



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Cheila Dias dos Santos

**Sentidos atribuídos por praticantes da educação de jovens
e adultos ao livro didático**

Rio de Janeiro
2017

Cheila Dias dos Santos

**Sentidos atribuídos por praticantes da educação de jovens
e adultos ao livro didático**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ensino, ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ. Área de concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof^a Dr^a Andrea da Paixão Fernandes

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CAPA

S237 SANTOS, Cheila Dias dos
Sentidos atribuídos por praticantes da educação de jovens e adultos ao livro didático / Cheila Dias dos Santos. - 2017.
223 f. : il.

Orientadora: Andrea da Paixão Fernandes.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ.

1. Educação de Jovens e Adultos – Teses. 2. Material Didático – Teses. 3. Alfabetização – Teses. I. Fernandes, Andrea da Paixão. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Aplicação Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 374.7

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Cheila Dias dos Santos

**Sentidos atribuídos por praticantes da educação
de jovens e adultos ao livro didático**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ensino, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ. Área de concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental.

Aprovada em de de 2017.

Banca examinadora:

Profª Drª Andrea da Paixão Fernandes (Orientadora) - UERJ

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva (Co-Orientador) - UERJ

Profª Drª Paula da Silva Vidal Cid Lopes - UERJ

Prof. Dr. Osmar Favero – UFF

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

À minha querida e saudosa avó “Maína” (in memoriam), cafuza mestiça de índia com negro, destemida, aguerrida, analfabeta das letras, mas conhecedora como ninguém dos usos e poderes das ervas medicinais, dos mistérios do ofício de trazer à luz os seres humaninhos de lugares tão desprovidos de recursos – nascia-se em casa e morria-se em casa. Me encantava a sua familiaridade com os ciclos da Lua, com a direção dos ventos. Se viva ainda fosse, estaria eu agora sentada aos seus pés a desfiar as contas de cada capítulo dessa Dissertação, tal qual eu fazia ao voltar todos os dias da escola...

Aos meus pais, Darilho e Déa (in memoriam), ele semianalfabeto e ela com alguns rudimentos um pouco mais avançados de leitura e escrita agradeço pela luta de criar filhos tirando da própria boca o “de comer” para saciar a nossa fome de comida, de estudo... sempre esperando por dias melhores. Agora, neste momento, senhor “Fifico” com certeza a leitura que se faz necessária não é mais a do Almanaque Fontoura, apesar de nos idos dos anos de 1950 e 1960 ser a única opção de leitura que pudesse nos dar, por ser distribuída gratuitamente na farmácia local. É meu pai foi difícil, sofrido mesmo, para quem tinha que pedir licença para frequentar a escola, mas consegui chegar ao final da caminhada!

Dedico também...

Aos meus filhos, netos, sobrinhos-netos, agora também, sobrinhos-bisnetos forças motrizes que movem os meus sