

Elisabete Duarte de Oliveira

O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maceió, 2007

Elisabete Duarte de Oliveira

O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação/Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Tânia Maria de Melo Moura e co-orientação da Prof^ª Dr^ª Marinaide Lima de Queiroz Freitas.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Maceió, 2007

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- O48L Oliveira, Elisabete Duarte de.
O livro didático na educação de jovens e adultos / Elisabete Duarte de Oliveira.
– Maceió, 2007.
100 f. : il.
- Orientadora: Marinaide Lima de Queiroz.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2007.
- Bibliografia: f. 88-93.
Anexos: f. 94-107.
1. Educação de jovens e adultos – Alagoas. 2. Livros didáticos – História.
3. Políticas públicas – Financiamento. I. Título.


CDU: 37.015.4

Elisabete Duarte de Oliveira

O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação desenvolvida como requisito
para obtenção do título de mestre em
Educação Brasileira.

BANCA EXAMINADORA


Prof^ª. Dr^ª. Tania Maria de Melo Moura (orientadora)
Universidade Federal de Alagoas – UFAL


Prof^ª. Dr^ª. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (co-orientadora)
Universidade Federal de Alagoas - UFAL


Prof^ª. Dr^ª. Maria Inez Matoso Silveira (Titular)
Universidade Federal de Alagoas –PPGE - UFAL


Prof^ª. Dr^ª. Jane Paiva (Titular)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

DEDICATÓRIA

Para Alvacy e para Iana,
companheiros e cúmplices,
pelo respeito as minhas opções.

Para meus pais Josefa e Manoel (em memória),
para minhas irmãs e meus irmãos,
pelas renúncias para que eu pudesse ir à escola
e chegar à universidade.

Para Professora Doutora Tânia Moura,
pela imensurável contribuição
para o meu amadurecimento intelectual e pessoal
desde a graduação.

Para Professora Doutora Marinaide Lima de Queiroz Freitas
pela convivência que inspirou
nosso olhar de pesquisadora.

Para Vera, Silvia, Rubens, Matilde e Marinaide,
pela dedicação e luta constantes em favor
da Educação de Jovens e Adultos.

AGRADECIMENTOS

À Professora Tânia Moura pela orientação e acompanhamento rigoroso ao nosso processo de aprender sem desrespeitar as nossas construções, incentivando-nos sempre a aprendizagens mais complexas;

À Professora Marinaide Freitas pelas orientações valiosas e decisivas no decorrer do nosso trabalho.

Aos professores da Banca de Qualificação, Prof^ª Inês Matoso e Luiz Gonzaga, pela leitura cuidadosa do nosso texto e contribuições ao trabalho;

Às professoras da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Maceió e da Secretaria Executiva do Estado pela disponibilidade e contribuição para nossa pesquisa;

Às equipes técnicas da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação DEJA-SEMED e da Secretaria Executiva de Educação PROEJA-SEE pelas significativas informações;

Ao Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas da EJA, pelos momentos de socializações resultando em valiosas contribuições para o nosso trabalho, especialmente a Selma e a Paula pelo apoio constante;

A professora Nadja Naira pelo incentivo desde a especialização para que continuássemos a investigação sobre o Livro Didático;

Aos colegas do mestrado pelas discussões e amadurecimento sobre o percurso da pesquisa, principalmente à Regina Brasileiro pelo companheirismo nos momentos mais conflituosos do nosso caminhar;

Aos professores do mestrado pela contribuição para nossa formação;

À Maria Elias pela amizade e apoio sempre presente;

À Adriana Cavalcanti pelas discussões e pensares em torno do nosso trabalho;

Aos companheiros da Central Única dos Trabalhadores, em especial a Professora Edna Rosângela Nobre pela compreensão sobre a importância da nossa pesquisa para Educação;

Ao Rubens, Simone Marinho, Simone Silva, Regina, Jeane, Ivalda, Dalva, Inês, Viviane, Ariana, Valéria e Irani, pela torcida, e pela compreensão sobre as nossas ausências;

A toda minha família pelas expressões de estímulo e de carinho;

Ao Alvacy pelas palavras de incentivo, compreensão e paciência;

À Iana, pelo olhar carinhoso, pela companhia preocupada para que tudo desse certo.

RESUMO

Este trabalho tem como propósito primeiro fazer um resgate da história do Livro Didático – LD – na Educação de Jovens e Adultos – EJA do Estado de Alagoas. Entendemos que a relevância do estudo realizado está em trazer à tona discussões que permeiam as escolas das Redes Públicas do Município de Maceió e do Estado de Alagoas sobre o tratamento dado às ações e iniciativas governamentais para aquisição do LD da EJA; contribuir para reflexão e avaliação dos gestores e professores em torno dos LDs produzidos e adquiridos; incentivar o poder público na definição de uma política efetiva de recursos financeiros e sistemáticas de critérios de avaliação para seleção e compras de LD; estimular outras pesquisas no campo da produção de LD. Constituiu-se numa pesquisa de base qualitativa desenvolvida através de estudos bibliográficos e investigação de campo, utilizando-se como instrumentos de coleta: questionários, entrevistas e grupos focais. Esses procedimentos nos possibilitaram constatar o olhar e o dizer de professores, coordenadores e técnicas que compõem os quadros do Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA da Secretaria Municipal da Educação de Maceió – SEMED e do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA da Secretaria Executiva de Educação do Estado de Alagoas, sobre o processo de seleção, aquisição e adoção dos LDs para EJA. A investigação nos revelou a ausência de uma política de financiamento e de diretrizes nacionais que definam critérios norteadores para uma política local para o LD da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos - Livro Didático – Política de financiamento – História.

ABSTRACT

This work firstly aims to rescue the history of Didactic Books – DBs – in Youth and Adult Education – YAE – of the state of Alagoas. We believe that the relevance of this study is to bring to the surface discussions that permeate the schools of the Municipal and State Education from Maceió and Alagoas, respectively, on the treatment of governmental actions and initiatives for acquisition of YAE DBs. It also aims to make administrators and teachers reflect on the DBs produced and acquired, and also evaluate them; to encourage the government to define an effective policy of financial resources and systematic selection criteria for evaluation and purchase of DBs; and to stimulate further research in order to produce DBs. It is a qualitative base research developed through bibliographic and field research, using questionnaires, interviews and focal groups as instruments of collection. These procedures enabled us to notice the look and say of teachers, coordinators and technicians that constitute the staff of the Youth and Adult Education Department – DEJA – of Municipal Bureau of Education of Maceió - SEMED – and of the Program for Youth and Adult Education – PROEJA – of the Executive Secretary of Education of the State of Alagoas, on the process of selection, acquisition and adoption of DBs for YAE. The research revealed us the absence of a financing policy and national guidelines to define criteria to local policies for YAE Dbs.

Keywords – Youth and Adult Education, Didactic Books, Financing Policy, History

SIGLAS

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRE – Coordenadoria de Ensino
DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos
EDA – Educação de Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos
FNDE – Fundo Nacional de Ensino Primário
LD – Livro Didático
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NUPEP – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos
ONG – Organização Não Governamental
PEI – Programa de Educação Integrada
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNLA – Programa Nacional do Livro para Alfabetização de Jovens e Adultos.
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos
PROESP – Programa de Educação Especial
RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil
SEA – Serviço de Educação de Adultos
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE – Secretaria Executiva de Educação
SEJA – Serviço de Educação de Adultos
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UNITRABALHO – Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Capítulo 1.....	19
AS FACETAS DO LIVRO DIDÁTICO – LD: CONTEXTUALIZANDO E CARACTERIZANDO SUA EVOLUÇÃO	
1.1 A gênese do livro no âmbito da instrução formal.....	20
1.2 Cartilhas: um “pré-livro para um pré-leitor”.....	24
1.3 A definição do LD.....	26
Capítulo 2.....	32
O PERCURSO HISTÓRICO DO LD NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA	
2.1 Os materiais didáticos em interface com as políticas e ações na EJA.....	34
2.2 A EJA na década de 1990: incentivos à produção e publicação de LDs.....	50
2.3 A política para EJA na década de 2000: impulso no crescimento do mercado editorial para área.....	55
Capítulo 3.....	60
OS MÚLTIPLOS OLHARES E DIZERES EM TORNO DO LD NA EJA	
3.1 Seleção, compra e adoção dos LDs.....	60
3.1.1 Os dizeres da equipe do DEJA/SEMED.....	60
3.1.2 Os dizeres da equipe do PROEJA/SEE.....	65
3.2 Funções do LD.....	67
3.3 O olhar dos professores da EJA sobre o LD.....	71
3.4 A (in) definição de uma política de seleção, compra e adoção do LD para EJA.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
ANEXOS.....	94

INTRODUÇÃO

O nosso interesse com relação ao estudo sobre o Livro Didático - LD na Educação de Jovens e Adultos - EJA surge ainda nos primeiros anos de 1990, período em que desenvolvíamos na Universidade Federal de Alagoas – UFAL - através do Programa de Iniciação Científica – PIBIC - o projeto de pesquisa intitulado: “Dimensões metodológicas que norteiam os trabalhos com educação de jovens e adultos no Tabuleiro do Martins – Maceió-AL”¹. Durante as observações realizadas nas escolas, questionávamos a prática dos professores/alfabetizadores que utilizavam as cartilhas², enviadas pelo Ministério da Educação-MEC, para a alfabetização de crianças, para alfabetizar os estudantes adultos. Naquela oportunidade, embora os objetivos da referida pesquisa não abordassem o LD, já nos perguntávamos: existem publicações de LDs específicos para EJA? Os professores da EJA têm acesso/conhecem esse Material Didático?

Enquanto aprofundávamos os estudos sobre as Concepções Metodológicas da EJA, levantamos algumas referências e registramos no relatório³ algumas observações; com isso tivemos oportunidade de refletir criticamente sobre as questões levantadas acerca do LD. Entretanto, não nos detivemos com profundidade sobre elas.

As questões suscitadas pelas observações permaneceram “adormecidas” até o nosso ingresso no Curso de Especialização em Formação Docente para o 1º Segmento do Ensino Fundamental de Pessoas Jovens e Adultas, promovido pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, 2002. Durante o referido curso tivemos acesso a

¹ Pesquisa de Iniciação Científica PIBIC/CNPq/PROPEP/UFAL, desenvolvida no período de 1992 a 1994, sob a orientação da Profª Tânia Maria de Melo Moura.

² Apresentamos a capa de uma dessas cartilhas no anexo 1.

³ MOURA. Tânia Mara de Melo (coord). “Dimensões Metodológicas que Norteiam os Trabalhos com Educação de Adultos no Tabuleiro do Martins - Maceió”. **Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica**. CNPq/PIBIC/UFAL/UFSe, julho de 1994. Mime.

Coleção de LDs Viver, Aprender, elaborada pela Ação Educativa⁴ surgindo à curiosidade epistemológica no sentido de identificarmos a concepção de linguagem que perpassava os LDs dessa coleção.

A continuidade dos estudos envolvendo o LD se deu com a participação na pesquisa “A importância dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa em EJA”⁵. A referida pesquisa tinha como objetivo estudar a contribuição do ensino da língua portuguesa na superação do fracasso escolar dos alunos do 1º Segmento do Ensino Fundamental da EJA, no sistema público de ensino de Maceió.

Durante a investigação imaginávamos como Coracine que “os livros didáticos constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que neles buscam legitimação e apoio para as suas aulas”. (1999, p. 11). No entanto, constatamos que os professores utilizavam os mais variados gêneros textuais: manchetes, classificados, reportagem de jornal, bilhetes e alguns textos presentes nos LDs.

Aguçando mais ainda nossa curiosidade sobre os LDs, fizemos um rastreamento teórico em torno da produção sobre a temática. Encontramos em Moura (2007, p. 21), a revelação de que os estudos mais divulgados sobre LD, na academia, remontam ao final dos anos 1970 e começo dos anos 1980. Em 1979, Nosella em ‘As Belas Mentiras’ desvela o conteúdo ideológico subjacente ao tratamento dado às profissões nos livros didáticos do então primeiro grau⁶. Através da pesquisa realizada para a elaboração do livro, a autora denuncia a

⁴ A Ação Educativa é uma organização não-governamental localizada em São Paulo que realiza estudos pesquisas e assessoria na área da Educação de Jovens e Adultos.

⁵ Essa investigação foi realizada pelos grupos de pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos, o Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (LCV-UFAL) e o Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED). Pesquisa financiada pela Fundação de Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL – 2002-2003.

⁶ Terminologia utilizada pela LDB 5692/71, substituída, a partir da LDB 9394/96 por Ensino Fundamental

ideologia burguesa no livro didático, apontando sua face mentirosa, desligada da realidade e arcaica.

Na esteira dos estudos sobre o LD, Faria aponta para a discussão sobre a concepção de Trabalho subjacente a 35 LDs de Comunicação e expressão, Estudos Sociais e Moral e Cívica. Essa investigação foi pautada no materialismo histórico-dialético e concluiu que “O livro didático é feito para a pequena burguesia, a fim de arregimentá-la, comprometê-la com a classe burguesa. Desconhece a classe operária, discriminando-a. A contradição capital-trabalho não existe. O livro legitima os valores pequenos burgueses [...]”. (FARIA, 1984, p. 73).

Ainda nos anos de 1980, os Cadernos Cedés⁷ publicam uma coletânea de textos sobre o cotidiano do LD. Destacamos, desse trabalho, a preocupação do grupo de pesquisadores sobre o pensar dos alunos a respeito do LD.

Avançando no tempo, mais recentemente, anos 2000, identificam-se os estudos que historicizam o LD no Brasil Batista, Galvão e Klinke (2002), e no mundo, as contribuições de Choppin (2004), sobre o estado da arte da história do LD.

Na incursão sobre as produções em torno do LD na EJA nós constatamos a carência de discussões teóricas. Entre as poucas referências identificadas inserem-se as publicações resultantes de investigações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Teorias e Práticas da EJA, ligado ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas, às quais nossa pesquisa está vinculada, que analisam os gêneros textuais que circulam nos LDs do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos e a utilização pelos professores dos gêneros contidos nos LD (MOURA (coord.) 2004; QUEIROZ (coord.) 2004 e SANTOS (coord.) 2003, 2004.

Particularmente sobre o percurso histórico do LD na EJA, não encontramos publicações. E nós precisávamos dessa história para contextualizar as análises sobre o LD.

⁷ Os Cadernos CEDES são uma edição do Centro de Estudos Educação e Sociedade.

Dessa forma, observa-se que se os estudos sobre o LD é algo recente na história da educação do país e muito mais recente no contexto da EJA. Identificou-se na literatura da área um texto de Fávero (In: PAIVA (org.), 1984) que traz uma análise do material didático, entre eles as cartilhas e livros, produzidos no período compreendido entre os finais dos anos de 1950 ao início dos anos 1970. Moura (2007) reafirma que, a partir desse período, existe uma trajetória a ser resgatada e construída.

A necessidade de resgate dessa história que nos levou a, durante o Mestrado em Educação Brasileira, tomar o LD na EJA como objeto de investigação. Nesse sentido, entendemos que a relevância desse estudo está em trazer à tona discussões que permeiam as escolas das Redes Públicas do Município de Maceió e do Estado de Alagoas sobre o tratamento dado às ações e iniciativas governamentais para aquisição do LD da EJA; contribuir para reflexão e avaliação dos gestores e professores em torno dos LDs produzidos e adquiridos; incentivar o poder público na definição de uma política efetiva de recursos financeiros e sistemáticas de critérios de avaliação e compras de LD; estimular outras pesquisas no campo da produção de LD.

Diante do exposto, nossa pesquisa partiu das seguintes questões norteadoras: Como podemos caracterizar o LD? Quais iniciativas no âmbito do poder público, para EJA, contribuíram para produção e circulação de Livros Didáticos na área? Qual abordagem sobre a adoção de LD perpassa às coordenações de EJA nas Redes do Município de Maceió e do Estado de Alagoas? Qual a influência/participação dos professores da EJA no processo de seleção, compra e adoção?

Sobre essas questões, apresentávamos algumas suposições: Em primeiro lugar que se o LD é uns dos instrumentos que contribuem para o processo ensino-aprendizagem, pressupõe-se que é no âmbito da instrução formal o lugar que esse livro se caracteriza. Outra suposição é que as iniciativas e ações para EJA no campo do poder público contribuíram, sobretudo nas

décadas de 1990 e 2000, para a publicação de várias coleções de LD para área. Inferimos também que com a garantia de recursos federais para aquisição de LD para EJA destinados aos Estados e Municípios, estes desenvolveriam uma política de adoção para o LD. A última suspeita parte do pressuposto de que se os professores utilizam no cotidiano escolar o LD, estes têm autonomia para selecioná-los e optar por sua adoção.

1.1 – O percurso metodológico

A investigação delineada foi desenvolvida a partir dos elementos que caracterizam e fundamentam uma pesquisa qualitativa. Nesse sentido, definimos o foco do trabalho no decorrer da investigação, considerando o processo de indução do conhecimento, do contexto e das múltiplas realidades construídas pelos sujeitos envolvidos e suas influências recíprocas (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 2002).

Utilizamos como procedimentos metodológicos:

1- A pesquisa bibliográfica no sentido de buscar as ações e iniciativas do âmbito do poder público para EJA que contribuiriam para publicação e circulação de LD para área. Desta forma, o estudo foi realizado entre os autores que historicizam a área: Beiseigel (1974), Fávero (1984), Haddad (2000), Moura (2007, 1999), Paiva (2003), Ribeiro (1992), Soares, Leoncio (2002), Vóvio (2001) e entre os que discutem a Educação em geral tais como: Apple (1994), Aranha (1996), Batista; Val (2004), Bosi (2003), Chizzotti (2001), Freitas (2004), Girox; Simon (1994), Mortatti (2000), Martinez (2002), Silva (2005), Sucupira (2001).

2- Pesquisa de Campo

A. Os sujeitos e instituições pesquisadas

Os sujeitos selecionados para realização da pesquisa são professores que compõem o quadro funcional da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED e o quadro da Secretaria Executiva de Educação de Alagoas – SEE. Esses professores foram selecionados a partir dos seguintes critérios: entrada no serviço público via concurso; atuação no 1º segmento

da EJA há mais de 02 anos; formação em licenciatura; participação efetiva do processo de formação continuada das redes.

Os diretores e técnicos que compõem os setores responsáveis pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos - DEJA na SEMED e, pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA na SEE, que participaram dos grupos focais, são professores concursados nas redes que foram convocados das escolas para assumirem os respectivos cargos nas secretarias.

B. Instrumentos de coleta do *corpora*:

1. Questionários – Tiveram como objetivo caracterizar a situação profissional dos professores de forma a selecionar os que estavam dentro dos critérios definidos para amostra. Os questionários também serviram de experiência piloto para elaborarmos os pontos que subsidiaram as entrevistas. Foram aplicados em 20%, do total de 68 professores da rede municipal de ensino que oferecem EJA, nesse sentido atingimos o número de 13 professores. A Secretaria Executiva de Educação de Alagoas atende todo o Estado através de 14 Coordenadorias de Ensino Estadual – CREs. Diante do raio de atuação da SEE, definimos que aplicaríamos os questionários em 20% das escolas que pertencem às CREs que atendem ao município de Maceió. Desta forma, atingimos um total de 04 escolas e 16 professores.
2. Entrevistas – Através da análise dos questionários foi possível entrevistar dois professores da Rede Estadual de Ensino de Alagoas e dois professores da Rede Municipal de Ensino de Maceió. Buscamos descrever minuciosamente as informações obtidas durante as entrevistas, entendendo que em uma pesquisa qualitativa “o pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 122).

Durante a realização das entrevistas, consideramos as informações que envolvem atitudes, valores e opiniões, ou seja, informações de natureza subjetiva que caracterizam a perspectiva de interação social da entrevista. Partimos do princípio de que a fala do outro, entrevistado e entrevistador, são refletidas originando o processo de significação. Tanto pesquisador quanto informante são protagonistas de um movimento dialético e refletivo, onde, de acordo com Szymanski (2004), o entrevistador expressa sua compreensão sobre o dito e o entrevistado pode contestar ou reafirmar a questão discutida.

As entrevistas, de caráter reflexivo, foram realizadas em encontros individuais seguindo um roteiro aberto de questões e garantindo aos entrevistados os esclarecimentos quanto aos objetivos da pesquisa. Para análise do *corpus* obtido nos apoiamos nos estudos de Batista (2002), Batista; Val (2004), Brito (2002), Certeau (1994), Choppin (2004), Dionísio (2001), Freire (2005), Hebrard (2002), Martins (1994), Rangel (2006) e Sposito (2006),

C. Além dos questionários e das entrevistas aplicadas por nós, recorreremos ao banco de dados do Grupo de Pesquisa Teorias e Prática em Educação de Jovens e Adultos, já referido anteriormente, para analisarmos o processo de adoção do LD das Secretarias de Educação Municipal e Estadual, que foram coletados, através de Grupos Focais.⁸

Compreendemos que “a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários.” (GATTI, 2005, p. 9).

A análise das falas coletivas dos grupos focais teve como intuito coletar informações sobre como as Secretarias de Educação do Estado de Alagoas e do Município de Maceió entram em contato com os Livros Didáticos da EJA. Como esses livros são adquiridos,

⁸ Realizados durante a pesquisa de iniciação científica PIBIC/CNPq/PROPEP/UFAL: “A(s) diversidade(s) cultural(is) no livro didático da Educação de Jovens e Adultos”, desenvolvida no período de 2006 – 2007, coordenada pelas Professoras Doutoras Tânia Maria de Melo Moura e Marinaide Lima de Queiroz Freitas.

escolhidos e distribuídos às Escolas? A partir do olhar dos coordenadores e técnicos, quais as funções dos Livros Didáticos?

Esse percurso metodológico garantiu que atingíssemos o objetivo geral da pesquisa: resgatar a história do Livro Didático na Educação de Jovens e Adultos; e os objetivos específicos: 1- Caracterizar o LD; 2- Identificar as ações e iniciativas no âmbito do poder público que contribuíram para a publicação e circulação de LD na EJA; 3- Mapear os LDs que circulam nas Redes de Educação do Estado de Alagoas e do Município de Maceió, bem como identificar como se apresenta o processo de adoção; 4- Analisar o processo de adoção do LD da EJA a partir da fala/entrevistas dos professores das Redes de Educação do Estado de Alagoas e do Município de Maceió.

Desta forma, procuramos no primeiro capítulo caracterizar, historicamente, o Livro Didático no âmbito escolar. Norteou nosso percurso, o seguinte questionamento: Quais aspectos contribuem para a caracterização do Livro Didático?

No segundo capítulo do trabalho identificamos como o Livro Didático apareceu e circula na Educação de Jovens e Adultos. Que iniciativas e ações, no âmbito do poder público, para Educação de Jovens e Adultos favoreceram a existência desse Livro Didático?

Compusemos o terceiro capítulo com base nas análises dos grupos focais realizados com os coordenadores e técnicos do DEJA e do PROEJA e das entrevistas com os professores das redes sobre o processo de seleção e adoção do LD para EJA. E ainda sob o olhar dos professores, procuramos responder às seguintes questões: qual a participação dos professores no processo de seleção e adoção do Livro Didático da EJA? Como esses professores podem contar a história da chegada dos LD em Alagoas?

Concluimos, provisoriamente, nosso trabalho com algumas considerações acerca da ausência de uma política de financiamento e diretrizes nacionais que definam critérios para análise, seleção, compra e adoção de LDs na EJA.

CAPÍTULO 1

AS FACETAS DO LIVRO DIDÁTICO: CONTEXTUALIZANDO E CARACTERIZANDO SUA EVOLUÇÃO

O livro vem assumindo formas e abordagens diferentes ao longo de sua história. Quanto a sua estrutura, evoluiu desde um simples aglomerado de folhas que registrava a história oral através de textos escritos à mão, até o que conhecemos hoje: material impresso, organizado com capas, capítulos, ou seja, com todos os elementos que compõem uma edição. Considerando que o Livro sempre esteve presente no espaço escolar, é neste lugar que suas abordagens evoluíram de maneira significativa. Primeiramente, enquanto instrumento de treino da leitura e de repasse de conhecimentos nas diversas áreas, posteriormente apresentando, além de textos, propostas de atividades assumindo desta forma, o papel de LD no processo ensino aprendizagem.

Ao lado do LD, a história da Educação revela a presença de outros materiais na escola. Destaque-se, nessa história, a presença intensa de gramáticas, dicionários, mapas, coletâneas de textos. Entretanto, desde a antiguidade, o livro didático ou escolar, significa a fonte legítima do conhecimento da humanidade e apresenta-se como objeto indispensável aos sujeitos envolvidos no processo de escolarização e de investigação no espaço acadêmico.

Em recente pesquisa sobre o estado da arte do LD, Choppin⁹ (2004) afirma que duas grandes categorias podem ser observadas nesse estudo:

Aquelas que, concebendo o livro didático apenas como um documento histórico igual a qualquer outro, analisam os conteúdos em busca de informações estranhas a ele mesmo [...], ou as que só se interessam pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático [...]; aquelas que, negligenciando os conteúdos dos quais o livro didático é portador, o

⁹ Pesquisador Francês que vem dedicando-se aos estudos sobre o Livro Didático. No trabalho citado História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte, realiza o levantamento no âmbito mundial dos trabalhos realizados sobre o Livro Didático.

consideram como objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em funções de certos usos, consumido – e avaliado.

No Brasil, autores, a exemplo de Soares (1996), Batista; Galvão; Klinke (2002) apontam estudos voltados para a história do LD, não apenas enquanto documento, mas como parte integrante do ensino, relacionando sua evolução às necessidades estabelecidas pela existência da escola. Nesse sentido, pretendemos nesse capítulo identificar algumas das facetas assumidas pelo livro, no espaço escolar, até ser compreendido como o material didático presente na atualidade.

1.1 – A gênese do livro no âmbito da instrução formal

A história da Educação revela que os textos escritos permearam o ensino desde o surgimento da escola, tornando-se textos escolares. Além dos textos, com a invenção da escrita impressa, ainda no século XV, o livro passou a ter espaço de destaque no meio escolar.

Segundo Soares,

livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura povoaram as escolas através dos séculos – ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro ‘escolar’, fosse ele livro utilizado para ensinar e aprender, fosse livro *propositadamente* feito para ensinar e aprender. (1996, p. 54).

O livro assumiu diversas formas ao longo da sua existência: resumido a textos escolares, com páginas organizadas ordenadamente, mas soltas e de difícil transporte, até a composição de textos em um único suporte: páginas ordenadas e encadernadas. Essas formas dialogam com o contexto social, cultural e econômico das sociedades nas quais estavam inseridas, desde a antiguidade aos tempos atuais; características diferentes definem tipos, funções e conteúdos desses livros.

Na antiguidade, a importância da escrita é desvelada a partir da “consciência da morte que a espécie humana possui e, diante desse fato inevitável, a necessidade de registrar,

transmitir, ensinar, educar, é uma forma garantida de criar uma continuidade cultural” (SÜNKEL, 1981, apud PHILIPPI, 2002, p. 163). Essa concepção sobre o escrito sucedeu a valorização da retórica. A oratória representava o pensamento vivo dos filósofos e diante da dificuldade da época, em registrar e reproduzir esses pensamentos, a escrita era esquecida. Nesse sentido, a linguagem era compreendida como expressão do pensamento.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento entende a língua como um conjunto de regras, invariável e estabelecido para que o sujeito a utilize adequadamente, e se não o faz, o problema está na sua falta de compreensão dessas regras ou mesmo na sua dificuldade de pensar.

Nesse caso, a língua é estudada desconsiderando as situações de uso. Nesta perspectiva, existe apenas a língua padrão, formal, da qual o indivíduo deve apropriar-se para expressar fielmente seu pensamento. Então, o sujeito que não fala e escreve seguindo as regras dessa língua padrão, não tem um pensamento sistematicamente elaborado.

A hipótese de que a natureza da linguagem é racional, porque o pensamento comporta as mesmas leis, a função da linguagem como expressão do pensamento, consolida a tradição gramatical construída desde Platão¹⁰. É evidente que essa concepção de linguagem que sustenta toda a tradição gramatical desde os Gregos, passando pelos Latinos e Medievais, está relacionada a um determinado momento histórico-político-social e econômico.

Os raríssimos exemplares escritos com o pensamento da humanidade eram denominados de **volumen**, formado por um rolo de papiro cujos textos eram escritos em colunas pelos escribas¹¹. Uma grande parte era propriedade privada e só uma pequena parte de

¹⁰ Para maiores esclarecimentos ver: SILVA, Rosa Mattos. Tradição Gramatical e Gramática Tradicional. São Paulo: Contexto, 1990.

¹¹ [...] escriba é aquele que lê as escrituras antigas, que escreve os rolos de papiro na casa do rei, que, seguindo os ensinamentos do rei, instrui seus colegas e guia seus superiores, ou que é mestre das crianças e mestre dos filhos do rei, que conhece o cerimonial do palácio e é introduzido na doutrina da majestade do faraó [...] como qualquer profissional que domina uma técnica ou uma arte, o escriba também tem a função de ensiná-la a algum

propriedade pública, como é o caso da “Biblioteca de Alexandria, fundada no início do século III a.C., no Egito, acumulando um acervo de 500.000 obras da Antiguidade.” (BARBOSA, 1994, p. 97).

O artefato bem próximo às características do livro que conhecemos a partir do século XX tomou forma na Idade Média onde “nasceu a 1ª forma de livro portátil, o **códice**, composto de folhas dobradas, formando cadernos unidos uns aos outros” (BARBOSA, 1994, p 98). Ainda na Idade Média, a escrita perde significativamente seu valor para a maioria da população, o acesso à cultura letrada era restrito apenas ao alto escalão da Igreja. Para a maioria da população, a escrita representava o profano. Nesse sentido,

o livro nos séculos compreendidos entre o fim da Antiguidade e a alta Idade Média, e com ele a escrita, sofre um processo de transformação que o faz passar de instrumento de transmissão de cultura, como acontecia na Idade Clássica, para símbolo sagrado, que o povo pode venerar, mas não entender. (GIOVANNINI, apud BARBOSA, 1994, p. 98).

Entretanto, a instrução sobrevivia para aqueles destinados à vida religiosa nos mosteiros e tenuamente entre o povo. Os conhecimentos permitidos ao ensino eram transmitidos oralmente às crianças que decoravam as falas dos mestres e não tinham nenhum contato com os textos escritos. Esses textos eram lidos dos livros da Bíblia, sobretudo os Salmos. Nas palavras de Barbosa (1994, p. 98) “ensinar os Salmos significava ensinar a ler”. Nos mosteiros, os religiosos encarregavam-se da tarefa de reproduzir, manualmente, as obras, desta forma conservavam o poder sobre o patrimônio acumulado pela humanidade.

Com o crescimento econômico do século XI, desencadeado pelo aumento das atividades comerciais e da população urbana, a Igreja começa a perder a influência sobre o ensino. A universidade, propondo um ensino laico, começa a ganhar espaço. É nesse lugar, na

‘filho’ para perpetuar se conhecimento e seu uso: às vezes esta função de ensinamento torna-se exclusiva, convertendo-se ela mesma no ofício ou profissão do escriba e, neste caso, ele é essencialmente o mestre. (MANACORDA, 2006, p. 21).

universidade, que o livro ganha expressividade, tornando-se um instrumento de trabalho do professor. Apesar das dificuldades da época para a produção das obras, os livros eram recitados pelos professores e copiados pelos alunos. Desta forma, “o professor apela para o recurso didático que deixa herança para gerações futuras: o ditado.” (BARBOSA, 1994, p. 101).

A prática do ditado estimulou e aperfeiçoou a produção editorial de professores e alunos que passaram a acumular cópias dos livros estudados nas universidades. A atividade desses sujeitos desencadeou a existência dos livreiros, o que agrega outras características à produção editorial. Como descreve Barbosa:

Para atender à crescente demanda, os livreiros introduzem vários procedimentos editoriais, entre eles a **pécia**, simulacro de fascículo, cuja reunião formava um exemplar. O leitor passa a contar também com uma nova paginação, sumário dos assuntos, e listagens das abreviaturas utilizadas no texto. (1994, p. 101).

O crescente trabalho dos livreiros, oriundo da prática de utilização dos livros na universidade, provocou no século XV a invenção da grande aliada da produção e propagação do livro do mundo: a imprensa escrita.

Com o advento da imprensa escrita, pôde-se produzir em maior escala os livros que circulavam no âmbito da instrução formal. Nesse sentido, podia-se pensar no ensino comum em lugares/espços diferentes. O livro caracterizava-se em um objeto de respeito, instrumento legítimo de representação do conhecimento da humanidade e permitia a instalação do ensino padronizado. De acordo com Philippi, “a multiplicação de exemplares de textos idênticos, ao alcance dos estudantes foi uma verdadeira revolução” (2002, p. 164). Essa revolução apontou para a normatização da escrita das palavras, criou-se um padrão de escrita imposto pelos tipógrafos, enquanto os livros ganham ainda, segundo Barbosa (1994), uma paginação mais visual e a divisão dos textos por capítulos.

Entretanto, os livros continuavam com uma característica fundamental desde a Idade Média, quando ainda copiados pelos religiosos: constituíam-se em portadores de textos. Textos que tratavam dos conhecimentos nas diversas áreas.

1.2 – Cartilhas: “pré-livro para pré-leitores”

A grande mudança da estrutura dos livros que contribuía para o ensino acontece no século XVII quando:

Juan Amos Comenio, didata tcheco, escreveu e projetou o primeiro livro didático em latim, 100% concebido para ser utilizado na sala de aula: o **Orbis Pictus** (grifo meu). O texto baseava-se em imagens, com uma espécie de alfabeto para cada elemento ilustrado. A idéia era promover uma instrução viva do latim. A introdução das imagens constituía uma novidade [...]. (PHILIPPI, 2002, p. 164).

Nesse sentido, o LD nasce com o objetivo de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Esse objetivo denota que a descrição do 1º livro didático apontado pela história, retrata as **Cartilhas** de Alfabetização utilizadas no Brasil por muitos anos. Nessas, as propostas de atividades presentes, apesar de existirem, ainda eram raras. A cartilha é um material didático preocupado exclusivamente com a aquisição da leitura e da escrita, através de um processo de codificação e decodificação.

Segundo Barbosa (1994), a cartilha é um pré-livro para um pré-leitor, ou ainda são livros didáticos infantis destinados ao período de alfabetização. A cartilha era o material impresso utilizado pela escola como forma de garantir o “sucesso” da aprendizagem da leitura. Nesse sentido, orientava o processo de ensino na alfabetização. Essa orientação do ensino apresentava-se fundamentada em três métodos tradicionais de alfabetização e que caracterizam os tipos de cartilhas existentes: sintéticas; analíticas; e as mistas¹².

As cartilhas sintéticas iniciam sua proposta de alfabetização apresentando as vogais e depois as consoantes. No caso das cartilhas mais usadas, essas letras estavam sempre

¹² Para conhecimento aprofundado sobre a existência das cartilhas no Brasil, consultar Mortatti (2000).

associadas a uma figura de nome que inicia com a letra proposta para a memorização. Ao realizar a “leitura”, os estudantes faziam imediatamente a correspondência: **“A” de Avião; “E” de Elefante**. Quando concluída a apresentação de todas as vogais e consoantes, a cartilha propunha o estudo das sílabas. As combinações entre as famílias silábicas resultavam na formação de palavras que não apresentavam nenhum significado para os estudantes/leitores. Esse processo de combinação se dava através das atividades presentes nas cartilhas, que também pretendiam descaracterizar o traçado das letras dos sujeitos, através dos longos, repetitivos e cansativos exercícios de caligrafia. Desta forma, as cartilhas sintéticas propõem um processo combinatório, em que elementos não-significantes da língua vão se somando até resultar em palavras; combinando-se as palavras surgem os aglomerados de frases soltas.¹³

As cartilhas pautadas no método analítico propõem o inverso das cartilhas sintéticas. A proposta de alfabetização parte das palavras que passam pela decomposição até chegar às letras, ou seja, de unidades maiores da língua para as unidades menores.

As Cartilhas Mistas, como a própria denominação sugere, tenta abordar as duas perspectivas: sintética e analítica. De acordo com Barbosa (1994, p. 55) “são resultantes daquilo que foi considerado a grande descoberta no campo das metodologias de alfabetização: o método eclético, no qual se conciliam todos os métodos, contentando a gregos e troianos.” Encontram-se nas frases palavras-chaves que, assim como no método analítico, são decompostas em sílabas. O método aproxima-se do sintético ao estabelecer uma hierarquia na aprendizagem: parte de sílabas e palavras simples para depois estudar as sílabas e palavras mais complexas. A complexidade é atribuída às palavras que apresentam dígrafos, encontros consonantais e sílabas diferentes com sons ou grafias semelhantes.

¹³ Nessa perspectiva, a definição de texto também se apresenta vinculado ao ensino tradicional. Os estudos lingüísticos nas últimas décadas revelam o texto enquanto unidade de sentidos e não apenas como um aglomerado de frases.

Face ao exposto, é patente que a cartilha estabelece, explicitamente, o método que fundamentará o processo de alfabetização. Nesse sentido, aborda apenas o conteúdo de estudo da escrita necessário para a alfabetização. Essa característica contribui para a construção de uma identidade própria das cartilhas.

A partir da década de 1980, com os estudos oriundos das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), outro referencial teórico-metodológico é anunciado para o processo de alfabetização. As cartilhas ou pré-livros, fundamentados nos métodos tradicionais de alfabetização dividem o campo de aplicabilidade na educação formalizada com os impressos didáticos que abordam a alfabetização na perspectiva da psicogênese da língua escrita. Na intenção de atender ao avanço na área, editoras e autores diferenciam os novos impressos das cartilhas, denominando-os de **Livros de Alfabetização**.

1.3 – A definição do livro didático

Os livros que circulam no espaço escolar e que acompanham o processo de escolarização dos sujeitos, ou seja, os livros que não se limitam, apenas, ao processo de aquisição da leitura e da escrita, tratam de assuntos diversos, abordam conteúdos nas áreas de História, Geografia, Ciências, Matemática e nesse sentido, é um instrumento utilizado para transmitir esses conteúdos. De acordo com Rojo (2006) os **Livros Escolares** podem ser caracterizados em quatro grandes tipos: os **manuais ou livros didáticos**, que orientam o ensino das disciplinas, “por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula)” (2006, p. 97); os **livros paradidáticos** são obras complementares que aprofundam os conteúdos específicos das disciplinas; os **livros de referência** – dicionário, atlas e gramáticas, destinados ao apoio da aprendizagem e as **edições escolares de clássicos**, compostas por edições de obras clássicas.

A partir da preocupação com a aquisição da linguagem escrita, no século XIX, surge a necessidade de exercitar a memorização das regras para a escrita, através dos livros escolares de exercícios. Desta forma, os livros escolares indicam uma modernização que causam, de acordo com Hebrard,

uma verdadeira revolução da pedagogia. Pela primeira vez, nas pequenas escolas, junto com o ensino da leitura e do catecismo, o ensino da escrita começa a ir além da capacidade de delinear letras e de copiar palavras. Ele se abre para dois *savoir-faire* difíceis, que supõem um longo treinamento: a aritmética (aqui entendida como a arte de calcular por escrito) e a gramática (entendida como a arte de ortografar corretamente um texto já não copiado, mas escrito sob um ditado ou redigido pelos alunos). (2002, p. 150).

Nesse sentido, os livros escolares apresentam duas características que se completam ao anunciar-se enquanto elementos do processo ensino-aprendizagem. Continuando com Hebrard, são atividades principais desse processo e são interligadas:

Livro de Leitura, que permite a leitura em aula de alguns textos portadores de conhecimentos (História, Geografia, Ciências, Religião) ou de valores (Moral, Literatura), que são primeiro lidos em voz alta (um aluno lê; os outros acompanham em silêncio) e depois explicados sob a direção do professor (as perguntas colocadas ao final do texto conduzem o processo de explicação que, com maior frequência, se desenvolvem oralmente).

Livro de Exercícios, que oferece ao aluno baterias de exercícios ordenados numa progressão que permite um treinamento para os dois **savoir-faire** e, portanto, implica um trabalho individual no caderno de rascunhos (na Europa, utiliza-se muito a lousa individual). (2002, p. 151).

Nessa perspectiva, a junção das atividades descritas por Hebrard em um mesmo material, caracteriza-o enquanto LD. Entretanto, essa não é a única definição de Livro Didático. Ao estabelecer algumas funções do LD, Choppin (2004) indica características que trazem à tona outras definições. De acordo com o autor, os LDs apresentam as seguintes funções: **referencial, instrumental, ideológica e cultural, e documental**.

As funções do LD estão diretamente relacionadas às mudanças ocorridas no ensino, sobretudo ao que se propõe o ensino. A função referencial reflete o ideal do Ensino

Tecnicista¹⁴, os conteúdos são privilegiados no processo de ensino-aprendizagem e a Escola é compreendida enquanto espaço de transmissão das informações necessárias à participação dos sujeitos na sociedade produtiva. Desta forma, o LD é o instrumento portador dessas informações que orientam o currículo escolar¹⁵. Nas palavras de Choppin “ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.” (2004, p.4).

O LD caracterizado pelos inúmeros exercícios ou atividades revela a função instrumental, que também pode ser relacionada ao Ensino Tecnista ao defender que a repetição e memorização podem garantir o processo de ensino aprendizagem. Entretanto, outras concepções de Ensino Tradicionais podem sustentar-se, sobretudo, a partir dessa função do LD. Os elementos desse ensino, presentes nos LDs, podem ser identificados na exposição de Brito (2002):

Seu uso supõe um tipo determinado de aula padronizada, em que as atividades propostas se enquadram em unidades temáticas tipificadas, com seções sistematicamente repetidas, pautando o dia-a-dia da sala de aula. Ao apresentar-se como curso pronto, o livro didático assume responsabilidades atribuídas aos professores, tais como o estabelecimento do programa, a organização dos conteúdos e a elaboração dos exercícios. (p.337).

A função ideológica e cultural revela o LD enquanto um instrumento de poder. O conhecimento nele veiculado, as propostas e seqüenciação das atividades propõem um modo de ver o mundo determinado e limitado, em que permanece esquecido o acervo social e

¹⁴ A tendência tecnicista em educação resulta da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na ‘racionalização’, própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos dessa linha é, portanto adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. (ARANHA, 1996, p. 213).

¹⁵ Nesse sentido, a compreensão sobre o Currículo é limitada apenas enquanto relação de conteúdos de um determinado momento do processo e escolarização. Esses conteúdos são fundamentais para o atendimento da sociedade hegemônica que procurava a eficiência da classe trabalhadora. Ao definir o currículo conservador a partir de Bobbitt, Silva (2005, p.12) afirma que “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração ‘teórica é a ‘administração científica’, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril.” (2005, p.12).

cultural de um povo. Desta forma, propõe a (des) construção da identidade dos sujeitos desencadeando um processo de aculturação de gerações. Esse processo pode, segundo Choppin (2004), apresentar-se de forma explícita ou implícita nos LDs.

Ao apresentar-se de forma implícita, o processo de aculturação dos sujeitos nos LDs pode estar interligado a uma proposta de currículo oculto¹⁶ que se materializa em comportamentos, gestos dos sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como na valorização da cultura produzida pela classe hegemônica, em detrimento da produção cultural da maioria da população. Nesse sentido, o currículo oculto é constituído pelos aspectos existentes no processo educativo que são velados pelo currículo oficial. Está presente, exerce influência, entretanto não é percebido.

A função documental do LD apresenta-se como uma concepção de Ensino em que existe relação não-linear com esse material didático. Assim, outras fontes também contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e os sujeitos envolvidos nesse processo têm autonomia para direcioná-lo, visto que “o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.” (CHOPPIN, 2004, p. 05).

Ao considerar outras fontes que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem identifica-se que além dos livros, escolares ou didáticos, diversos materiais, dependendo do uso que se faça deles, podem caracterizar-se no espaço escolar enquanto materiais didáticos.

Ou seja,

Qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino e de aprendizagem é um material didático. A caneta que o professor aponta para os alunos, para exemplificar o que seria um referente possível para a palavra caneta, funciona, nessa hora, como material didático. Assim como o globo terrestre, em que a professora de Geografia indica, circulando com o dedo, a localização exata da Nova Guiné. Ou a prancha em tamanho gigante que,

¹⁶ “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” (SILVA, 2005, p 78).

pendurada na parede da sala, mostra de que órgãos o aparelho digestivo se compõe, o que, por sua vez, está explicado em detalhes no livro de Ciências. (RANGEL, 2006. p. 103).

Entretanto, a diversidade desses materiais não significa o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Eles ocupam espaços expressivos nesse processo, quando qualificados para tanto. Observa-se que as escolas, em busca de estratégias pedagógicas que garantam a transmissão do conhecimento, utilizam recursos que pouco dialogam com a situação de aprendizagem, mas podem promover uma falsa impressão de que o ensino está apresentando novas propostas para a transmissão do conhecimento. Nesse caso, os materiais não cumprem sua função didática e assumem o papel de “fetiche” na Escola, em muitas situações de aprendizagem os jogos pedagógicos, por exemplo, nem sempre são utilizados a partir do estabelecimento de uma intencionalidade pedagógica.

Assim como os jogos pedagógicos, o LD que, no entendimento de Soares (1996), é objeto de desejo, não apenas de professores, mas de alunos também, pode caracterizar-se como instrumento de auto-afirmação, de status. Os LDs, em um perfil contemporâneo, também apresentam forma diversa. As imagens estão bem mais presentes nas abordagens didáticas do livro, através delas os autores contextualizam, problematizam temáticas; essa perspectiva sugere que a linguagem visual pode contribuir significativamente para situações de interações entre os estudantes e o Livro. Entretanto, quando ilustram páginas sem intencionalidade alguma podem estar apenas atendendo às novas exigências do mercado editorial.

Diante da diversidade de materiais no âmbito escolar, Livros, Cartilhas, Clássicos da Literatura, Paradidáticos, Gramáticas, Dicionários, Atlas, inúmeras fontes que podem contribuir para mediação do conhecimento, questiona-se: especificamente na EJA, quais desses materiais são mais presentes? Quais aspectos contribuíram para circulação do LD, em específico na EJA? Nesse sentido, no próximo capítulo, percorreremos as ações e iniciativas

do poder público para EJA, no sentido de identificar a presença desses materiais, sobretudo à inserção do LD.

CAPÍTULO 2

O PERCURSO HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As discussões sobre o LD na EJA se inserem no percurso histórico das políticas e ações para essa modalidade de ensino. Esse percurso revela a presença de diversos materiais didáticos¹⁷, no âmbito governamental¹⁸, até o surgimento do que se caracteriza como LD. Na história dos materiais didáticos, as Cartilhas de Alfabetização, **ocuparam** e ainda **ocupam** espaço privilegiado no campo das políticas.

A Educação de Adultos - EDA somente passa a receber atenção por parte do poder público na década de 1940 quando acontecem inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas relevantes. Dessas iniciativas, contribuem para o financiamento/compra e a circulação de materiais didáticos na EDA: a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNDE; o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao Ensino Supletivo; lançamento da CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, através da qual houve uma preocupação com a elaboração de edições didáticas para adultos.

Após a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), registra-se um significativo crescimento na produção de materiais didáticos utilizados no âmbito da Educação Popular, a exemplo das cartilhas “Viver e Lutar”; “Saber e Viver”; do conjunto didático denominado “Mutirão”, publicados pelo Movimento de Educação de Base – MEB, na década de 1960. Nesse período,

as idéias e propostas de Freire fazem eco entre todos os que optaram por se dedicar às tarefas da educação e alfabetização das classes populares, na perspectiva da leitura do mundo e da leitura da palavra de forma a que os

¹⁷ Gramáticas, dicionário, cartas, relatórios, manuais, folhetos, impressões religiosas, guias de leitura, cartilhas.

¹⁸ As iniciativas do poder público para o atendimento da Educação de Adultos, de institucionalização, demandaram a necessidade e o surgimento de materiais didáticos.

sujeitos pudessem intervir conscientemente na estrutura social. Essa concepção de educação e alfabetização estimula a produção de materiais didáticos que atendessem às especificidades dessa população. (MOURA, 2007, p.24).

Com a institucionalização do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, na década de 1970, Fávero (In: PAIVA, 1984, P.283-304) indica a influência do Movimento para a inversão na tendência de produção dos materiais didáticos. O governo militar depositou, principalmente no material publicado, as expectativas para “combater o analfabetismo” e inserir os adultos no mercado de trabalho. Registra-se ainda nesse período, a existência de materiais didáticos utilizados pelo Programa de Educação Integrada - PEI, destinado aos adultos egressos do MOBRAL. Em 1971, após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – Lei 5692 - surgem os Centros de Estudos Supletivos, que passam a elaborar módulos de ensino de concepção behaviorista.

A década de 1980 marca a retomada de produções de materiais didáticos, comprometidas com o processo de alfabetização no âmbito dos movimentos populares. Nesse sentido, Ribeiro descreve que

[...] há pelo menos três produções significativas no que se refere à elaboração de cartilhas. [...] Oliveira (1982a) a partir da prática vivenciada no Programa de Alfabetização de trabalhadores dos setores do campus, das obras e da zeladoria, de outubro de 1980 a junho de 1981. [...] Outra produção sobre a elaboração de cartilhas está no número 13 dos Cadernos do CEDI [...] produziu-se material didático visando a alfabetização e o ensino das primeiras contas para um grupo de seringueiros na região de Xapuri (AC) [...] Hara (1990) descreve minuciosamente uma cartilha de alfabetização elaborada para um projeto de alfabetização junto a movimentos populares em Diadema, município industrial de São Paulo. (1992, p. 107–111).

Nas décadas de 1990 e 2000, vai se consolidando na EJA¹⁹ uma identidade conceitual, apontando para a necessidade da continuidade do processo de escolarização da população jovem e adulta. Tal compreensão é fruto da influência do contexto político e econômico do

¹⁹ A partir da juvenilização da Educação de Adultos - EDA na 2ª metade dos anos de 1980, a área passou a ser denominada Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Brasil, mas, sobretudo das inquietações dos grupos organizados da sociedade civil²⁰ e da pressão desses grupos por iniciativas, no âmbito do poder público, de atendimento aos trabalhadores. Nesse contexto é que se identifica o crescimento de publicações de LDs para a área.

Nesse sentido, pretendemos nesse capítulo resgatar a história das políticas e ações da EJA, com o intuito de retratar e reconstituir o percurso da produção e circulação de materiais didáticos e, dentre esses materiais, o surgimento do LD na EJA.

2.1 – Os materiais didáticos em interface com as políticas e as ações na EJA

Desde o período colonial a ação educativa destinada aos trabalhadores brasileiros se faz presente. Essa ação educativa era exercida pelos religiosos portugueses que chegavam ao Brasil com a missão de difundir o evangelho católico. Através do evangelho, Jesuítas e Franciscanos impunham normas de comportamentos que contribuíam para a realização de “ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente aos escravos negros” (HADDAD, 2000, p. 109).

O ensino²¹ dessas normas de comportamento e dos ofícios da Colônia demandava o uso de materiais escritos que auxiliavam os missionários em sua tarefa, como a própria Bíblia Sagrada e os manuais de catequese da Igreja Católica, usados também para a educação das crianças. Nesse sentido, os materiais escritos saíam da prática social/religiosa dos portugueses e tornavam-se materiais didáticos. Mas o que significava para os nativos tal educação? Quais as conseqüências da circulação de um material impresso que não dialogava com o cotidiano dos nativos, mas sustentava as idéias dos colonizadores e que era tomado como verdade absoluta? Nas palavras de Paiva (2003), a educação na Colônia significou “a aculturação

²⁰ Estudiosos e pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

²¹ Segundo Paiva “o ensino [...] destinado reduzia-se à catequese, provavelmente ao ensino agrícola e manejo dos instrumentos agrários rudimentares, raramente abrangendo a leitura e a escrita”. (2003, p. 66).

sistemática dos nativos [...] facilitando o êxito da colonização, bem como a sedimentação dos padrões culturais europeus e da religião cristã no Brasil”. (p. 66-67).

As discussões sobre a necessidade da instrução formal no Brasil tiveram início ainda no período imperial. No percurso da história da Educação brasileira, aponta Batista (2002), que o processo de institucionalização dessa educação não se apresenta de forma contínua e com uma temporalidade linear e homogênea. Nessa época, a instrução formal para a população dependia de interesses das famílias oligárquicas.

A chegada da família real ao Brasil desencadeou um processo de investimentos na Educação. Entretanto, esses investimentos caracterizaram-se como uma tentativa de resolver problemas imediatos que aproximassem a realidade brasileira do contexto europeu. A Educação foi organizada para uma elite colonial e aristocrática, distanciando-se dos assuntos e problemas da realidade local. Durante um longo período, o Brasil Colonial e Imperial aumentou a distância entre aqueles que tinham acesso ao conhecimento erudito e a maioria da população analfabeta, como nos alerta Bosi (2003):

O Estado do século XIX brasileiro restringia-se a atender, em tudo quanto lhe fosse possível, às demandas de segurança das oligarquias que o sustentavam, relegando a um vasto e obscurecido pano de fundo as necessidades e as aspirações de um povo sem terra, sem dinheiro e sem status. (p. 208).

O *status* desses períodos, caracterizado pela valorização do conhecimento sistematizado, colocava à margem da sociedade os sujeitos analfabetos cuja tradição oral, apesar de anunciar saberes acumulados nas suas histórias de vida, denunciava a falta de acesso à linguagem escrita presente nos impressos da época. Livros, folhetos, só eram permitidos/acessíveis à elite que dominava a leitura e a escrita.

Retomando Batista (2002), “o século XIX e as primeiras décadas do século XX no Brasil podem ser caracterizados como um período de progressiva institucionalização da escola

como principal espaço social da Educação” (p.22). As discussões oriundas da necessidade de escolarização da sociedade nortearam os debates das assembleias provinciais e contribuíram para o surgimento de textos legais e, principalmente, para a emergência de temas relacionados aos métodos e conteúdos de ensino. A constituinte de 1823 é palco do confronto político entre liberais e realistas em defesa de uma educação que atendesse aos interesses particularizados. O movimento liberal, norteado por um ideário nacionalista representava os comerciantes e proprietários das províncias que, revoltados com o pagamento de impostos à metrópole, buscavam defender seus interesses econômicos e contavam com a tênue participação dos artesãos e serviços de ofícios autorizados.

A inspiração dos liberais provinha das idéias da Revolução Francesa²², que defendia os princípios de “igualdade, liberdade e fraternidade” propagados pela burguesia contra a nobreza européia, atentando, inclusive, para o ensino público. Entretanto, como compreender o interesse dos liberais pela construção de uma escola pública que refletisse a identidade nacional tendo como referencial o contexto da Europa que nesse período já encontrava em processo de industrialização com trabalho assalariado? Numa sociedade escravocrata, quais os interesses de liberais ou realistas em atender às necessidades educacionais dos trabalhadores escravos que constituíam a maioria da população adulta e analfabeta?

O reflexo desse processo de tensão entre o partido liberal e o realista, pode ser percebido nas discussões da constituinte em 1823, que centrou esforços na obrigatoriedade do Estado quanto à criação das universidades, justificada principalmente para “acolher” os filhos do Brasil que precisavam ir à Europa para cursar Medicina, Direito e outros cursos considerados de elite. Quanto à Educação primária, defendida com entusiasmo pelos liberais, apesar de expressa na constituição de 1824 como gratuita, não “vinga”, haja vista a não obrigatoriedade do Estado, como nos revela Chizzotti (2001):

²² O grande acontecimento europeu é a Revolução Francesa em 1789, contra os privilégios hereditários da nobreza, os burgueses propõem a igualdade de direitos e oportunidades. (ARANHA, 1996, p.119).

A gratuidade universal à educação primária, genericamente proclamada e candidamente outorgada na constituição, não derivou de interesses articulados e reclamos sociais organizados, inserindo-se no texto mais como reconhecimento formal de um direito subjetivo dos cidadãos que uma obrigação efetiva do Estado. (p. 53).

Ainda no Império é importante destacar o Ato Adicional de 1834, proveniente também do fracasso dos rumos da Educação nos moldes da Lei de 1824. Entretanto, a grande “cartada” do Estado era livrar-se do ensino elementar, economizando seus cofres e se distanciando dos problemas locais. A reforma constitucional descentraliza o ensino, atribuindo à Coroa a responsabilidade apenas com o Ensino Superior, deixando para as províncias a responsabilidade com o ensino elementar e secundário. Diante da fragilidade das províncias governarem frente às dificuldades oriundas das relações econômicas e sociais da época, o Ato significou, segundo Aranha (1996), o golpe de misericórdia que prejudicou de vez a educação brasileira.

Estava explícita, nesse período, uma educação para as classes dominantes, confiada ao poder do Estado e uma educação para o povo, confiada às províncias. Tal realidade demonstra que as intenções educativas sempre estiveram atreladas aos interesses econômicos e sociais daqueles que detinham o poder. Conforme revela Sucupira (2001):

Numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do Império, num Estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriciado rural, as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático da universalização da educação básica. Para elas, o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a ‘construção da ordem’, a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico. (p. 67).

Apesar do exposto, ainda no período imperial, Beisiegel (1974) aponta para a existência de várias escolas noturnas nas províncias: Amazonas, Grão-Pará, Maranhão,

Piauhy, Ceará, Rio Grande do Norte, Parayba, Pernambuco, Sergipe, Alagoas, dentre outras. A existência das escolas diurnas e noturnas demandou a organização do ensino elementar em séries, a partir de conteúdos e métodos referenciais para as províncias. Os mesmos materiais didáticos²³ utilizados na época em todas as escolas eram a garantia de que os conteúdos e métodos também eram os mesmos. Essa realidade pode ser explicada por Batista (2002, p. 28) quando afirma que: “com a paulatina implantação do método simultâneo, foi também necessária a produção de materiais pedagógicos especificamente destinados a esse modo de organização do ensino, como quadros-negros, cartazes, materiais de ensino, livros didáticos”.

Sendo os livros a garantia de que a população, dependendo das classificações das séries, estaria realizando os mesmos estudos e as mesmas tarefas, o texto impresso atenderia à principal preocupação do processo pedagógico da época que era o “treinamento da leitura”, a alfabetização da população era o alvo das iniciativas públicas. Relata Batista (2002) que

até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente inexistiam nas escolas. Várias fontes, como relatos de viajantes, autobiografias e romances indicam que textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas, serviam de base ao ensino e à prática da leitura. (p.28).

A existência de materiais didáticos no Brasil era determinada pela importação da Europa. A população era alfabetizada com o apoio da cartilha Materna do poeta português João de Deus, publicada em Portugal, em 1876. Nesse sentido, a população era alfabetizada a partir do uso da língua de outro país, desconsiderando as variedades lingüísticas do povo brasileiro. A Educação para a população adulta no Brasil, por várias décadas, sempre esteve inserida no ensino que era destinado à criança; o material didático utilizado, quando se tinha acesso, também era o mesmo.

²³ Segundo Beiseigel as primeiras salas de aulas noturnas, “a rigor datam já dos inícios da colonização portuguesa, pois a atividade catequética dos jesuítas orientava-se, sobretudo para adolescentes e adultos” (1974, p. 59). Nesse sentido, a rigor datam também a existência dos primeiros materiais didáticos utilizados para alfabetizar adultos brasileiros: os manuais de apoio à catequese da Igreja católica, fundamentados na ideologia dos colonizadores que buscavam a subserviência e alienação do povo.

As iniciativas no período imperial quanto à abertura de escolas noturnas foram incipientes e um grande número de analfabetos acompanhou a transição do Brasil Imperial para o Brasil República. A pseudo-preocupação do poder público com os altos índices de analfabetismo do Brasil impulsionaram o surgimento de algumas campanhas de “combate” ao analfabetismo, no período republicano. Essas campanhas funcionavam em um curto espaço de tempo e eram apoiadas pela sociedade civil. O comprometimento do poder público estava centrado em oferecer uma Educação que atendesse às exigências do modelo econômico brasileiro pautado na agricultura e na pecuária. Embora a mão-de-obra para atuar nesse mercado não demandasse a instrução formal, existia a aspiração, na República, de transformar a nação brasileira em um substrato da civilização das nações ocidentais dominantes. Nesse sentido, o mínimo necessário seria a instrumentalização da população quanto à leitura e à escrita.

De acordo com Moura (1999), nas primeiras iniciativas do período republicano, “os formuladores de políticas e responsáveis pelas ações tomam a alfabetização de adultos como aquisição de um sistema de código alfabético, tendo como único objetivo instrumentalizar a população com os rudimentos de leitura e escrita”. (p. 20-21).

Essa concepção de Alfabetização, coerente com os rumos político, econômico, social e cultural do Brasil no início da República, permeou²⁴ as práticas de alfabetização e norteou a elaboração das cartilhas na época. O método sintético²⁵ utilizado privilegiava a soletração e silabação. As cartilhas propunham leituras do alfabeto repetidas vezes para memorização, formação de pequenas palavras e frases, bem como as respectivas cópias. No início da velha república surgem críticas ao método sintético de alfabetização e as cartilhas neles

²⁴ O termo utilizado do passado não significa que nos dias atuais tais práticas não existam.

²⁵ O método sintético consiste no “domínio do aprendiz sobre o alfabeto, nomeando cada uma das letras, independente do seu valor fonético e de sua grafia [...] aprendia repetindo em coro, soletrando. Após esse período, era apresentada a grafia das letras do alfabeto e, numa primeira síntese, apresentavam-se as sílabas, sistematicamente e em ordem. Em seguida, eram introduzidas as palavras mais simples (monossílabas) e depois, as mais longas, consideradas de pronúncia mais difícil”. (BARBOSA, 1994, p. 47).

fundamentadas. Os professores/alfabetizadores colocam-se, então, contrários ao método utilizado e formalizado no país, como nos revela Mortatti (2000):

Com a reforma da instrução pública paulista engendrada a partir de 1890, uma geração de normalistas formadas pela Escola São Paulo passa a defender programaticamente o método analítico, mediante a produção de cartilhas, de artigos ‘de combate’ e de instruções normativas para seu uso, contribuindo para a institucionalização do método no aparelho escolar paulista, situação que perdura até se fazerem sentir os efeitos da ‘autonomia didática’ prevista na Reforma Sampaio Dória, de 1920. (p. 26).

Enquanto no método sintético a atenção do aprendiz está voltada para a combinação das consoantes com as vogais, no método analítico o aprendiz é motivado a reconhecer a palavra inteira. O ensino da leitura e da escrita “parte dos elementos maiores da língua (o ‘todo’, palavra e sentenças) e, através da decomposição, chegam aos elementos menores (as ‘partes’, as sílabas)”. (BARBOSA, 1994, p. 54).

No fim da Velha República, a mudança de um modelo de produção agro-exportador para o industrial exigia mão-de-obra com um mínimo de qualificação. Os trabalhadores precisavam ler e escrever para se inserir no mercado. A Educação de Adultos precisava atender à demanda de trabalhadores urbanos. O Brasil vivia a efervescência do capitalismo e a decadência da hegemonia oligárquica. Segundo Beisiegel (1974) “os levantamentos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos indicam que na década de 1920 e, principalmente, após a revolução de 1930, quase todos os Estados acabam por realizar alguns esforços nesta área dos serviços educacionais”. (p. 65).

O governo reformista de Getúlio Vargas, os movimentos populares, a Constituinte de 1890-91 e a revisão constitucional de 1925-26, impulsionaram definições fundamentais na educação do País. O Brasil reconstruía sua identidade e, segundo Bosi, (2003): “A Assembléia Constituinte de 1934 foi o teatro por excelência desses debates, dos quais saiu

uma constituição sob vários aspectos inovadora, se comparada às do Império e da Primeira República”. (p. 211).

A necessidade provocada pelo processo de urbanização e industrialização demandava o surgimento da escolarização para adolescentes e adultos analfabetos, garantida na constituinte de 1934. As indústrias e empresas agrícolas foram encarregadas legalmente de proporcionar ensino primário e gratuito aos empregados analfabetos. Posteriormente, na Constituição de 1946, o Estado assumia a gratuidade do ensino primário oficial²⁶ para todos os que não possuíam recursos.

No entusiasmo desse momento da República surgem inúmeras campanhas, que geralmente funcionavam em curto espaço de tempo e eram fruto de parcerias do Estado com a Sociedade Civil, sobretudo com movimentos populares, o que revela, segundo Moura (1999) “[...] a falta de compromisso do poder público em definir uma política de educação institucional, de forma que as práticas para a área fossem desenvolvidas de maneira sistemática através da rede de ensino regular, como acontece com os demais níveis de escolarização”. (p. 20).

Na década de 1940, surgem iniciativas significativas no âmbito político e pedagógico. Com a criação do Fundo de Ensino Primário, 25% dos recursos oriundos do auxílio federal eram destinados ao Ensino Supletivo para adultos e adolescentes analfabetos. Entretanto, a utilização desses recursos deveria estar descrita em um plano anual de Ensino Supletivo. Esse plano era avaliado pelo Ministério da Educação e Saúde que autorizava a instalação do Serviço de Educação de Adultos – SEA, órgão responsável pela elaboração e acompanhamento do Plano de Ensino Supletivo para Adultos, no âmbito nacional.

Na história da Educação de Adultos, contada por teóricos e estudiosos que se dedicaram à área, tais como: Fávero (1984), Paiva (2003) e Beisiegel (1974), é, por ocasião da

²⁶ O ensino primário referido ainda não tinha uma proposta teórico-metodológica específica para jovens e adultos analfabetos e trabalhadores.

criação do SEA que se registra a existência e elaboração dos primeiros materiais didáticos destinados, exclusivamente, para a Educação de Adultos, por iniciativa do poder público. A esse respeito, refere-se Beisiegel que “ainda em 1947, o setor de Orientação Pedagógica do serviço de Educação de Adultos concluía a elaboração de cartilhas e textos de leitura e inicia sua distribuição em larga escala, para todas as unidades de ensino já instaladas”. (1974, p. 89).

Desta forma, ainda que a concepção de Educação de Adultos permanecesse atrelada apenas ao processo da Alfabetização, desconsiderando a continuidade da escolarização da população adulta, tal como no período imperial e na velha república; apesar dessa iniciativa não ter apontado para um avanço teórico-metodológico para a área, representou o indício de uma Educação planejada pelo poder público, tendo como foco a Escola Noturna destinada aos adultos.

Os materiais didáticos elaborados para atender o Ensino Supletivo, segundo Beisiegel (1974), tinham o objetivo de proporcionar aos adultos “iletrados” a oportunidade de acesso às noções elementares de escrita, leitura, cálculo, higiene e conhecimentos gerais. Outra preocupação do Ministério da Educação era oferecer o Ensino com a “padronização de qualidade” da rede de Escolas supletivas o que seria possível através de um material didático comum para todas as experiências do país. Nesse sentido, o SEA elaborou inúmeros materiais didáticos. Sobre esses materiais, Fávero (1984) faz minucioso levantamento:

Ao que se sabe, até o final dos anos 1950, além de alguns textos distribuídos pelas editoras comerciais, existiam apenas as cartilhas de alfabetização e os livros de leitura preparadas ou adotadas pelo Serviço de Educação de Adultos do MEC, para serem utilizadas no âmbito das Campanhas Nacionais de Educação de Adultos e Educação Rural: Ler – Primeiro Guia de Leitura (5 edições até 1950, 2.805.000 exemplares); Saber – 2º livro de Leitura (500 edições, 1000 exemplares); Caderno de Aritmética (300 mil exemplares em 1950); Tirar leite com ciência, Como guardar ovos, Lindaura vai fazer manteiga, O grão de ouro, Lindaura vai fazer requeijão, Guerra à saúva, Terra cansada, Uma das melhores frutas do mundo (100 mil exemplares cada um); Cartilha de Saúde (50 mil); Maranduba (20 mil); Tuberculose, Malária, Maria Pernilongo (3 mil). (p. 283).

Dentre esses materiais, os Guias de Leitura tornaram-se o material oficial da Campanha. Anunciando considerar as aspirações de desenvolvimento do país, na tentativa de aproximar a população brasileira da população dos países de “elevado” crescimento intelectual, os Guias de Leitura abordavam conteúdos relativos às áreas de saúde, convívio familiar, valores morais que ajudariam a (des)caracterizar o cidadão brasileiro. Os Guias seriam instrumentos de ajuste do brasileiro ao ideário econômico da época. De acordo com Beisiegel (1974), esses conteúdos norteavam também as cartilhas de alfabetização no ensino primário infantil, apesar de elaboradas exclusivamente para a população adulta. Desta forma, demonstrava-se que a Educação de Adultos, além de não ter um referencial legal, também não apresentava uma identidade teórico-metodológica própria.

A década de 1950 é considerada um marco para experiências político-pedagógicas na Educação de Adultos. Durante o II Congresso Nacional de Adultos, em 1958, Paulo Freire socializa a experiência, por meio de relatório, realizada no Movimento de Cultura Popular - MCP²⁷. No campo teórico-metodológico, o referido Congresso significou um avanço para a Educação de Adultos. A experiência, apresentada por Freire, defendia uma Educação que preparasse o sujeito para a participação social, para o entendimento da realidade onde está inserido, o que marcou a discussão por uma Educação Emancipatória. O entendimento de Freire sobre o processo de alfabetização estava além do domínio da leitura e da escrita. Os conteúdos desse processo não podiam apresentar-se de forma pronta para serem transferidos aos educandos. Os debates do Congresso foram carregados de críticas à metodologia infantilizadora presente nos Guias de Leitura, questionava-se a necessidade do uso de tais cartilhas, visto que “a prática ensinou a Paulo Freire que seria totalmente inconseqüente levar

²⁷ A princípio, o MCP consistia na criação de escolas para o povo, aproveitando salas de associações de bairros, de entidades esportivas, de templos religiosos – e aí instalando móveis simples, toscos, fabricados nas oficinas da Prefeitura. No começo, era só um plano de alfabetização de adultos, completando o vazio deixado pela rede escolar mantida pelo Estado e por particulares. (BEISEIGEL, 1974, p. 120).

ao operário, depois de um dia cansativo de trabalho, uma cartilha que o obrigasse a ficar repetindo, por exemplo: ‘Eva viu a uva, A ave é de Ivo, A uva é do Ivo’”. (GADOTTI, apud RIBEIRO, 1992, p. 104).

O pensamento Freireano contagiava movimentos populares, como o Movimento de Educação de Base – MEB, o movimento estudantil que levantava a bandeira da qualidade de ensino, e inspirou a elaboração de vários materiais didáticos para Educação de Adultos:

[...] elaboraram-se cartilhas de alfabetização e livros de leitura que, pela primeira vez, trataram o analfabeto adulto como um adulto analfabeto, unindo a iniciação das primeiras palavras à conscientização. (RIBEIRO, apud FÁVERO, 1992. p.110-111).

As palavras utilizadas na alfabetização não eram escolhidas aleatoriamente, nasciam a partir da realidade local dos sujeitos, caracterizando-se como palavras mais significativas. Há uma ruptura com os modelos de cartilhas existentes anteriormente. As proposições de Freire e as práticas nelas fundamentadas revelavam contribuições para um currículo construído no âmbito da Educação Popular. Entendemos que a Educação Popular rompe os limites de uma educação formal, apesar de que na história da EJA registram-se experiências governamentais cujos pressupostos teóricos e diretriz política são fundados na Educação Popular, a exemplo da cidade de Porto Alegre e de Belo Horizonte. Entretanto é nas experiências e espaços de educação dos movimentos sociais e de organizações não-governamentais que a Educação Popular apresenta-se com expressividade. Esses são espaços identitários da Educação Popular por relacionar-se, diretamente com a perspectiva crítica e de valorização cultural da população. Nesses espaços, a educação é uma prática cultural que define suas ações políticas.

Infere-se que as proposições de Freire se tratavam de um currículo influenciado pelas teorias pedagógicas e educacionais críticas²⁸. Essas desvelavam os conflitos sociais de forma

²⁸ Sobre as teorias do currículo, consultar SILVA (2005).

que professores e estudantes abordassem, criticamente, o funcionamento da cultura que atendia aos interesses da classe dominante, e a partir dessa compreensão pudessem intervir no modelo social existente.

O avanço conceitual e metodológico da Alfabetização de Adultos foi interrompido pela política do governo militar e, com ele, as experiências de movimentos populares. Para responder à política internacional e às pressões locais que exigiam a diminuição do índice de analfabetismo no país, o governo brasileiro instituiu em 1967, o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, e, mais tarde, para atender à demanda oriunda desse movimento, implanta o Programa de Educação Integrada – PEI, destinado à continuidade da escolarização, o que atualmente corresponde ao II Segmento. Ambos para o atendimento de adolescentes e adultos, influenciados pelo ideal de desenvolvimento do país, que tinha a intenção de preparar mão de obra para atuar no mercado de trabalho e marginalizava a educação crítica necessária à participação social do sujeito.

Desta forma, o currículo subjacente aos Programas fundamentava-se no ensino tecnicista. O tecnicismo influencia a EDA na alfabetização, e predominantemente no que hoje denominamos II Segmento. Para esse segmento da EJA, foram criados os Centros de Estudos Supletivos – CES. O material didático, adotado pelos referidos centros, constituía-se em Módulos de Ensino, que tiveram influência dos escritos de dois americanos Tyler (1974)²⁹ e Mager(1977).³⁰.

O currículo influenciado pelo ensino tecnicista é compreendido enquanto um mapa de habilidades necessárias às atividades profissionais que precisam ser organizadas e desenvolvidas através de um processo de ensino e aprendizagem. (SILVA, 2005).

O processo de ensino e aprendizagem é estruturado pelos conteúdos necessários ao desenvolvimento das habilidades dos sujeitos. Parte de um planejamento que definia os

²⁹ TYLER, Ralph. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: ARTMED, 1974.

³⁰ MAGER, Robert. Análise de objetivos. Porto Alegre: Globo, 1977.

objetivos e a metodologia que propiciam o sucesso da transmissão desses conteúdos, indicava:

- Curto prazo para o processo de alfabetização e escolarização, envolvendo a então Educação Integrada;³¹
- Fragmentação do conhecimento – estudos por blocos de disciplinas e módulos;
- Reforço ao individualismo e à desarticulação social dos trabalhadores – cursos não-presenciais;
- Ênfase no conteúdo.

A instrução escolar servia apenas para o aumento da produtividade do trabalhador, a educação como capital humano. Assim, investir na educação seria investir no crescimento econômico do país, como retrata Aranha (1996) “A relação entre escola e a comunidade reduz-se a captar mão-de-obra para o mercado e à intenção de adaptar ao ensino o modelo da estrutura organizacional das empresas burocratizadas e hierarquizadas” (p.183). Desta forma, a educação promovia a despolitização dos sujeitos trabalhadores e afastava a sociedade das discussões sobre os conflitos sociais da época.

A gerência pedagógica central do MOBRAL direcionava o planejamento e a execução do projeto no país. Essa gerência delegou às empresas privadas o acompanhamento e contratação de uma equipe pedagógica encarregada de elaborar o material didático que seria utilizado pelo projeto.

O material didático do MOBRAL abordava temas do cotidiano dos trabalhadores: **O Lar; Alimentação da Família; Saúde no Lar; Educação da Criança; A terra; Como Guardar as Colheitas; O Estatuto do Trabalhador Rural; Faça um bom Jardim; O Boi; Trabalhar com fibras; A Galinha; A Abelha; O Encanador ou Bombeiro; As Profissões,**

³¹ A partir da LDBEN 9394/96, I e II segmentos da EJA.

dentre outros. Os temas estavam determinados em cartilhas e em cartazes que circulavam, através do Movimento, em todo o território Nacional, não se considerando as diversidades sócio-culturais da população brasileira, pois a idéia era a manutenção do “status quo”.

Ao abordar os temas do cotidiano, no material didático, o MOBRAL anunciava relacionar o método utilizado com a prática freireana. Entretanto, como comparar práticas educativas cujas finalidades e concepções são antagônicas? Segundo Januzzi (1983) “O MOBRAL concebe a educação como investimento, como preparação de mão-de-obra para o desenvolvimento do país”. (p. 65). E para Freire, a educação é concebida como um processo de conscientização da própria realidade existencial.

Assim como afirma Moura (1999), os resultados do processo de alfabetização do MOBRAL “não poderiam ser outros que não se obter, no máximo, adultos instrumentalizados para assinar o nome e, quando muito, registrar algumas letras e palavras soltas e sem significados para eles e para suas práticas sociais”. (p. 28).

O planejamento e acompanhamento do Programa de Educação Integrada, assim como no MOBRAL, também eram centralizados pelo Governo Federal. Os objetivos específicos do Programa intencionavam:

- 1 - proporcionar conhecimentos básicos relativos aos conteúdos das diferentes áreas, correspondentes ao núcleo comum das quatro primeiras séries do ensino do primeiro grau, observando as características de funcionalidade e aceleração e
- 2 - fornecer informações para o trabalho, visando ao desempenho em ocupações que requeiram conhecimentos em nível das quatro primeiras séries do primeiro grau, proporcionando condições de maior produtividade, aos já integrados na força de trabalho, e permitindo o acesso a níveis ocupacionais da maior complexidade. (CORRÊA, apud BELLO, 1993, p 04).

A garantia ao atendimento desses objetivos estava no **Conjunto Didático Básico** elaborado e fornecido pelo Programa. Esse conjunto era constituído de **um livro de texto, livros de exercícios de matemática, livro do professor e conjunto de cartazes**. O formato

do material didático apresentado, separação de livros de textos e livros de exercícios, remonta à Idade Média, quando ainda não se utilizava o Livro Didático.

Com a extinção do MOBRAL em 1985, registra-se, no mesmo ano, a iniciativa do governo federal de instituir a Fundação Educar, trazendo outras configurações para a Educação de Adultos. Conforme Haddad (2000, p. 120),

a Educar manteve uma estrutura nacional de pesquisa e **produção de materiais didáticos**, bem como coordenações estaduais, responsáveis pela gestão dos convênios e assistência técnica aos parceiros, que passaram a deter maior autonomia para definir seus projetos político-pedagógicos. (grifo meu).

Nessa perspectiva, as ações para Educação de Adultos poderiam ser realizadas de maneira parcialmente descentralizada do poder federal. O papel da Fundação Educar estava pautado no fomento e na assessoria técnica aos Estados, Municípios e ONG's envolvidas com a EDA. Entretanto, a responsabilidade em produzir material didático permanecia sob o poder da Fundação, ou seja, centralizado e determinado para todo o país.

Com o processo de redemocratização do país nos anos 1980, retornaram ao Brasil educadores que reacenderam as iniciativas de experiências de caráter progressista, no âmbito da Educação Popular. No âmbito das políticas, a constituição de 1988 garante, obrigatoriamente, a inserção da educação para os jovens e adultos na Educação Básica.

As experiências pedagógicas progressistas, aliadas à efervescência política de partidos e movimentos de esquerda no Brasil,

[...] trazem significativas conquistas para a área de Educação e Alfabetização de Adultos. Do ponto de vista das políticas [...] a elaboração das constituições estaduais e dos planos diretores dos municípios, constituem-se em exemplos de ganho para a área. (MOURA, 1999, p. 32).

Nesse sentido, em alguns Estados e Municípios administrados por governos e/ou gestores progressistas, a Educação de Jovens e Adultos – EJA é inserida no quadro de prioridades, desencadeando um processo de organização e estruturação nos âmbitos das secretarias e das redes de ensino. A reorganização cria estrutura própria para a modalidade desatrelando das coordenações do ensino fundamenta de crianças e adolescentes, consolidando uma identidade. Esse contexto favoreceu experiências localizadas de publicação de materiais didáticos e novas propostas curriculares. Citamos como exemplo o município de Porto Alegre, com os cadernos “A Palavra do Trabalhador”³² e o currículo com base em Totalidades de Conhecimento³³.

De acordo com Spósito (2006) a relação entre Estado e LD teve início ainda em 1930 com a criação do Ministério da Educação e Saúde (MEC), quando, nesse período é criada a Comissão Nacional de Literatura Infantil cuja tarefa era avaliar a produção de LD para crianças e jovens e promover acesso desse público à leitura, através de concursos e criação de bibliotecas. A preocupação sobre a avaliação dos LDs, nessa época, estava pautada na necessidade da ditadura do Estado Novo em controlar os conteúdos que circulavam nas escolas. Os LDs contribuía para o processo de construção da identidade nacional forjada pelo regime.

Para atender às demandas do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes, em 1985 foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, assumindo a responsabilidade de avaliar, adquirir e distribuir gratuitamente para os sistemas públicos os LDs. De acordo com o PNLD a aquisição e distribuição desses livros devem ser realizadas mediante o processo de avaliação e escolha pelos professores nas escolas. Anteriormente a 1985 já existia

³² Documenta as produções textuais e gráficas dos jovens e adultos das diversas turmas do Serviço de jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Porto Alegre. De 1991 a 2003 foram publicados 12 cadernos.

³³ “Constituem os instrumentos conceituais a partir dos quais a interdisciplinaridade poderá efetivar-se na dependência da atitude, da predisposição, dos conceitos epistemológicos dos professores, em particular do grupo que formam e reformam [...]”. (Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1999, p. 31).

uma relação de responsabilidade entre o Estado e o LD para o Ensino Fundamental de Crianças e Adolescentes.

Na década de 1990, os princípios e o campo de atuação do PNLD são ressignificados em virtude da elaboração do Plano Decenal de Educação, que abordou a necessidade de oferecer aos estudantes brasileiros, dentre outras prioridades da Educação, LD com qualidade. Ainda de acordo com o Plano, os professores precisavam ser capacitados para avaliar e selecionar os LDs que seriam utilizados.

Diante do exposto, percebe-se a circulação de materiais didáticos na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo das cartilhas. Em alguns momentos, esses materiais foram norteados por uma abordagem progressista e em outros momentos apenas contribuiu para a sustentação da política neoliberal.

2.2 – A EJA na década de 1990: incentivos à produção e publicação de LDs

É possível identificar no início da década de 1990 um momento muito difícil para a EJA no Brasil. Nesse período é extinta a Fundação Educar e as ações estaduais, municipais e organizadas pela sociedade civil, conveniadas com a Fundação, desvinculam-se do governo federal passando a ser de responsabilidade apenas dos governos locais. Para substituir a Educar, o governo Fernando Collor institui o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, que “salvo algumas ações isoladas, não transpôs a fronteiras das intenções” (HADDAD, 2000, p. 121). O PNAC não saiu do papel, tornando-se um documento obsoleto. Segundo Queiroz (1996), com a extinção da Fundação Educar, municípios e ONGs, que atendiam a EJA, ficaram órfãos financeiramente.

Nesse contexto de desarticulação e desânimo das iniciativas para Educação de Jovens e Adultos no país é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases para Educação – 9394/1996. A aprovação da Lei abre espaço para uma nova institucionalização da EJA, considerando-a

Modalidade da Educação Básica. Essa condição permite que Estados e Municípios tenham outro olhar para a modalidade, atentando para a responsabilidade da sua oferta.

O texto da LDBEN orienta os sistemas de ensino quanto à oferta de curso e exames supletivos, desde que esses cursos e exames contemplem a base comum do currículo. Apesar de, no 2º parágrafo, a lei reconhecer que “os conhecimentos e habilidades adquiridas pelos educandos por meios informais serão aferidas e reconhecidas mediante exames”, o currículo ainda deve estar vinculado a uma base comum, idealizada pelo poder público, para ser aplicada em todo o território nacional. Para Oliveira,

uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida, em todos os momentos e espaços [...] não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de saberes e fazeres das quais participam. (2001, p 27).

Nesse sentido, o currículo precisa ser pensado no espaço onde ocorre a ação educativa, a partir da reflexão sobre o fazer pedagógico e das interações entre os sujeitos envolvidos nesse fazer e a realizada concreta³⁴. Para tanto, é preciso repensar as formas de organizações desse currículo inseridas nas propostas curriculares nacionais. Segundo Apple (1997) “um currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento” (p. 144). Entretanto, esse currículo pode ser compreendido como uma forma democrática de discutir as necessidades e exigências de uma educação voltada para a população trabalhadora, jovem e adulta nas escolas.

A necessidade de permitir ao público da EJA o acesso às novas tecnologias, exigidas pelo mundo do trabalho, dando-lhe o conhecimento mínimo para essa inserção, permeia o contexto do surgimento da Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental da

³⁴ Para Freire (1981) a realidade concreta são fatos e dados descritos e mais a percepção que deles se tenham os sujeitos envolvidos. A realidade concreta se dá na relação dialética entre a objetividade e subjetividade.

EJA. Podemos identificar essa preocupação, particularmente nos fundamentos e objetivos da Proposta, quando é abordada a temática “Dimensão Econômica”. Nesse ponto, o texto defende que “trabalhadores com capacidade de resolver problemas e aprender continuamente têm mais condições de trabalhar com eficiência e negociar sua participação na distribuição das riquezas produzidas”. (Ação Educativa/MEC, 1997, p. 38).

A elaboração da referida proposta surgiu por solicitação do MEC a Ação Educativa,³⁵ no mesmo período em que o referido Ministério lança os Referenciais Curriculares para as outras modalidades do Ensino. Sua versão preliminar foi concluída em 1995 e submetida à apreciação de inúmeras ONGs e gestores das secretarias de educação, durante a III Feira Latino-Americana de Alfabetização promovida pela RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil. Dessas apreciações surgiram críticas e sugestões de diversas linhas de pensamentos, defendendo que a proposta deveria ser o resultado das idéias de educadores, pesquisadores e estudiosos da área.

Para atender às recomendações realizou-se um novo encontro-seminário, apoiado pelo MEC, com a participação de gestores dos setores responsáveis pela EJA, em nível governamental, e pareceres de especialistas em EJA e nas áreas dos conhecimentos abrangidos pela proposta. Esse encontro resultou na revisão da versão preliminar da Proposta e na elaboração do texto final.

A Proposta apresenta orientações curriculares referentes à alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e os conteúdos correspondentes ao 1º Segmento do Ensino Fundamental. A partir dos objetivos gerais, são apresentados os conteúdos e objetivos mais específicos, organizados em três áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. Em cada área são definidos seus fundamentos, blocos de conteúdos e objetivos didáticos.

³⁵ A Ação Educativa é uma Organização não Governamental que atua na área da Educação e juventude, realizando atividades de pesquisa, assessoria e informação.

O objetivo essencial, anunciado pela equipe da Ação Educativa ao elaborar a Proposta foi o de oferecer um referencial curricular para subsidiar o trabalho dos educadores e não o de estabelecer o currículo que merecesse ser simplesmente aplicado seja em escala local, regional ou nacional. (Ação Educativa / MEC, 1997, p. 9).

Entretanto, concordando com Apple:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado de seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (1994, p. 59).

Desta forma, mesmo considerando a inserção da Ação Educativa como um espaço histórico de pesquisa e experiência na EJA deve-se considerar, também, que o contexto social e econômico do Brasil nos anos de 1990 influenciou a elaboração da Proposta Curricular para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos. A concepção de currículo subjacente a essa proposta revela as intenções do Estado para o processo e escolarização da população trabalhadora do Brasil.

As iniciativas oficiais e as reformas curriculares, principalmente nos anos 1990, têm sido alvo de críticas, para alguns autores, como Freitas (2004), Martinez (2002), Apple (2005), por serem consideradas inconsistentes e desarticuladas. As críticas a essas iniciativas são realizadas com base na análise da conjuntura econômica brasileira, entendendo que as reformas educacionais são formas de mascarar e tentar minimizar os problemas da Educação no Brasil refletidos na sociedade. Como assinala Freitas (2004):

As reformas educacionais dos anos 90, desenvolvidas nesse contexto, viabilizaram, apoiando-se na avaliação informal, novas formas de exclusão pelo interior do Sistema Educacional, mantendo intacta sua tarefa de formar

para submissão, por meio da ocultação do debate sobre as finalidades da educação. (p. 133).

As reformas curriculares, intencionando o controle da “qualidade de ensino” exigida pelos organismos internacionais, disseminaram a idéia de um currículo homogêneo que precisava ser apresentado a todo o território nacional. De acordo com Sacristán (2000), as propostas curriculares precisam ser operacionalizadas através dos LDs.

Nesse sentido, o Livro Didático passou a ter significativa importância nesse processo de operacionalização curricular e passou a ser considerado uma das prioridades na política de financiamento da educação. As políticas públicas desenvolvidas a partir da segunda metade da década de 1990 geraram, ao que tudo indica, fortes repercussões na produção, na escolha e na utilização de livros didáticos (BATISTA; VAL, 2004).

No que se refere à EJA, registra-se a existência de duas Coleções de LDs, no final dos anos de 1990: uma publicada pela editora Educarte, situada na cidade de Curitiba, denominada: Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental, séries iniciais, e outra a Viver, Aprender. Essa última foi elaborada pela Ação Educativa logo após a publicação da Proposta Curricular para EJA e conforme revela Vóvio:

A produção dessa coleção partiu do diagnóstico das condições em que se desenvolvem os programas educativos destinados a jovens e adultos. A necessidade de materiais didáticos é imperiosa nesses programas, pois além de atender a grupos de baixo poder aquisitivo, que não têm condições de arcar com a compra de livros ou outros materiais didáticos, contam muitas vezes com professores leigos ou que trabalham em vários turnos e têm pouco tempo para preparar aulas e pesquisar materiais. Outro aspecto relevante é que a maioria dos professores que trabalha nesses programas não lidou, em sua formação inicial, com disciplinas voltadas ao atendimento das especificidades do processo de aprendizagem de jovens e adultos. (2001, p. 125-126).

A coleção Viver, Aprender tornou-se Material Didático oficial para EJA. Em 1998, o MEC compra os direitos autorais da Ação Educativa. O material é distribuído de forma maciça para o Programa de Alfabetização Solidária, cuja meta era reduzir, em dois anos, os índices de analfabetismo dos municípios participantes. O material didático também foi

disponibilizado para os Municípios e Estados, através de disquetes gravados que poderiam ser abertos e impressos em gráficas.

Paralelamente às discussões e iniciativas sobre Proposta Curricular na EJA, os grupos da sociedade civil revigoram-se, diante da necessidade de intervenção no processo de institucionalização da EJA, estimulados pelas iniciativas para a área, no âmbito mundial.

A preparação para a participação do Brasil na V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA³⁶, em atendimento à solicitação do MEC, desencadeou uma série de encontros de educadores comprometidos com a EJA, proporcionando uma grande articulação entre os segmentos sociais públicos e privados, que teve continuidade mesmo após o evento. Isto se materializou nos Fóruns estaduais de EJA, que têm como instâncias deliberativas os Encontros Nacionais da Educação de Jovens e Adultos – ENEJA’S.

Nesse sentido, a segunda metade da década de 1990 marca a intensa mobilização nacional e internacional em torno da EJA. A atuação desses grupos contribui para a reflexão em torno de uma identidade conceitual da EJA e conseqüentemente para reflexão sobre o currículo destinado à realidade dos jovens e dos adultos trabalhadores. Esses esforços resultaram no repensar da elaboração dos LDs publicados e no crescimento do mercado editorial.

2.3 – A Política para EJA na década de 2000: impulso no crescimento do mercado editorial para a área.

³⁶ De 12 em 12 anos realiza-se a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos CONFINTEA. Já aconteceram cinco. A quinta teve forte influência no contexto dessa modalidade e foi realizada em Hamburgo, na Alemanha, no período de 14 a 18 de julho de 1997. No ano de 2009, acontecerá a VI CONFINTEA, pela primeira vez realizada em um país da América do Sul, Brasil.

Embora a Constituição Federal seja o documento mais importante para a legalização da EJA, expressa no artigo 208³⁷, uma vez que admite o direito subjetivo a essa modalidade, é, entretanto, o Parecer Nº 11/2000 que se torna mais conhecido e de acesso aos professores da área, considerando o espaço de discussão que teve, por meio das audiências públicas realizadas, anteriormente a sua homologação.

O parecer acima citado, que apresenta as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, teve como relator Jamil Cury. Seu processo de elaboração foi desenvolvido a partir de audiências públicas em todo o Brasil³⁸, tendo sido aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CNE. Nesse sentido, o público interessado na EJA, organizado em seus segmentos, participou direta ou indiretamente da sua elaboração:

Ao lado [da] presença qualificada de setores institucionais da comunidade educacional convocada a dar sua contribuição, deve-se acrescentar o apoio solidário e crítico de inúmeros fóruns compromissados com a EJA e de muitos interessados que, por meio de cartas, ofícios e outros meios, quiseram construir com a relatoria um texto que, a múltiplas mãos, respondesse à dignidade do assunto. (PARECER CEB 11/2000).

Apesar de o referido parecer usar como referencial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e fundamental, existiu a preocupação de diferenciá-lo e apresentá-lo de forma a atender às especificidades da EJA. Desta forma, seu texto parte do legado histórico, traduz aspectos legais, teóricos, dados estatísticos e estruturais da EJA, aborda ainda aspectos relacionados à formação docente para a modalidade.

A publicação das Diretrizes Curriculares para EJA contribui para o repensar das práticas pedagógicas institucionais, o que requer elaborações de propostas curriculares e

³⁷ “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

³⁸ “A primeira audiência foi realizada em Fortaleza com participantes do Norte e do Nordeste brasileiro. A segunda foi em Curitiba com participantes das demais regiões do país. A terceira, e última, foi em Brasília com a presença de instituições nacionais. Além das audiências ‘oficiais’, o relator aceitou o convite para participar de dois fóruns estaduais de EJA”. (SOARES, Leôncio, 2002, p.11).

materiais didáticos, em nível nacional e local, que possam subsidiar o atendimento das especificidades da EJA. O documento das Diretrizes Curriculares para EJA

estabelece, no que se refere à Formação Docente, que a preparação desse profissional deve inserir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor [os professores] terão de preparar-se e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas. (QUEIROZ, 2007, p. 46).

Na década de 2000, o governo federal instituiu o Programa Recomeço – Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos. Conforme Di Pierro (2003), o referido Programa:

Foi criado em 2001 para apoiar com recursos financeiros 14 Estados das Regiões Norte e Nordeste e 389 municípios de microrregiões com baixo IDH (inferior a 0,5). Financiados com recursos do Fundo de Amparo à Pobreza, o Programa tem duração prevista para os anos de 2001 a 2003 e consiste na transferência de recursos financiados para os participantes, da ordem de 85 dólares por aluno ao ano para a ampliação da oferta do ensino fundamental de jovens e adultos. [...] Em 2003, sob nova gestão do governo federal, teve seu nome modificado – Apoio a Estados e Municípios para Educação Fundamental de Jovens e Adultos -, mas não houve alteração quanto aos municípios atendidos ou ao valor do repasse financeiro realizado pela União. (p.22).

A implantação do Programa Recomeço garantia, dentre outras rubricas, recursos para a elaboração e impressão de material didático para EJA. Garantia, também, a aquisição de coleções de LDs do 1º Segmento do Ensino Fundamental na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Mesmo sem dispormos de uma avaliação, inferimos que a garantia desses recursos advindos do Programa Recomeço apresenta-se, explicitamente, como impulsionador de uma corrida editorial para publicações de LD destinado a essa modalidade de educação, contribuindo para a sua disseminação. O mercado editorial percebeu a grande lacuna existente na modalidade em relação a material didático para alunos e professores. Apesar de não ser

objeto desse estudo, cabe-nos questionar até que ponto os LDs publicados apenas por interesses mercadológicos atendem às especificidades da EJA?

No mesmo período, em 2001, outro grupo ligado a EJA, da Universidade Federal de Pernambuco, Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular – NUPEP - lança outra Coleção de LDs para EJA. Essa Coleção foi pautada na experiência desenvolvida pelo NUPEP no Centro de Educação de Jovens e Adultos, em Olinda – PE³⁹. Segundo Souza (2001, p. 137) o material objetiva “atender às necessidades básicas de aprendizagens de jovens e adultos trabalhadores (por conta própria, empregados, desempregados) e contribuir na sua profissionalização, bem como na realização de processos de pesquisas educacionais e formação do seu professorado”.

Apenas a partir do ano de 2007, a EJA passa a receber, no âmbito do poder público, um atendimento para o processo de avaliação dos LDs. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD e a Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho – UNITRABALHO estabeleceram um convênio através de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, para elaboração da Coleção Cadernos de EJA. Os Cadernos abordam, de forma interdisciplinar, a temática trabalho. Após a elaboração da referida Coleção, a SECAD, juntamente com a UNITRABALHO, realizaram encontros com entidades envolvidas com o debate sobre a Educação e o Trabalho para avaliarem a perspectiva conceitual e metodológica adotada pela Coleção.

Entretanto, essa iniciativa de atendimento a uma demanda antiga da EJA, não se configura ainda em uma política para o LD da área, considerando-se as iniciativas e instituição do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental de Crianças e Adolescentes. A iniciativa de maior expressão do Poder Público para o LD dessa modalidade

³⁹ Para mais dados sobre a elaboração e conteúdos das Coleções: Viver, Aprender e NUPEP, ver Ribeiro (org.), 2001.

de ensino é localizada nos programas de financiamentos⁴⁰ destinados aos Estados e Municípios.

Desta forma, a inexistência de uma Política Nacional para o LD da EJA possibilita que Estados e Municípios tenham autonomia para gerir os recursos advindos dos programas de financiamento e definir ações localizadas para o processo de adoção do LD. Percebe-se que, mesmo com uma política de financiamento fragmentária para EJA, houve crescimento nas publicações e circulação de materiais didáticos para a área.

Situado o surgimento histórico do LD na EJA, nos perguntamos: qual o percurso desse LD até chegar às Escolas? Como a Secretaria de Educação do Estado e do Município entram em contato com esses LDs e como são adquiridos? Sobre essas questões nos deteremos no próximo capítulo desse trabalho.

⁴⁰ Durante o governo Fernando Henrique Cardoso o Programa que financiava a EJA nos estados e Municípios era o Recomeço, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva passou a ser denominado Fazendo Escola. E recentemente, 2007, o Fundo de Educação Básica – FUNDEB é o financiador da EJA nos Municípios e Estados. Os recursos dos referidos programas garantem, além do financiamento para compras dos LDs as editoras, o financiamento das equipes para elaborá-los.

CAPÍTULO 3

OS MÚLTIPLOS OLHARES E DIZERES EM TORNO DO LD DA EJA

Nesse capítulo faremos uma discussão sobre a chegada dos LDs da EJA nas redes de Ensino do Município de Maceió e do Estado de Alagoas. O resgate foi possível graças às falas dos técnicos do Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED e do Programa de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA da Secretaria Executiva de Educação – SEE, obtidas dos grupos focais e das entrevistas realizadas com as professoras nas escolas.

O resgate do percurso da chegada do LD da EJA nas escolas ocorre em espaços e tempos definidos. Nesse sentido, é necessário considerar os tempos nos quais os setores responsáveis pela EJA atuaram e apresentaram determinadas propostas de adoção do LD, entendendo, a partir de Certeau (2005) que o espaço

é um cruzamento de móveis. [...] animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. [...] é o efeito produzido pelas observações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. (p. 202).

Para tanto, é necessário descrever como vem se dando o processo de seleção, compra e adoção dos LDs a partir dos olhares e dizeres dos coordenadores e técnicos dos “espaços” responsáveis pela EJA. “Espaços” que também precisam ser desvelados nas suas estruturas e funcionamentos em seus determinados “tempos”.

3.1 – Seleção, compra e adoção dos LDs

3.1.1 – Os dizeres da equipe do DEJA/SEMED

O DEJA faz parte do organograma da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED, desde 1993, dentro da Diretoria Geral de Ensino, no mesmo contexto dos

departamentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Anterior a esse período, a escolarização dos jovens e adultos, denominava-se Educação Integrada e era vinculada à Divisão do Ensino Supletivo que, segundo Queiroz (1998, p. 10), tinha “caráter predominantemente administrativo”.

No início da implantação do DEJA, em 1993, a equipe responsável elaborou uma “Proposta Curricular”⁴¹ fundamentada na teoria freireana. O eixo norteador dos estudos era o município de Maceió no sentido de situar os sujeitos em âmbito local, avançando para as discussões regionais, nacionais e internacionais. A proposta permitiu ressignificar a prática pedagógica destinada aos jovens e adultos, anteriormente pautada na educação infantil, tal como revelam o coordenador e as técnicas do departamento:

Em 93 [...] mudou a estrutura da secretaria que [...] passou de FEMAC a SEMED. Esse Departamento surgiu subsumindo uma diretoria de Ensino Supletivo. [...] o que existia aqui era uma relação de conteúdos destinados a trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos e que o foco era a criança, [...] Deixando claro que havia uma infantilização. (GRUPO FOCAL, 2006).

Estudos como os de Beisiegel (1974), Paiva (2003), Moura (1999) mostram que a Educação Infantil foi transportada para a EJA durante muitos anos e ainda persiste em algumas práticas atuais.

No período compreendido entre 1993 a 2001, ao tempo em que a equipe do DEJA trabalhava na construção da “Proposta Curricular” por meio da formação continuada dos professores que atuavam na EJA, elaborava projetos e os encaminhava para o Ministério da Educação - MEC para serem aprovados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Desta forma, garantia recursos para publicação e distribuição de materiais didáticos. Ainda nesse período, com recursos do FNDE, a equipe do DEJA publicou um

⁴¹ Aspeamos a denominação proposta curricular, pois na realidade o que existia era uma coletânea de textos elaborada com a consultoria de uma professora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização - NEPEAL, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

caderno de textos e três cadernos de produções coletivas dos alunos. Posteriormente, em 2003, com os recursos do Programa Recomeço⁴² publicou mais um caderno de produções coletivas dos alunos.

O 1º caderno foi organizado a partir dos textos trabalhados pelo professor e se constituía em um instrumento motivador de discussões dos conteúdos desenvolvidos. Essa primeira produção foi alvo de críticas dos professores que alertavam para a necessidade de incluir as produções realizadas pelos alunos durante as interações de sala de aula. Nesse mesmo período, a equipe do DEJA conhece os cadernos do trabalhador produzido pelo Serviço de Educação de Adultos – SEJA, de Porto Alegre. A experiência na produção dos cadernos do SEJA inspiraram a reorganização do 2º e do 3º Cadernos de Produções dos alunos para o 1º segmento da EJA, da Rede municipal de Ensino de Maceió.

O 2º e 3º Cadernos⁴³ de produção coletiva estruturavam-se da seguinte forma: – **a contextualização (descrição do trabalho desenvolvido pelo professor); o texto com a escrita do aluno (na íntegra com a própria caligrafia) e o texto reescrito pelo professor.** As capas dos três primeiros Cadernos apresentavam-se com o mesmo *layout*, uma canoa navegando no mar de Maceió.

A produção do 4º e 5º⁴⁴ cadernos sofreu uma modificação visual significativa. Os desenhos produzidos pelos alunos para ilustrar as produções escritas desvelavam o cotidiano, refletiam momentos de trabalho, os espaços da cidade e do bairro. Quando os alunos passaram a desenhar as capas dos cadernos e ilustrar os textos, passaram a se reconhecer como produtores de cultura.

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez.
A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador.
O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura.
Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não uma justaposição

⁴² Programa do Governo Federal responsável pelo financiamento da EJA nos âmbitos municipal e estadual.

⁴³ Ver anexos 2 e 3.

⁴⁴ Ver anexos 4 e 5.

da cultura [...] O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (FREIRE, 2005, p.117).

Esses materiais didáticos apresentavam como principal objetivo “divulgar os textos das produções dos alunos, além de socializá-los com todos aqueles que se interessam pela postura docente que privilegia a linguagem como uma forma de interação, tendo o aluno como um participante efetivo dos trabalhos em sala de aula.” (V CADERNO DE PRODUÇÕES COLETIVAS, 2003, p. 06).

A experiência do DEJA, com a publicação dos Cadernos de Produções dos alunos, ao tempo em que valoriza suas produções e reflete a prática dos educadores, rompe com a concepção de práticas educativas que supervalorizam o conhecimento formal dos currículos escolares em detrimento dos conhecimentos elaborados no cotidiano do trabalho pedagógico, resultado da interação entre alunos e professores.

A perspectiva de elaboração do material didático, tendo como referencial as experiências pedagógicas dos professores e alunos da Rede Municipal de Educação de Maceió, vai ao encontro das afirmações de teóricos como Brito (2002) e Sacristán (2000), que declaram ser o LD o instrumento que determina o currículo e a prática docente e que nega a autonomia dos professores para elaborarem o material didático necessário à ação pedagógica.

Em 2000, estados e municípios puderam adquirir LDs assegurados pelos recursos advindos do Programa Recomeço. Sobre esse momento, os técnicos do DEJA, relatam: “o MEC compra os direitos autorais do Viver, Aprender e oferece disquete profissional que só abre na gráfica dos municípios e estados”. (GRUPO FOCAL, 2006).

Nos anos subseqüentes, outras publicações foram aparecendo. Até 2004, de acordo com os técnicos do DEJA, o processo de aquisição dos LDs revelava a existência de uma proposta de trabalho que defendia o acesso de professores e alunos a vários materiais didáticos, conforme o depoimento dos técnicos:

A gente escolheu o primeiro da Educarte, já que tinha uma tradição em Curitiba de ter um material produzido para Jovens e Adultos. Depois a gente fez a compra de uma edição nova do Viver, Aprender [...] e depois uma editora que foi a Global e do NUPEP [...]. (GRUPO FOCAL, 2006).

Esse recorte de fala denota o entendimento que a disponibilização de várias coleções de LDs favoreceriam a perspectiva da pesquisa, por parte dos professores que, segundo Freire, (1997) é da própria natureza do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os professores e alunos da EJA poderiam dispor dos livros didáticos como fonte de consultas, aprofundamentos e como mais um recurso auxiliar nas aulas. Entendia-se que a condição básica para utilização do LD é tê-lo como um dos elementos do processo ensino-aprendizagem.

Com a mudança de coordenação do DEJA, em 2004⁴⁵, houve uma redefinição no processo de compra e adoção do LD:

A mudança de gestão do Departamento desencadeou uma [...] interferência [...] uma compra numa quantidade em que era para ser adotado como sendo único por toda rede[...] e quando chegou foi aquela imensidão de livros[...] sete mil livros [...] então o que fazer[...]. (GRUPO FOCAL, 2006).

A compra de apenas um título de LD para as escolas contribui para a hegemonia desse LD e, conseqüentemente, a marginalização de outros instrumentos didático-pedagógicos. A relevância de valorizar os diversos materiais didáticos, sobretudo o acesso a vários LDs, decorre das possibilidades de interações, desses materiais, com professores e com os alunos. Afasta-se o uso exclusivo do LD e a determinação da prática pedagógica que tem como

horizonte a (re) produção do conhecimento, os alunos, por imposição de circunstância processam redundantemente as lições escritas no LD adotado. Dentro desse horizonte circunscrito, onde esse tipo de livro prepondera mais

⁴⁵ Em 2004, por questões de injunções político-partidárias, a equipe do DEJA foi afastada da Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

que o professor e reina absoluto, o ensino vira sinônimo de ‘seleção/adoção’ dos disponíveis do mercado. (SILVA, 1996, p. 08).

O processo de injunção política, relatado pelas falas coletivas do DEJA, que determinou a “imensa” compra de um título de LD, pode resultar em uma lógica perversa que atinge várias esferas, principalmente por destinar ao LD à condição de ponto de partida e ponto de chegada de todo conhecimento trabalhado em sala de aula. Uma forma imposta – e não uma forma possível – na qual os estudantes têm que se encaixar (SILVA, 1996). Nesse sentido, o LD pode ser usado como um fim para si mesmo.

3.1.2. Dizeres da equipe do PROEJA/SEE

Na Secretaria Executiva de Educação de Alagoas, o setor responsável pela EJA no Estado é o PROEJA – Programa da Educação de Jovens e Adultos, instalado em 1999 quando foi lançado o Programa Recomeço, que enviava recursos para o funcionamento da EJA nos Estados e Municípios. As orientações para o trabalho realizado pelo setor partem da Coordenadoria de Ensino Fundamental da Secretaria. Anterior a 1999, a EJA era acompanhada pelo Programa de Educação Especial – PROESP.

O PROEJA desenvolve as seguintes ações: escolarização em nível de 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, e Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual; escolarização em nível de 1º segmento, por meio do Projeto Saber, em espaços alternativos, em parceria com entidades da sociedade civil; e alfabetização com o Programa Brasil Alfabetizado que recebe, no Estado, a denominação de Alfabetizar é Preciso.

No período que antecede o ano de 2000 não se tem conhecimento de uma proposta curricular para EJA na rede pública do Estado. Entretanto, localiza-se a existência de uma edição do LD publicado pelo Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular – NUPEP, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Em 2003, a Secretaria contratou o NUPEP para assessorar a construção da Proposta

Curricular para o 1º segmento da EJA. No período de elaboração da proposta a Secretaria comprou uma nova edição dos LDs publicados pelo referido núcleo.

A partir de 2004, os gestores da SEE optam pela compra de outros títulos, como relatam os técnicos:

O livro do 1º segmento que a gente adotou, [...] que a gente comprou da Editora Construir, está numa visão muito tradicional, o do Expoente⁴⁶ também tem uma visão muito tradicional e não tem nada a ver com o que a gente colocou com relação a proposta. (GRUPO FOCAL, 2006).

Desta forma, constata-se que os LDs são modificados anualmente⁴⁷, como afirma Silva (1996). A aprendizagem, portanto, de consumo semestral ou anual do livro indicado, torna esses LDs instrumentos perecíveis e descartáveis.

De acordo com os técnicos do PROEJA, no Projeto Alfabetizar é Preciso, os materiais didáticos utilizados são coerentes com o que orienta a resolução do MEC, mas a abordagem dos materiais vai de encontro ao trabalho de formação realizado com os professores e o que propõe a Proposta Curricular da rede, conforme afirma o depoimento:

[...] cada etapa no Brasil Alfabetizado tem uma resolução. E a resolução [...] permeia o plano pedagógico. É um encadeamento e o plano pedagógico já vem norteando as bases e conteúdos tanto em Língua Portuguesa como Matemática. É por isso que eu fico insatisfeita, porque a gente constrói o material pra poder socializar com os coordenadores regionais. Insatisfeita porque vem de pára-quebras um livro ba, be, bi, bo, bu, e, lógico meu colega vai querer trabalhar o mais fácil.(GRUPO FOCAL, 2006).

Entretanto, a resolução do MEC não define o plano pedagógico da instituição, apresenta as orientações para o funcionamento do projeto e deixa em aberto a proposta que cada entidade parceira elabora de acordo com a realidade local. Desta forma, os técnicos desconhecem a origem dos materiais didáticos comprados para o Projeto Alfabetizar é Preciso, conforme revelam nas falas:

⁴⁶ Editora de LDs para o 2º Segmento da EJA.

⁴⁷ Ver no anexo 9 o mapeamento dos títulos que circularam nas redes.

Esse ano veio umas cartilhas. Comprada? Não sei dizer, sei que é uma cartilha, eu não a tenho aqui. Já foi entregue. Eu só sei que [a coordenação] passou pra gente essas cartilhas, elas foram distribuídas, [...] pediu pra mim, o número de alunos, alfabetizadores, já depois da construção do material e depois foi quando [...] falou que tinha essa cartilha que a secretaria, tinha feito, ia comprar pra gente ver. (GRUPO FOCAL, 2006).

Constata-se, explicitamente, a ausência dos técnicos no processo de seleção e adoção desse material, sendo atribuída à outra instância da Secretaria de Educação do Estado, não revelada pelos técnicos, a definição do material didático utilizado pelo referido projeto.

Podemos inferir que a omissão do Brasil Alfabetizado quanto ao financiamento e à determinação de critérios para o processo de escolha e compra dos LDs, traz como consequência a definição autoritária da Secretaria de Educação do Estado.

Nas falas dos grupos focais foi possível identificar, como ponto de encontro entre os técnicos e coordenadores responsáveis pela EJA, a compreensão de que quando possível, o posicionamento sobre a seleção e a adoção do LD ou de outro material, no caso das cartilhas e dos cadernos de produção, é feito considerando-se o papel/função que acreditam ter esses materiais no processo pedagógico. Desta forma, trataremos a seguir sobre o entendimento dos técnicos e coordenadores das duas equipes acerca das funções do LD.

3.2. Funções do Livro Didático

De acordo com a discussão apresentada no primeiro capítulo desse trabalho o LD assume determinadas funções no processo pedagógico. Nas redes de ensino municipal de Maceió e do Estado de Alagoas os técnicos e coordenadores que atuam na EJA revelaram essas funções com o olhar de quem planeja, assessora e acompanha a ação educativa dessa modalidade de ensino. Os técnicos podem ser definidos, a partir de Certeau, como uma personagem que “reinstaura, relativamente a uma técnica particular [...] a pertinência de interrogações gerais, [para esses técnicos] as questões banais se tornam um princípio de suspeita num terreno técnico”. (2005, p. 65-66).

Segundo os técnicos do PROEJA, o LD deve referendar a prática pedagógica do professor. Nesse sentido, procuram orientar os professores para utilização do LD e de outros materiais didáticos, conforme a afirmação:

O livro, pode ter, como foi o NUPEP, seus aspectos positivos e os negativos, mas se o professor tiver uma habilidade pra trabalhar em sala de aula, ele pode utilizar muito bem. É essa a orientação que a gente tem dado; pelo menos essa é a fala de nós aqui da rede, [...]. Que a gente tem conversado com os professores sobre isso. (GRUPO FOCAL, 2006).

Entretanto, nas entrevistas com as professoras da rede estadual de ensino não aparecem os momentos em que essas orientações acontecem, mesmo quando, durante as entrevistas, foram provocadas a relatarem a inserção da temática LD nos encontros de formação continuada promovidos pela Secretaria. A fala da professora C, por exemplo, é reveladora: “não lembro de nenhum encontro realizado pela secretaria onde falaram conosco sobre o LD.”

A partir do entendimento da equipe do PROEJA sobre a utilização do LD pelo professor compreendemos, de acordo com Choppin (2004, p. 04), que o LD tem a função instrumental, põe em prática métodos de aprendizagem e propõe exercícios ou atividades. Para tanto, o professor precisa ter a formação que lhe permita coerência na ação educativa. De acordo com Dionísio (2002, p. 83), “é função dos cursos de formação de professores preparar seus alunos, futuros professores, para elaborar o material didático a ser utilizado em suas aulas”.

Ainda no entendimento dos técnicos do PROEJA, os LDs adotados deveriam ser fundamentados nos mesmos pressupostos da Proposta Curricular da rede estadual. No entanto, não é isso o que acontece, conforme denunciam as falas:

Então de que adianta o professor pegar uma proposta com um nível científico [...] muito bem estruturada, uma vez que ele tá ali com o la, le, li, lo, lu. Só é transpor para a lousa e fazer o aluno que trabalha o dia todo, cansado de viver diariamente carregando peso na cabeça, chegar aqui copiar até [...] e é muito mais prático pra o professor. (GRUPO FOCAL, 2006).

Ao defenderem a relação entre Proposta Curricular e o LD, entende-se a partir de Choppin (op. cit) que o livro possui uma função referencial. A Proposta Curricular, nesse sentido, é norteadora para o trabalho pedagógico e principal critério para escolha do LD.

Na contramão do que declaram os componentes do PROEJA e o que explica Choppin sobre a função referencial do LD, os técnicos do DEJA afirmam que até 2004, não se estabelecia relação entre LDs e Proposta Curricular. Suas falas refletem que:

Uma é a questão do livro e outra a questão da proposta [...], a nossa escolha de livros [...], fazendo uma reflexão, nunca foi centrada para pensar o currículo e qual o livro que serve [...]. Nós tínhamos uma proposta preliminar Freireana e não tinha livros que atendessem a essa realidade. [...] o que nós analisávamos era: a linguagem serve pra o nosso aluno? Qual é a concepção desse livro? Como o professor pode usar ou não os textos e desprezar as atividades. Então não havia uma coisa casada. (GRUPO FOCAL, 2006).

No entendimento do grupo, assim como os Cadernos de Produções Coletivas, os Atlas, as Gramáticas, os Dicionários, o LD é uma fonte de conhecimento e um instrumento de consultas. O LD deve ter uma função documental (CHOPPIN, 2004). A relação dos sujeitos com o LD deve ser de uso. Nesse sentido, o Livro não deve direcionar a prática pedagógica, não deve impor uma concepção para essa prática; ao contrário, a prática é que deve apontar quando e como o LD pode contribuir.

Desta forma, os sujeitos envolvidos no processo pedagógico atuam de maneira autônoma no que se refere ao uso do LD, conforme define Brito:

A autonomia docente é um fato político-social e supõe um conjunto de condições de exercício profissional, incluindo a formação cultural e

acadêmica, a articulação didático-pedagógica na unidade escolar, a carga horária de docência, a quantidade de alunos em sala e o total de alunos assistidos, as acomodações físicas, o mobiliário escolar, os recursos de apoio (biblioteca, computador, televisão, vídeo, DVD, CD-ROM, retroprojetor, mapas), a conectividade (telefone, internet, sistema de tevê), o padrão salarial. (2002, p. 333).

Essa autonomia demanda a existência de condições básicas de trabalho para o professor que estão além do próprio querer e do compromisso com a Educação. Demanda a existência de políticas públicas que garantam desde condições materiais da Escola até a formação contínua dos professores.

Segundo a equipe do DEJA, a presença do LD na rede modifica-se consideravelmente no ano de 2004, em decorrência do processo de injeção política, quando a autonomia deixa de existir. Nesse ano, o LD passa a ter a função referencial na medida em que apenas um título de LD circula nas escolas. Essa perspectiva permanece nos anos subsequentes até 2007, apesar do grupo afirmar não ser esse o desejo “a gente quer que tenha vários materiais didáticos na escola”. Recorremos a Certeau (2005, p.67) quando explica que a autonomia dos técnicos é cerceada pelos peritos através de “um discurso que já não é o do saber, mas o da ordem sócio-econômica”.

O desejo de mudança da função do LD na rede levou a equipe do DEJA a elaborar um documento⁴⁸ que deveria servir de referência para análise/avaliação do professor sobre o LD utilizado. O documento elaborado intenciona: instrumentalizar a equipe do DEJA para fundamentar as decisões na seleção e na compra diante do gestor; desmobilizar as editoras que não têm uma história na EJA; e ainda, a conquista dos professores para assumirem a responsabilidade na escolha e uso do LD.

A atitude do grupo se contrapõe às denúncias de Sposito sobre as iniciativas para avaliação do LD tradicionalmente adotadas no Brasil:

⁴⁸ Esse documento foi disponibilizado pela equipe do DEJA/SEMED. Poderá ser consultado, na íntegra, no anexo 10.

[...] deixam de tomar referência parâmetros locais e passam a se orientar, também, por indicadores quantitativos internacionais e por valores qualitativos que se apóiam nos ideais de democracia e liberdade que fundamentam a sociedade ocidental e o desenvolvimento do capitalismo. (SPOSITO, 2006, p. 17).

Dessa forma, a perspectiva de elaborar referências locais para avaliação do LD revela a resistência do DEJA em utilizar parâmetros orientados por uma ordem hegemônica que parte do nacional/regional/local.

Compreendemos, de acordo com Certeau (2005) que, ao fazer isso a equipe do DEJA utilizou uma estratégia para tentar inibir e se contrapor à ação dos “peritos”, nesse caso os gestores da SEMED. Estratégia é definida por Certeau como

cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. (2005, p. 46).

Entretanto, as entrevistas com os professores da SEMED não indicam nenhum momento em que esse documento foi apresentado. Inferimos que essa estratégia construída com a participação dos professores poderia ter um respaldo mais expressivo e uma influência mais direta de desmobilização dos “peritos”.

3.3. O olhar dos professores da EJA sobre o LD

De acordo com as entrevistas realizadas com os professores da EJA que atuam na rede municipal de ensino e na rede estadual percebe-se que o LD configura-se em um instrumento de apoio para suas aulas. A função desses LDs deve estar, segundo as professoras, relacionada aos objetivos que elas pretendem alcançar, caracterizando-se para Choppin uma função

instrumental. Nas palavras da professora A⁴⁹ da SEMED “tento aproveitar do LD aquilo que é preciso para o aluno, que está dentro da sua realidade e para o que eu quero, para o objetivo que eu quero chegar”.

Atender à realidade dos alunos da EJA foi a principal preocupação apresentada pelas professoras A e B da SEMED, bem como as professoras C e D da SEE. Embora todas tenham relatado que no início de suas experiências como professoras da EJA recorriam aos LDs do ensino fundamental para crianças e adolescentes. Essa afirmação indica o difícil acesso dos professores da EJA à publicação de LDs para a área nos anos de 1990, período em que as professoras ingressaram nas redes públicas de ensino.

No caso das professoras A e B da SEMED, além dos LDs para o ensino fundamental de crianças e adolescentes afirmam que utilizavam também, nesse período, meados dos anos de 1990, os Cadernos de Produção dos alunos da EJA, publicado pelo DEJA: “gostava muito de usar os cadernos de produção. Os textos tinham a cara do aluno” (PROFESSORA A). “Os cadernos de produção ajudavam muito nas aulas, os assuntos interessavam aos alunos” (PROFESSORA B). Essas afirmações referendam a importância dos cadernos de produções coletivas como instrumentos de valorização das experiências pedagógicas locais subsidiando a prática das professoras através de um material didático adequado a EJA.

No relato da professora D da SEE fica evidente o silenciamento da sua voz no que se refere ao processo de escolha e adoção do LD: “nós nunca tivemos participação em escolha de um livro didático para o noturno. Nós até participamos da escolha do livro do diurno só como ouvintes, nós não temos vez e nem voz para votar a favor de algum ou contra”.

⁴⁹ Para preservar as identidades das professoras entrevistadas utilizaremos as letras A e B, para representar as professoras da Rede Municipal de Educação de Maceió, e as letras C e D para representar as professoras da Rede Estadual de Educação de Alagoas.

No caso das professoras da SEMED as entrevistas demonstraram que a discussão sobre os LDs apareceram, timidamente, durante os encontros de formação continuada, na perspectiva de analisar a proposta de atividades, conforme retrata a professora B:

Lembro de uma vez (em) que a gente refletiu sobre o LD, durante um curso de formação de Língua Portuguesa que avaliamos nos livros, que estavam nas escolas, o tipo de atividade que tinha e outro momento no grande zonal que assistimos a apresentação de uma monografia sobre o LD.

Ainda em relação à escolha do LD na SEMED a professora B afirma:

Sobre a escolha do livro nós tínhamos um pouco de conhecimento, mas não tínhamos o poder de voto pra dizer se escolhia aquele ou não, então ele foi jogado assim: decidiram, compraram e enviaram. Então não houve participação do professor nessa escolha. Eu não escolheria o NUPEP, talvez assim é pra ler, trazer as idéias que os autores tiveram, acrescenta, diante de que você não tem nada. Então, assim pra trabalhar com o aluno, eu acho que fica a desejar.

Nesse sentido, reafirmamos a importância do documento de referência para análise do LD elaborado pela equipe do DEJA ter sido discutido com os professores da rede. Apesar da existência do documento, as entrevistas das professoras revelam que elas não têm conhecimento a respeito.

Quanto às professoras da SEE, seus relatos não fazem menção a essa discussão, assim como afirmamos anteriormente. Essa evidência se contrapõe às falas coletivas do grupo focal do PROEJA que afirmavam mencionar a discussão sobre o LD durante os encontros esporádicos com as professoras.

Ao serem questionadas sobre como descreveriam a distribuição do LD para as Escolas, como esses livros chegam até elas, as professoras da SEE deixaram evidente que a distribuição apresenta certo descaso com os sujeitos das escolas, sobretudo na modalidade da EJA.

Segundo as professoras C e D, a distribuição tanto por parte da SEE como da escola, depende das intenções políticas eleitorais e pessoais dessa ação, em determinado momento. A professora C declarou que o momento de distribuição do LD na sua Escola se dá geralmente antes da visita dos técnicos da SEE à escola. Segundo a professora, a direção e coordenadores da Escola temem a repercussão de ter estoques de LDs. Por esse motivo, quando avisados dessa visita distribuem para todos os alunos os livros que estão no almoxarifado. A professora D revelou que quando os alunos reclamavam muito a ausência do LD, se agrupava de forma solidária com os colegas da Escola e traziam do depósito da SEE os LD, distribuindo-os entre os alunos.

Outra situação relatada pela professora D foi por ocasião da campanha eleitoral para deputado estadual em Alagoas. Nesse período, determinada candidata ligada à SEE visitou a Escola, escoltada por fotógrafos e assessores, para entregar aos alunos livros didáticos. Ainda segundo a professora, embora os livros tenham chegado já no final do ano letivo os alunos ficaram muito entusiasmados.

Para os alunos da EJA, o acesso ao LD significa a garantia de que estão realmente freqüentando a escola e que estão de posse de um suporte de conhecimento legitimado pela sociedade. Além do exposto, os alunos apreciam a possibilidade de levar o seu livro para casa e nos momentos vagos das atividades cotidianas, poder usá-lo e senti-lo seu.

Em uma entrevista realizada com alunos da EJA, pelo grupo de pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos, no qual estamos inseridos, por ocasião da pesquisa intitulada “O livro didático em sala de aula: análise da utilização no processo interativo de sala de aula da 1ª fase do primeiro segmento do Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos”, os alunos revelavam que lêem “o livro mais em casa do que

na escola. Tenho umas horinhas vagas, aí eu pego mais. A escola ensina bem, entende, puxa, mas a gente em casa com paciência aprende as coisas com mais calma”⁵⁰.

Nesse sentido, o significado do LD para o aluno da EJA foi usado, pela candidata a deputada estadual ligada à SEE, em uma conduta antiga da política partidária do país, a troca de favores. Sobre esse aspecto Martins (1994), afirma que:

Os mecanismos tradicionais do favor político sempre foram considerados legítimos na sociedade brasileira. Não só a favor dos ricos aos pobres [...]. Mas o favor como obrigação moral entre pessoas que não mantêm entre si vínculos contratuais ou, se os mantêm, são eles subsumidos pelos deveres envolvidos em relacionamentos que se baseiam antes de tudo na reciprocidade. (p.35).

Nessa perspectiva, o processo de distribuição dos LDs aos alunos poderia desencadear o sentimento de gratidão e a garantia dos votos que a candidata estava pleiteando, indiretamente, naquele momento, confirmando o descaso do tratamento dado ao processo de distribuição do LD para EJA, mas, sobretudo denunciando uma conduta política desrespeitosa e ilegal.

A chegada do LD nas escolas da rede municipal de ensino foi descrita pelas professoras A e B de forma semelhante. Elas relataram que no início do ano letivo o DEJA solicita das Escolas a quantidade de alunos que estão matriculados; de posse desse número os livros são enviados para as Escolas. De 2001 a 2004, o DEJA enviava um número de coleções de LD suficiente para as consultas e pesquisas dos alunos. A partir de 2004, cada aluno passou a ter o seu LD.

Os títulos adotados pelas secretarias coincidiram com os títulos citados pelos professores. As professoras esperam da secretaria o material didático que deve ser utilizado em suas aulas. Segundo as entrevistadas, as escolas não têm acesso à divulgação de Coleções

⁵⁰ Os dados sobre essa entrevista com os alunos da EJA estão no relatório final da referida pesquisa de iniciação científica PIBIC/CNPq/UFAL/PROPEP, orientada pelas Prof^{as} Dr^{as} Tania Maria de Melo Moura e Prof^{as} Dr^{as} Marinaide Lima de Queiroz Freitas, em 2005/2006.

de LDs. O mercado editorial compreendendo ser os gestores das secretarias de educação as autoridades que definem a escolha e compra do LDs, determina ser esse espaço o alvo das suas divulgações.

Diante do exposto, questionamos até que ponto se faz do processo de aquisição do LD uma política de adoção, ou se esse processo é limitado apenas a uma ação de compra e distribuição desses livros pelas secretarias de educação?

3.4 – A (in) definição de uma política de seleção e adoção do LD para EJA

De acordo com Rangel (2006), quando o LD é considerado no contexto escolar é preciso que se faça uma escolha qualificada desse material. Essa escolha deve ser feita de forma planejada envolvendo todos os sujeitos da prática escolar que, coletivamente, estabelecem critérios para a seleção do LD. Dessa forma, a equipe escolar: professores, estudantes, direção, coordenação, se sentirão parte importante e indispensável nesse processo.

No caso da rede municipal de educação de Maceió, os técnicos do DEJA assumem que não houve participação dos professores na escolha dos LDs:

Assim como a proposta inicial foi de cima para baixo, o temor que a gente [...] ainda mantêm é da escolha do livro didático, até porque mesmo nesses anos todos a gente encontra ainda determinados professores utilizando o livro didático como receita pronta. (GRUPO FOCAL, 2006).

A escolha tinha uma linha de cima para baixo, tanto como a proposta, a gente não pode negar. O processo não era inverso, [...] porque o ideal do processo era vir dos professores. Mas, eles tinham um olhar complicado, eles condenavam os livros, eles não gostavam dos livros e outros diziam assim: 'Eu vou escolher um pra eu usar' outros professores: 'Eu tô perdida mesmo e vou seguir essa seqüência'. (GRUPO FOCAL, 2006).

No período, de 1993 a 2004, a que se referem as falas coletivas, o DEJA tinha autonomia para tomar as decisões sobre a adoção do LD. Essas decisões eram tomadas desconsiderando a influência que o professor, um dos principais sujeitos do processo

pedagógico, pode exercer sobre a escolha do LD. A ausência da participação dos professores é justificada pela equipe do DEJA:

A gente ainda depara com aquele sujeito que diz: ‘Encontrei uma coleção que é maravilhosa’ aí quando a gente vai olhar a coleção é verdadeira aberração à natureza enquanto material didático que faz com que o aluno seja um produtor do conhecimento, mas apenas um [...] reproduzidor do que está escrito. Esse é o temor que a gente tem [...] do sujeito que chega em jovens e adultos sem as condições para escolher o livro que vai trabalhar. (GRUPO FOCAL, 2006).

Nesse sentido, para a equipe do DEJA, a não participação dos professores na escolha do LD decorre das limitações do processo de formação inicial desses sujeitos. Para Barros, a formação inicial deve ir além

da finalidade de conferir uma habilitação legal para o exercício profissional docente, passa a formar o professor, ou seja, colabora para o exercício da atividade docente, considerando que essa atividade profissional do professor não se trata de uma atividade burocrática, em que se venha a adquirir conhecimentos e habilidades que envolvam os aspectos técnicos e mecânicos. (2003, p.22).

Para os técnicos do DEJA, é no espaço da formação continuada que a discussão sobre LD deveria aparecer. Os momentos citados pelos técnicos do DEJA, mencionando a relação LD e professores, estão presentes nas seguintes falas coletivas:

nós também trouxemos um grupo de professores tanto pra repensar a proposta pedagógica como também pra analisar o material através da pesquisa da FAPEAL⁵¹ [...] que a gente começou a analisar o Viver, Aprender e o da Educarte [...]. (GRUPO FOCAL, 2006).

⁵¹ O grupo focal está fazendo referência à pesquisa induzida, denominada “A importância dos gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa em educação de jovens e adultos, no I segmento do ensino fundamental do sistema público de ensino na cidade de Maceió-Alagoas”. A pesquisa agregou o Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos, o Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas LCV, ambos da Universidade Federal de Alagoas e a Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED. Durante a referida pesquisa, a equipe do DEJA pode apropriar-se da realidade sobre o uso dos gêneros textuais que circulam, através dos livros didáticos, nas salas de aulas de EJA das escolas da rede municipal de ensino. Para mais informações sobre esse estudo consultar Santos [et al], Maceió: FAPEAL, 2004.

Quando a gente trabalhava nas zonais⁵² o livro didático e levava os vários livros para discutir com o professor o que ajudava o olhar do professor? A formação. A formação continuada andava na contra mão do que o livro didático propunha. Os professores de EJA que nessa época tinham identidade [...] eram de EJA o que hoje [...] não são, mas os que eram de EJA eles identificavam que o Viver, Aprender [...] tinha temas [...] que tava dentro da realidade do aluno, mas tinham atividades mecânicas que não levavam a nada, por exemplo, a Quadrilha do Drummond de Andrade: eles utilizavam a Quadrilha de forma que o livro não colocava. As poesias da Educarte de forma diferente do valor que ela dava à poesia [...]. (GRUPO FOCAL, 2006).

E tinham as formações dos finais de semana, que era por opção apenas existia o dia da sexta-feira que eles tinham esse horário pra vir. [...] foi nesse momento que chegou esse grupo grande de professores com 20 horas que a gente começou nessas formações discutir sobre alfabetização, letramento, sobre o uso desse livro didático e [...] a gente chegou a analisar algumas atividades [...]. (GRUPO FOCAL, 2006).

Esses momentos coincidem com os momentos citados pelas professoras entrevistadas na Rede Municipal:

Durante as zonais e os cursos oferecidos pelo DEJA aparecia a temática LD. Mas eram discussões amplas, no grupo grande, que não favoreciam a participação de todos e nem eram destinadas à escolha do LD, só fazíamos críticas às propostas de atividade de língua portuguesa. (PROFESSORA A).

Nesse sentido, a formação continuada proposta pelo DEJA, no dizer das professoras não atentava para uma discussão qualificada e específica em torno do LD e, sobretudo para avaliação e (re) definição dos títulos enviados às Escolas. Os LDs eram definidos pela equipe do DEJA. Mas, qual a garantia que a escolha centralizada pelo DEJA, é uma escolha qualificada? Será que a ausência de uma política nacional para o LD da EJA motiva municípios a definirem ações que excluem a participação efetiva dos professores?

Em relação à influência dos técnicos do PROEJA para a escolha do LD, eles revelam que:

Até agora nenhuma, pelo menos do que chega aqui pra nós. a gente faz uma análise, chama, como a gente tá fazendo aqui, chama cada coordenador ou

⁵² Os Zonais eram os encontros dos professores da rede municipal de ensino que atuavam na EJA, destinados a formação continuada, de 1994 a 2004. Os encontros organizavam-se de acordo com a localização das escolas. Nesses encontros os professores eram assessorados por um técnico da equipe do DEJA.

mesa de equipe, é discutido o livro e dá o parecer. Esse parecer é encaminhado para a gerência e para a coordenação de ensino. (GRUPO FOCAL, 2006).

Ainda segundo os técnicos do PROEJA, os pareceres sobre os LDs são elaborados mediante a visita de alguma editora fazendo divulgação. Os pareceres são encaminhados para a Diretoria de Ensino da SEE, entretanto as indicações e avaliações realizadas pelos técnicos nem sempre são consideradas. Nesse sentido, os sujeitos que acompanham o fazer pedagógico e atuam diretamente na formação dos professores não participam da escolha para a aquisição do LD da EJA.

Inferimos que a decisão sobre a compra e adoção do LD didático na SEE é tomada por um sujeito, ou por um grupo, que pode não ter a competência técnica para essa decisão, mas ocupa um cargo de poder. Esses sujeitos podem ser caracterizados, segundo Certeau (2005), como peritos “mediante curiosa operação, que ‘converte’ a competência em autoridade”(p.66). Os técnicos do PROEJA que têm os pareceres sobre o LD subjugado pelo “perito” assumem o que Certeau denomina de “filósofos”. Nesse sentido, segundo Certeau (op. Cit.) “no perito uma competência se transmuta em autoridade social. No filósofo, as questões banais se tornam um princípio de suspeita num terreno técnico”. (p. 66).

No processo de seleção e compra do LD pela SEE, os professores da rede também são desconsiderados. Segundo os técnicos do PROEJA a única reação dos professores nesse processo é de insatisfação com um título distribuído: NUPEP. Mesmo sem serem consultados os professores fazem uma escolha: a do não uso do Livro. Isso pode ser constatado no seguinte depoimento do grupo focal da SEE:

Não houve aceitação pelos professores. Eles estavam muito voltados, segundo a análise dos professores, [...] para a realidade de Pernambuco, não tinha sido feita uma adequação à realidade de Alagoas e estava dificultando para o professor trabalhar em sala de aula [...] É esse o depoimento que tem do professor. (2006).

Percebe-se ainda, nas falas coletivas, que os técnicos concordam com a opinião dos professores, o que reforça a afirmação da ausência do envolvimento dos sujeitos da EJA com o processo de escolha do LD: “você sabe que é difícil agradar a todos [...]. Mas realmente o livro deixa a desejar [...]”. (GRUPO FOCAL, SEE, 2006)

Confrontando o processo de escolha e adoção do LD das Secretarias de Educação Estadual e Municipal, observa-se a ausência de uma política⁵³ que defina critérios para esse processo. Constata-se que as ações da Secretaria Municipal, em determinado período, de 1993 a 2004, quando disponibilizaram às escolas vários títulos de LD, bem como em 2005, quando elaboraram o documento de referência para análise dos LDs, avançam consideravelmente, mas depois retrocedem.

A relação do DEJA e do PROEJA com o mercado editorial se dá de forma diferenciada. Os técnicos do PROEJA assumem que o mercado editorial exerce influência na decisão de escolha e compra dos LDs. Segundo os técnicos, só a partir da divulgação do material pelas editoras é que o PROEJA elabora um parecer sobre o LD. Entre os que compõem o DEJA o mercado editorial é concebido a partir de um olhar mais crítico:

As editoras chegam ao ponto de buscar a resolução do Fazendo Escola, e colocam o valor do livro de acordo com o que está na resolução, eles conseguem baixar ou aumentar para ficar exatamente igual a esse valor. (GRUPO FOCAL, 2006).

Segundo Hebrard (2002), o LD passou entre os anos 1970 e 1990 por uma severa crise. O descrédito de educadores sobre o ensino baseado na tendência pedagógica tradicional colocou na arena de discussão as abordagens pedagógicas também presentes nos LDs. No

⁵³ Considerando que não existe uma Política Nacional, esperava-se que no âmbito local, dos Estados e Municípios, se buscasse uma política local que apontasse para um processo democrático e respeitoso com os LDs para EJA.

Brasil, a partir do PNLD, as avaliações dos LDs denunciavam equívocos conceituais, erros ortográficos. Esse contexto atingiu diretamente o Mercado Editorial. Hebrard (op. cit.) coloca que o LD é o produto editorial central de grupos financeiros que não estão dispostos a deixarem diminuir essa fatia do mercado editorial.

Nesse sentido, os LDs do Ensino Fundamental para crianças e adolescentes, atendido pelo PNLD, passaram por muitas modificações e as publicações reformuladas. Concordando com Brito (2002), os reajustes das editoras não garantem a qualidade do LD, a iniciativa de “adequar seus produtos às exigências do discurso institucional, manifestado principalmente nos processos de avaliação” (p. 337), aponta apenas para uma maior preocupação sobre o que está sendo lançado.

A partir dessa perspectiva, se na EJA não há, no âmbito público, nenhuma discussão a esse respeito – a qualidade do LD da EJA pressupõe-se que as editoras sentem-se à vontade para agir no mercado conforme seus interesses. Sobre essa questão a equipe do DEJA relata:

A sedução das editoras é muito grande. [...] houve um período que a gente sofreu com a presença de determinadas editoras [...] um assédio, [...] Então o nosso compromisso maior foi dizer bem assim [...]: ‘Olha, você tem o seu material se você quiser deixar aqui pode deixar fique à vontade, mas que a gente vai ter que analisar e tem os critérios para analisar até porque a gente [...] quer ter um material que não seja só como fonte de pesquisa, mas que seja resultado do processo de formação de professor, que esteja casado com o material didático, a formação do professor, a presença do aluno na escola, a realidade dos alunos. (GRUPO FOCAL, 2006).

A sedução das editoras apontada pelo grupo focal do DEJA revela-se enquanto tática de dominar o mercado do LD para EJA, através de um processo de convencimento. No dizer de Certeau (2005) tática é:

Um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar

os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (p. 46).

As editoras compreendem que, para manter-se no mercado precisam convencer gestores e técnicos sobre a compra de determinado LD. A tática de sedução das editoras aliada à falta de autonomia das equipes e professores com relação à compra e à adoção do LD favorece que na EJA o descaso sobre a qualidade do LD e o uso que se faz desse material se torne ainda mais grave.

O descaso das ações em torno da escolha e compra do LD também se estende à distribuição nas escolas, conforme constatado nas falas coletivas das equipes técnicas. No caso da SEE os técnicos demonstram que não têm controle sobre o período em que os livros são comprados, de quando eles chegam ao setor de almoxarifado da Secretaria, nem de quando eles saem para as Escolas. Em relação ao DEJA, observa-se o empenho dos técnicos para que os LDs cheguem às Escolas no início do ano letivo, apesar de admitirem que esse empenho não seja direcionado por um planejamento e reconhecem que a burocracia no trâmite administrativo impede que os LDs estejam nas Escolas no período inicial das aulas.

[...] não há esse planejamento porque a gente depende da liberação do recurso e de fazer o pedido e ter o tempo de trâmite, o que a gente garantiu sempre é o seguinte, comprar um ano para distribuir no ano seguinte no começo [...]. (GRUPO FOCAL, 2006).

De acordo com Choppin (apud PHILIPPI, 2002, p. 167) uma das características da política internacional do LD é a “produção privada com a autorização estatal [ou seja] o setor privado produz livros, mas o poder político se reserva a prerrogativa de só permitir sua utilização nas escolas mediante autorização prévia”. Para ser autorizado através de uma política de adoção, o LD passaria por um processo com as seguintes etapas:

Aquisição: decisões políticas e econômicas. Considerando o que se adquire? Para quem? Características do produto/tipo de licitação; **Seleção:** avaliação. Como se avalia? Quem avalia? O que se avalia? Quantas vezes se avalia? **Compra.** Como se adquire o produto?; **Distribuição.** Como se distribui? Com que frequência se distribui? Quem recebe?; **Instalação.** Como se transporta? Como se incentiva e garante o uso? Como montar um sistema de acompanhamento e avaliação? (PHILIPPI, 2004, p 336).

As orientações de Choppin não fazem qualquer eco entre os gestores das duas secretarias. O processo de aquisição, seleção/escolha, compra, distribuição e instalação, é realizado de forma aleatória sem que seja orientado por um planejamento norteador dessas ações.

Conforme já foi dito em momento anterior, no caso da equipe do DEJA, em determinado período, avançou significativamente para desencadear uma política ao acompanhar, nas formações dos professores, a instalação/chegada do LD, embora não tenha proporcionado espaços para a participação ativa dos professores no processo de seleção. Avançou ainda, quanto à função do LD, não lhe dando o papel de única fonte de conhecimento, inclusive publicando, a partir das experiências da rede, outros materiais didáticos, bem como no momento em que elaborou o documento de referência para análise dos LDs.

Na SEE a adoção do Livro Didático é desvinculada do processo pedagógico instituído e acompanhando pelo PROEJA. Nesse sentido, o LD pode refletir o descompasso entre a intencionalidade do trabalho do PROEJA com a garantia de efetivação desse trabalho.

Nessa perspectiva, constatamos a importância em se pensar em uma política, pelo menos no âmbito local, para o processo de escolha, compra e distribuição dos LDs da EJA. Uma política que, como defendida por Choppin, parta do princípio de que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo da escola possam participar, discutindo, analisando, emitindo opinião e definindo o LD que melhor atenda às especificidades e necessidades desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que ora concluímos nos permitiu o aprofundamento na literatura sobre a história da EJA, pontuando as iniciativas e ações no âmbito do poder público que contribuíram para a publicação e a circulação de materiais didáticos, sobretudo de LD para a área.

Com o estudo feito na Secretaria Municipal de Educação - SEMED e na Secretaria Executiva de Educação – SEE, sobre a história da EJA e com a análise do processo de escolha, compra e adoção do LD para a área, foi possível identificar uma política fragmentária de financiamento e a ausência de diretrizes nacionais que definam critérios norteadores para uma política local para o LD da EJA. Entretanto, em 2007, o Ministério da Educação já acena para uma política destinada ao LD da EJA, quando anuncia a institucionalização do Programa Nacional do Livro para Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA, o que pode ser considerado um ponto de partida para a definição de uma política local do livro didático.

No âmbito nacional, a história da EJA nos revelou que as cartilhas e outros materiais didáticos como: cartazes, livretos, livros de textos e livros de exercícios, permearam essa história de 1930 até início de 1990. Contribuíram para a presença desses materiais, na EDA e posteriormente na EJA, as iniciativas do poder público no campo da alfabetização das pessoas jovens e adultas e do ensino supletivo.

O LD, caracterizado pelo agrupamento de gêneros textuais com os exercícios que contribuem para o entendimento dos conteúdos presentes nas áreas do conhecimento, é um material didático recente na história da Educação e mais ainda na modalidade que ora enfocamos. O LD se insere na história da EJA do final dos anos de 1990 e sua produção é mais expressiva a partir de 2000. O financiamento para compra de LDs, garantido através dos

Programas do governo federal Recomeço e Fazendo Escola, desencadeou um crescimento do mercado editorial.

Nesse sentido, o tratamento dos referidos programas, quanto ao LD é restrito, exclusivamente, à garantia de recursos. Sobre essa realidade afirmamos que o Estado deveria ser responsável pela qualidade da educação. É papel do Estado acompanhar o que o mercado editorial está publicando e avaliar a adequação do LD, inclusive para o processo de escolarização das pessoas jovens e adultas. Entretanto, no que se refere à EJA, nosso estudo revelou que fica, apenas, a cargo dos Estados e dos Municípios a definição sobre o processo de seleção, compra e distribuição do LD.

No Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA/SEMED, as falas coletivas revelaram que, de 1993 a 2004, a equipe utilizou os recursos públicos federais para a compra de vários títulos de LDs, que foram usados como fonte de pesquisa nas escolas e para a publicação de experiências pedagógicas através do Caderno de Textos e dos Cadernos de Produções Coletivas dos alunos. Essa iniciativa rompe com práticas tradicionais em que apenas um LD é utilizado nas escolas podendo, segundo Silva (1996), resultar em um lamentável fenômeno de inversão ou confusão de papéis, entre professores e LD, no processo de ensino e aprendizagem.

A partir de 2005, a proposta da diversidade de títulos dos LDs, nas escolas, como fonte de pesquisa, adotada até então pelos técnicos do DEJA, foi interrompida pela determinação do gestor para compra de um título apenas. Apoiamo-nos em Certeau (1994) para afirmar que o gestor é o perito que profere, de forma autoritária, um discurso que não é do saber, mas da ordem sócio-econômica que defende. Essa realidade também foi revelada no processo de escolha, compra e distribuição do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA/SEE.

Assim como no período de 2005 a 2007, na SEMED, na SEE cada aluno tem o seu LD. O mapeamento dos títulos dos LDs que circularam nas escolas públicas do Estado, no período de 1999 a 2007, apresentou uma instabilidade com relação à permanência desses títulos de um ano para o outro. Essa perspectiva de, a cada ano a adoção de um título diferente, atende às necessidades das editoras que, nos últimos anos estabeleceram uma relação de dependência com os órgãos governamentais responsáveis pelas compras dos livros a serem distribuídos.

Contrário ao que acontece na SEMED e na SEE, onde o processo de escolha e compra do LD é realizado de forma centralizada, defendemos que a escolha do LD para EJA deveria ser feita com a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos na ação educativa, estejam atuando na escola ou nas secretarias. De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, para o ensino fundamental das crianças e adolescentes, um dos pressupostos para aquisição e distribuição dos livros é que devem ser realizadas mediante a escolha dos professores e das escolas.

Acreditamos que estes professores desejam participar dessa escolha e sentem-se silenciados pelas secretarias por não terem oportunidade de expor suas opiniões. Retomamos a fala da professora A da SEMED, para enfatizar essa afirmação:

Gostaria de ter participado da escolha de algum LD para EJA. Escolheria um livro que tivesse a ver com a realidade da comunidade, do Município, do nosso Estado. Que tivesse atividades abertas que levassem os alunos a extrapolar o que trazem os textos nos livros didáticos. Mas infelizmente, eles decidem e enviam para nós.

Entendemos que o processo de escolha do LD, que permeará a ação educativa, deve ir além do desejo, pois perpassa, principalmente, a formação dos professores. Nesse sentido, a formação inicial e a continuada deveriam garantir aos professores condições de estabelecerem critérios para avaliação do LD. Entretanto, Barros (2007) revela que as universidades

contribuem para a formação teórica dos docentes, mas pouco se reflete sobre a prática pedagógica. Desta forma, sendo a reflexão sobre o LD contextualizada na prática pedagógica, essa formação, de predominância científica, não atende às especificidades que envolvem a escolha do LD para EJA.

Por outro lado, compreendemos a partir das Diretrizes Curriculares da EJA, que o professor que atua nessa modalidade da educação deveria ter uma política pública de formação docente em que estariam inseridas as exigências para elaboração de modelos pedagógicos apropriados às especificidades da modalidade. O que possibilita refletir também, sobre as adequações dos LDs para EJA, seja na formação inicial através das universidades, seja na formação continuada oferecida pela SEMED e pela SEE.

Nesse sentido, por meio da formação continuada dos professores da EJA, se pode contribuir para o repensar do poder público sobre a política de escolha, compra e distribuição do LD, ao tempo em que qualifica os profissionais a participarem ativamente desse processo.

Entretanto, essa proposição sobre a formação continuada das professoras da SEMED e da SEE, não responde a uma questão que, para nós, ainda permanece incógnita, pois a análise das entrevistas com as professoras revelou que precisamos dar continuidade a nossa investigação, atentando para o olhar e os dizeres dos alunos da EJA sobre o LD.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

APPLE, Michael W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

ALVES-MAZOTTI, Alda J; GENANDSZNAJDER, Fernando. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas. In: _____ **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira/Thomson, 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A. ; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU , 1986.

ARANHA, Maria de Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1994 (coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor; v. 16).

BARROS, Abdizia Maria Alves. A formação continuada das professoras alfabetizadoras de jovens e adultos a partir delas mesmas. In: MOURA, Tania Maria de Melo. **A formação de Professores para EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica: 2007.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa (orgs.). **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. Coleção Linguagem e Educação; 10.

_____; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karine. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**. Mai/jun/jul/ago, 2002, nº 20.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a Educação de Adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BOSI, Alfredo. **Cultura Brasileira – Temas e situações**. 4 edição. São Paulo: Ática, 2003. Cadernos CEDES, nº 18. São Paulo: Cortez, 1987.

BRITO, Luiz Percival Leme. Livro didático e autonomia docente. In: MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, V. 01, 2002.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: arte de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. IN: FÁVARO, Osmar. **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 – 1988**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção memória da educação)

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, vol. 30, nº 03, São Paulo: set/dez, 2004.

CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. O livro didático e a formação de professores. . In: MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC, SEF, 2002. v. 1.

Declaração de Hamburgo sobre Educação de Jovens e Adultos. Alemanha, 14 – 18 de julho de 1997.

FÁVERO, Osmar. Referências sobre materiais didáticos para a educação popular. IN: PAIVA, Vanilda (org.). **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: edições Graal, 1984.

FARIA, Ana Lúcia G. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 28ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de dominação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, jan./abr. 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2008. Série Pesquisa em Educação.

GIROX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. IN.: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

HADDAD, Sérgio. PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/jun/jul/ago, 2000, nº 14.

HARA, Regina. **Ler, escrever, contar: construção de cartilhas para alfabetização de adultos**. São Paulo: CEDI, 1990.

HEBRARD, Jean. O livro didático de ontem ao amanhã. IN: MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002. v. 2.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral**. São Paulo: Cortez, 1983.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: **Pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Epu, 1986.

MAGER, Robert. **Análise de objetivos**. Porto Alegre: Globo, 1977.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso: ensaios de Sociologia da História Lenta**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

MARTÍNEZ, Maria Elena. Cultura(s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(a): Questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. 1 ed. INEP/EDUFAL, 1999.

QUEIROZ, Marinaide de Lima. IN: MOURA, Tânia Maria de Melo. **A formação de Professores para EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica: 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

NOSELLA, M. L. C. D. **As belas mentiras**. São Paulo, Cortez & Moraes.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. Alfabetização e Cidadania, nº 11, abril/2001.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. 5 edição, São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6 ed. Revista e ampliada. São Paulo: edições Loyola, 2003.

PHILIPPI, Luz. O que é um livro didático hoje? In: MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002. v. 2.

QUEIROZ, Marinaide Lima. Histórico da EJA em Maceió. In: FREITAS, Antonio Francisco (org). **Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas na relação teoria-prática**. Maceió – AL: 1998.

_____ Marinaide de Lima. As políticas atuais em educação de Jovens e Adultos. IN: FREITAS, Antonio Francisco (org). 3º seminário Municipal de educação de Jovens e Adultos. Maceió: 2001.

RANGEL, Egon de Oliveira. Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. IN: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

RIBEIRO, Vera Masagão [et al]. Material didático. IN: _____ **Metodologia da alfabetização: Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Campinas, SP: Papirus; São Paulo: CEDI, 1992.

_____. Vera Masagão (Org). **Educação para Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ação Educativa – Brasília: MEC, 1997.

_____. **Educação de Jovens e Adultos. Novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa. (Coleção Leituras no Brasil), 2001.

ROJO, Roxane. Livros em sala de aula: modos de usar. IN: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira (coord.). **A Importância dos Gêneros Discursivos no Ensino de Língua Portuguesa em Educação de Jovens e Adultos, no I Segmento do Ensino Fundamental do Sistema Público de Ensino na Cidade de Maceió**. Relatório de Pesquisa. Fundação de Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL. Maceió, mime, agosto de 2003.

_____, Maria Francisca Oliveira; QUEIROZ, Marinaide Lima de; MIGUEL, Geilda de Souza; MOURA, Tania Maria de Melo. **Gêneros Textuais na Educação de Jovens e Adultos**. Maceió: FAPEAL/Recife: Editora Bagaço, 2004.

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1999.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A avaliação de livros didáticos no Brasil – Por quê? In: _____. (org.). **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

SOUZA, João Francisco de. Material do NUPEP para a Educação de Jovens e Adultos.
SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o Livro Didático. **Presença Pedagógica**, v. 12, n 12, nov./dez. 1996.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.(Diretrizes Curriculares Nacionais).

SILVA, Ezequiel Theodoro. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. Em aberto, Brasília, n. 69, 1996.

SILVA, Rosa Mattos. **Tradição Gramatical e Gramática Tradicional**. São Paulo: Contexto, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1823 e a descentralização da educação. In: FÁVARO, Osmar. **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 – 1988**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção memória da educação)

SZYMANSKY, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloísa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Série Pesquisa e Educação.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz (orgs.). **Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

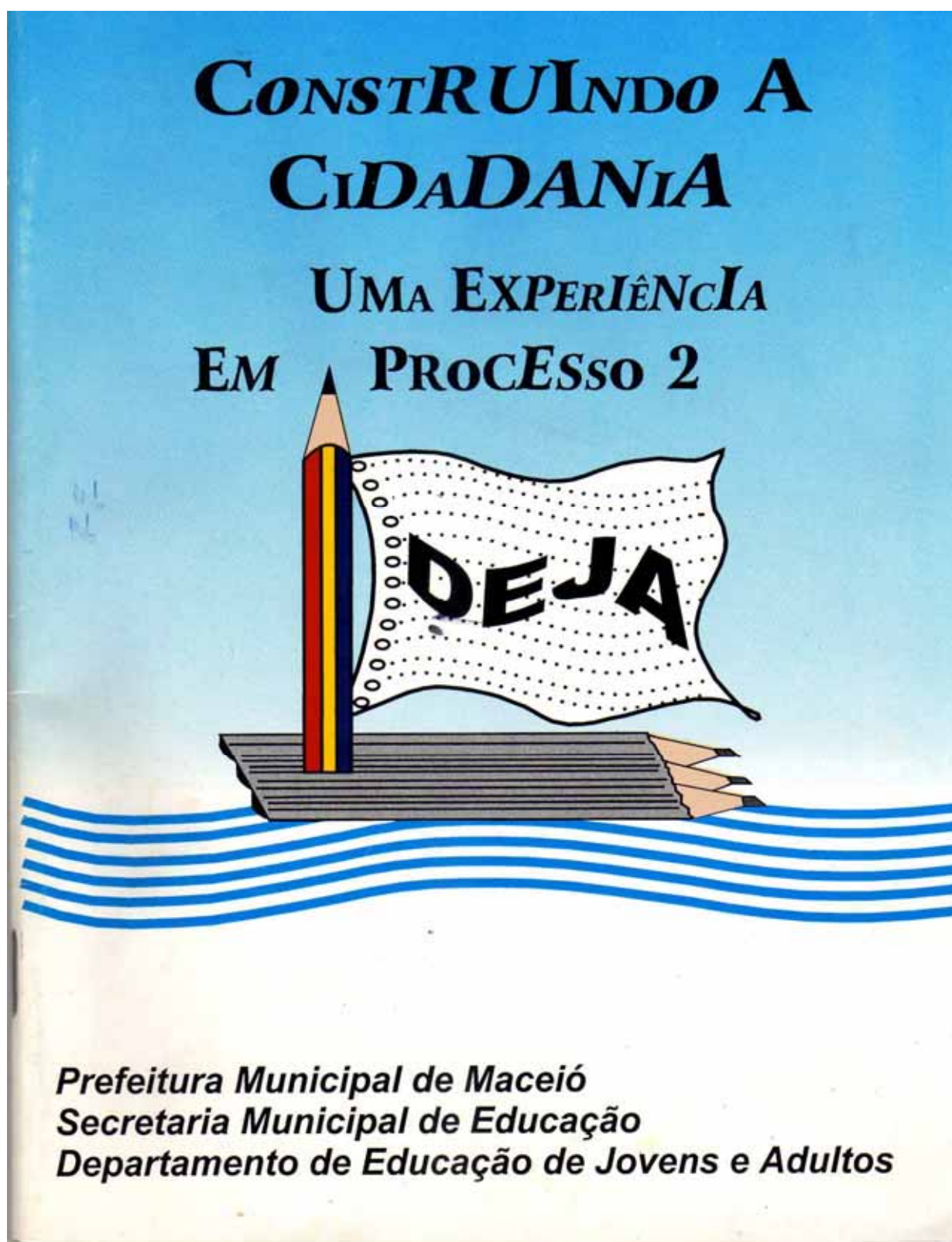
TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 1974.

VÓVIO, Claudia Lemos. Viver, Aprender: uma experiência de produção de materiais didáticos para jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

ANEXO 1

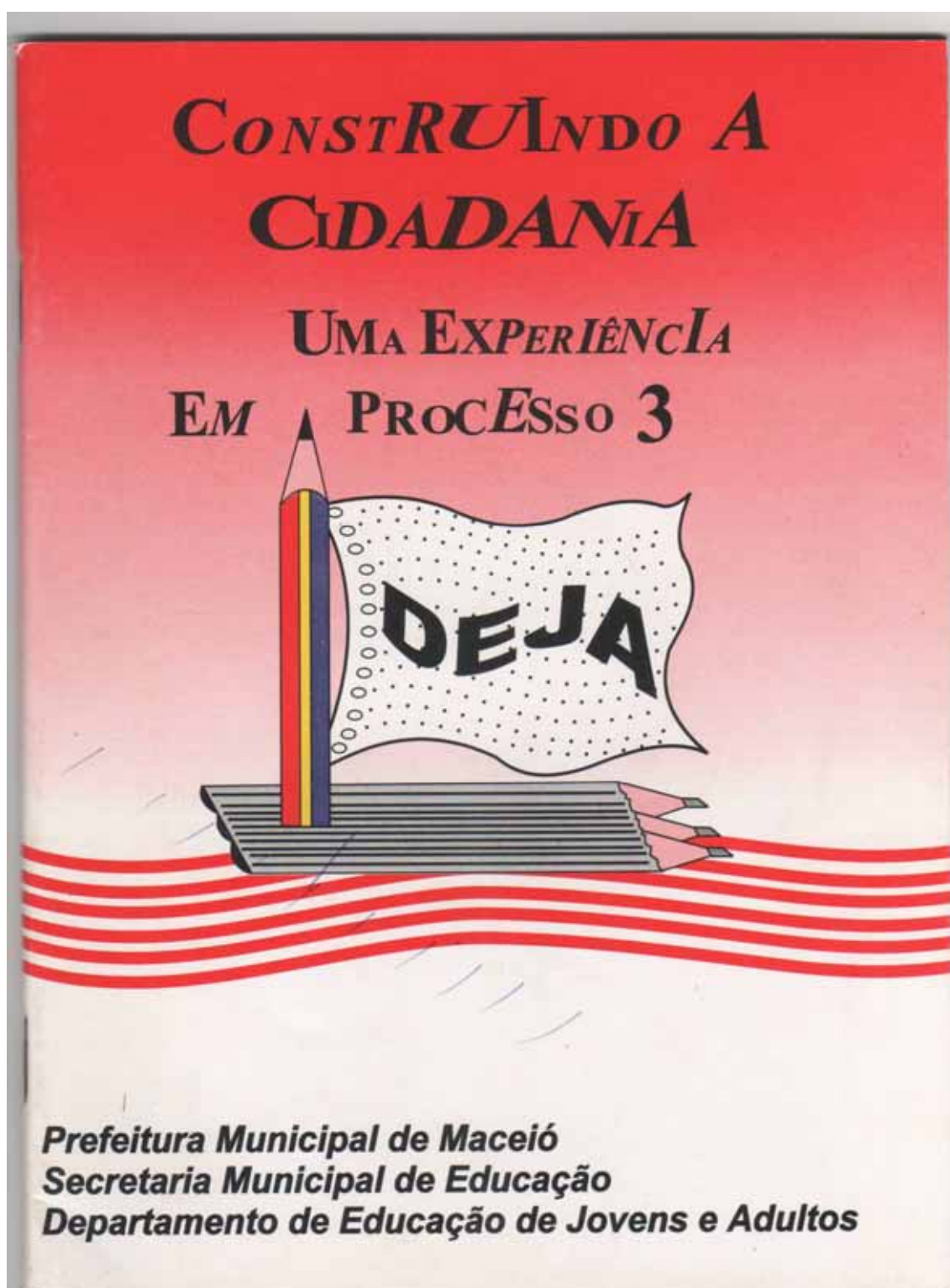


Capa da cartilha utilizada na Escola selecionada para as observações do estudo sobre as “Dimensões metodológicas que norteiam o trabalho com Educação de Jovens e Adultos do Tabuleiro do Martins – Maceió – AL”, no início dos anos de 1990.



Capa do 2º caderno de Produções dos alunos da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED;
Fonte: Biblioteca Carlos Moliterno – SEMED

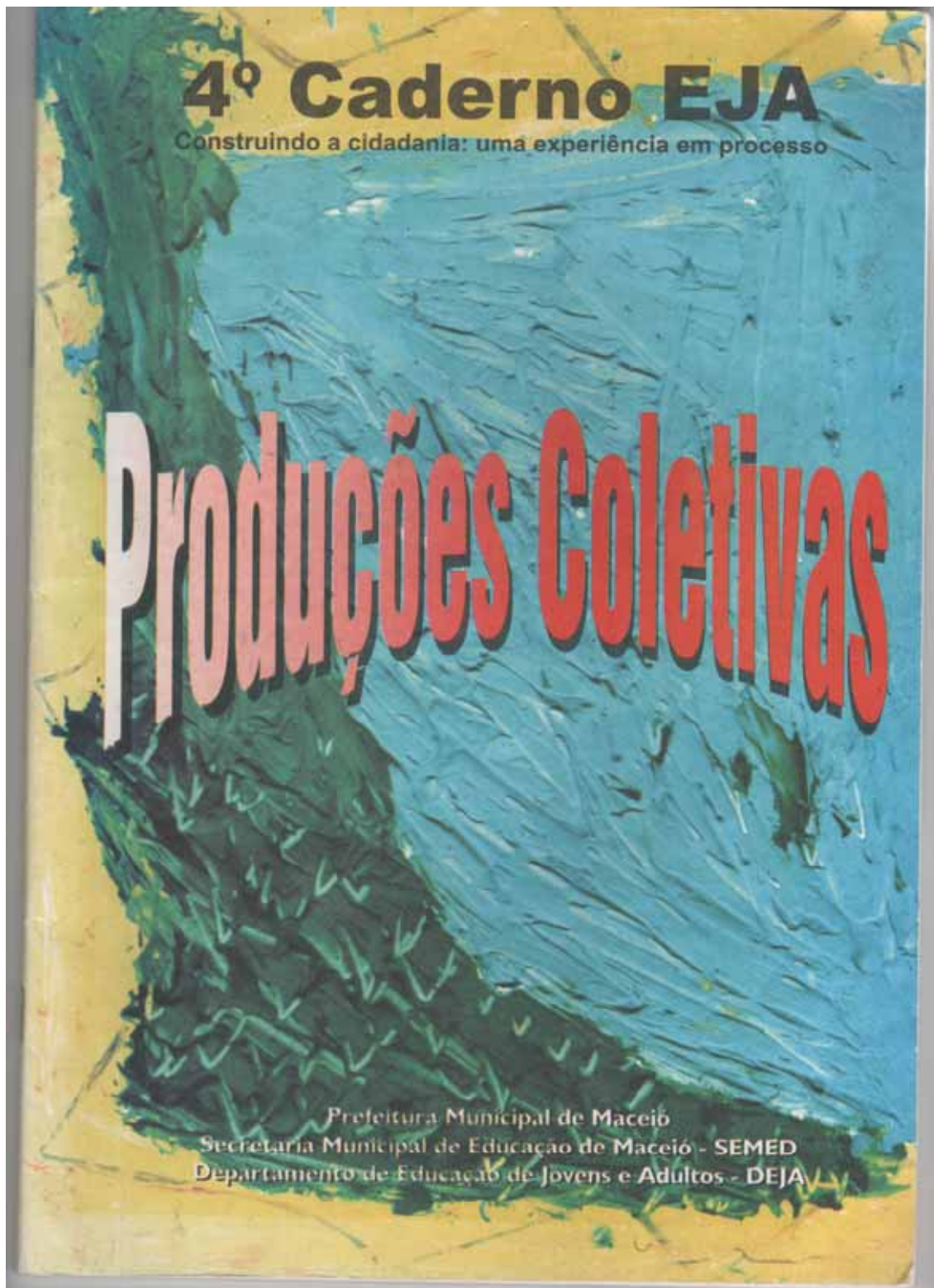
ANEXO 3



Capa do 3º caderno de Produções dos alunos da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED;

Fonte: Biblioteca Carlos Moliterno – SEMED

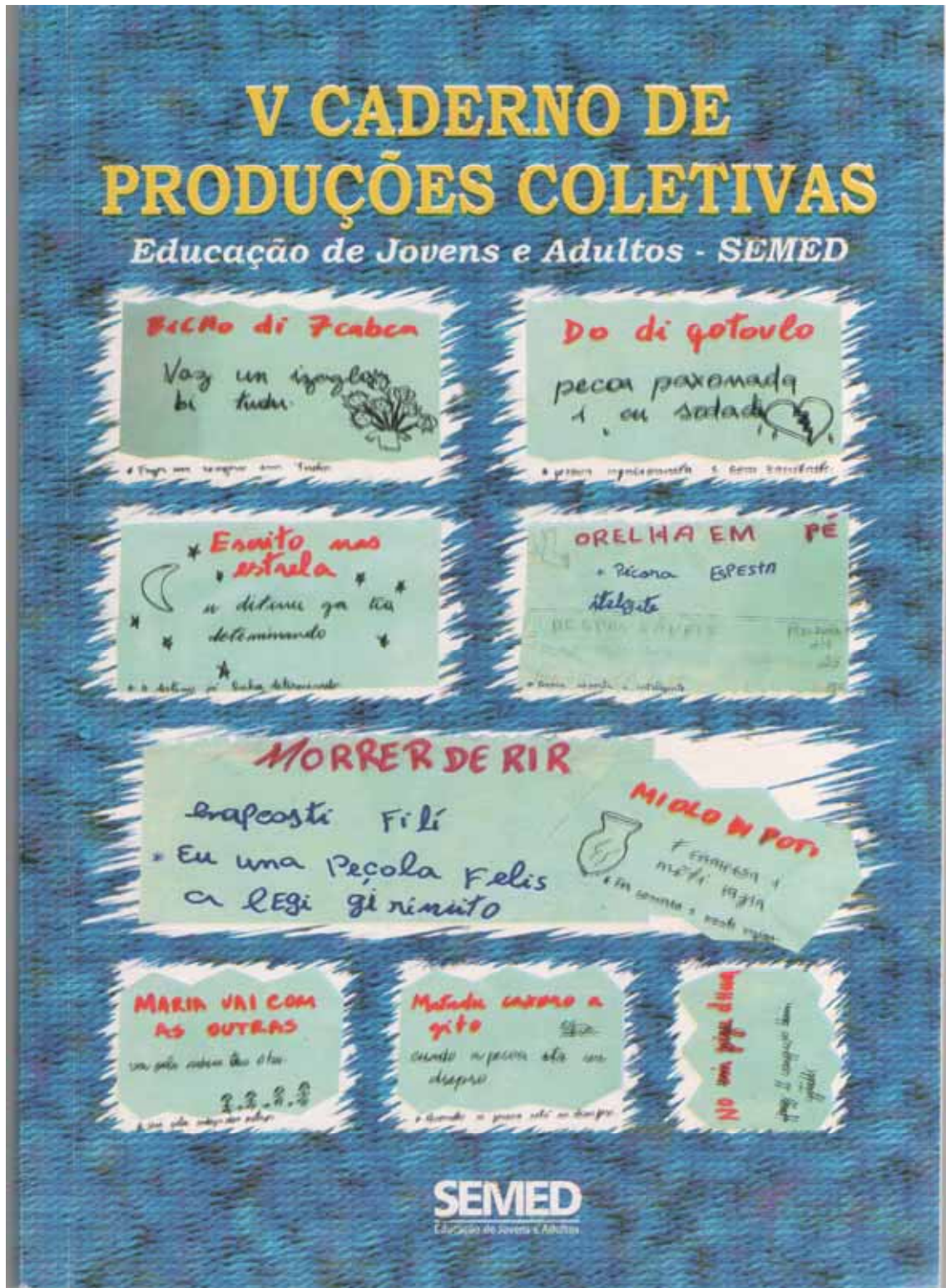
ANEXO 4



Capa do 4º caderno de Produções dos alunos da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED;

Fonte: Biblioteca Carlos Moliterno – SEMED

ANEXO 5



Capa do 5º caderno de Produções dos alunos da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED;
Fonte: Biblioteca Carlos Moliterno – SEMED

ANEXO 6

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
PESQUISA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NA EJA
QUADRO DE ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS – SEMED/SEE**

GRUPO FOCAL	FUNÇÃO DO LD	AQUISIÇÃO	ESCOLHA/SELEÇÃO	DISTRIBUIÇÃO	MERCADO EDITORIAL	TÍTULOS ADOTADOS
SEMED						
SEE						

ANEXO 7

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
PESQUISA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NA EJA
QUADRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS – SEMED/SEE**

PROFESSORAS	FUNÇÃO DO LD	AQUISIÇÃO	ESCOLHA/SELEÇÃO	DISTRIBUIÇÃO	MERCADO EDITORIAL	TÍTULOS ADOTADOS
SEMED/A/B						
SEE/C/D						

ANEXO 8

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Questionário para professores das redes Municipal e Estadual

Coleta de dados para pesquisa sobre: O Livro Didático na EJA

1- Identificação

1.1 – Nome Completo: _____

1.2 - Endereço Pessoal: _____

_____ Contatos tel. _____

1.3 – Endereço Profissional: _____

_____ Contatos tel. _____

1.4 – Escola: _____

1.5 – Fase que atua: _____

2 – Trajetória Profissional na EJA

2.1 – Em que ano começou a atuar na EJA?

2.2 – No ano que começou em que fase lecionava?

2.3 – Quais os Livros Didáticos que você utilizava nessa época? Para o aluno e/ou para seu apoio:

2.4 – Como você entrou em contato com esses livros?

3 – Sobre o Livro Didático

3.1 – Para você, o que é Livro Didático?

3.2 – Hoje, você utiliza Livro Didático? Para dar suas aulas ou específico para os alunos?
Quais?

3.3 – Por que você utiliza esse (s) Livro(s) Didático(s)?

3.4 – Como os Livros Didáticos chegam à Escola?

3.5 – Como a Escola escolhe o Livro Didático para EJA?

4 - O Professor e o Livro Didático - LD

4.1 – Já leu algo sobre o LD para EJA? Quais leituras foram realizadas?

4.2 – Conhece autores de LD para EJA? Quais?

4.3 – Qual coleção de Livros Didáticos considera mais adequada para EJA? Qual coleção não é adequada? Explícite os motivos:

4.4 – Já participou de encontros para apresentação ou análise de Livros Didáticos para EJA, sugerido e/ou organizado:

Pela Secretaria de Educação () Sim () Não

Pelo departamento da EJA () Sim () Não

Pela Escola () Sim () Não

Por grupos de Professores da Escola () Sim () Não

Por editoras () Sim () Não

Outros () Quais? _____

ANEXO 9

Quadro 1 – Mapeamento das referências de Livros e Materiais Didáticos que circulam na Educação de Jovens e Adultos nas redes públicas de Educação de Maceió e de Alagoas:

REDES	ANO DE CIRCULAÇÃO	REFERÊNCIAS	ETAPAS/ FASES/ SEGMENTOS
SEMED	1998	Construindo a Cidadania: Uma Experiência em Processo 2. Departamento de Educação de Jovens e Adultos/DEJA; Antonio Francisco Freitas (Org.). Maceió: Secretaria Municipal de Educação, 1998.	1º Segmento
	1999	Construindo a Cidadania: Uma Experiência em Processo 3. Departamento de Educação de Jovens e Adultos/DEJA; Antonio Francisco Freitas (Org.). Maceió: Secretaria Municipal de Educação, 1999.	1º Segmento
	2000	Coleção Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos. Cláudia Lemos Vóvio (Coord.). São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC. 1998.	1º Segmento
	2001	Coleção Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos. Cláudia Lemos Vóvio (Coord.). São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC. 1998. Construindo a Cidadania: uma experiência em processo, 4. Departamento de Educação de Jovens e Adultos/DEJA; Antonio Francisco Freitas (Org.). Maceió: Secretaria Municipal de Educação, 2001. Coleção Educação de Jovens e Adultos. Recife: Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular – NUPEP/UFPE, 1999. Coleção Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental – séries iniciais. Curitiba: Educarte, 2001.	1º Segmento
	2002 a 2003	Coleção Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos. Cláudia Lemos Vóvio (Coord.). São Paulo: Ação Educativa; Global, 2001. Construindo a Cidadania: Uma Experiência em Processo 5. Departamento de Educação de	1º Segmento

		<p>Jovens e Adultos/DEJA; Antonio Francisco Freitas (Org.). Maceió: Secretaria Municipal de Educação, 2003.</p> <p>Coleção Educação de Jovens e Adultos. Recife: Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular – NUPEP/UFPE, 1999.</p> <p>Coleção Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental – séries iniciais. Curitiba: Educarte, 2001.</p>	
	2004	<p>Coleção Educação de Jovens e Adultos. Recife: Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular – NUPEP, 1999.</p>	1º Segmento
	2005 a 2007	<p>Coleção Educação de Jovens e Adultos. Recife: Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular – NUPEP/UFPE, 1999.</p> <p>Coleção Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos. Cláudia Lemos Vóvio (Coord.). São Paulo: Ação Educativa; Global, 2001.</p>	1º Segmento
SEE	1999 e 2000	<p>Coleção Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos. Cláudia Lemos Vóvio (Coord.). São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC. 1998.</p>	1ª etapa - Alfabetização
		<p>Coleção Educação de Jovens e Adultos. Recife: Construir, 1999.</p>	2ª e 3ª etapas – 1º Segmento
	2001 a 2004	<p>Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular. Recife: edições Bagaço, 2000.</p>	1º Segmento
	2004	<p>MUNIZ, Andréa Aparecida P. Visão do Futuro: alfabetização: educação de jovens e adultos. 1ª edição, São Paulo: Didática Paulista, 2004.</p>	Alfabetização – Projeto Alfabetizar é Preciso.
	2005 a 2007	<p>Coleção Educação de Jovens e Adultos. Recife: Construir, 1999.</p>	

ANEXO 10

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DOCUMENTO REFERÊNCIA QUE SUBSIDIARÁ O PROFESSOR DA EJA NA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

O Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED compreende que o Livro Didático, enquanto um instrumento de apoio para o trabalho do professor no que se refere ao planejamento e organização das aulas, poderá se constituir, também, em um valioso elemento de mediação no processo ensino-aprendizagem.

Diante disso, consideramos de extrema importância a participação dos professores e da equipe técnica da escola no processo de análise do LP para a Educação de Jovens e adultos.

A análise do livro deve considerar alguns aspectos relevantes:

- o perfil do público da EJA;
- documentos legais norteadores da prática pedagógica da EJA (Diretrizes Curriculares Nacionais, Proposta Curricular da EJA e o Projeto Político Pedagógico da Escola);
- abordagem teórico-metodológica que referende as concepções de homem, sociedade e educação defendida pelo DEJA;
- contribuições para construção dos princípios éticos e democráticos(solidariedade, justiça, coletividade e outros);
- valorização da diversidade cultural étnico-racial e de gênero;
- o diálogo entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico, favorecendo a reelaboração de um novo conhecimento pelo educando;
- ausência de textos verbais e não verbais, cujo conteúdo expresse preconceito, estereotipia e discriminação, sejam eles acerca de religião, posicionamento político, etnias, gênero, orientação sexual, condição sócio-econômica entre outros;
- presença de textos verbais e não verbais que retratem positivamente a participação na sociedade de pessoas portadoras de necessidades especiais, idosos, crianças, entre outros;
- o uso social da linguagem escrita , bem como o processo e as condições de produção textual;
- leitura e produção de diversos gêneros textuais, considerando suas especificidades;
- discussão sobre as diferenças e semelhanças entre a linguagem oral e a linguagem escrita;
- valorização das diferentes variações lingüísticas (norma culta e variantes dialetais);
- apresentação de atividades de compreensão textual que possibilitem a ruptura de práticas de cópias, avançando para a produção;
- o favorecimento de situações de aprendizagem significativas, levando em consideração a realidade do aluno nas diversas dimensões espaciais (local, regional, nacional e mundial);
- a resolução de problemas como eixo norteador para o ensino da matemática;

- situações-problema que desenvolvam o raciocínio lógico-matemático e que estejam relacionadas com a prática social do educando;
- atividades desafiadoras que favoreçam o desenvolvimento crítico e a investigação científica;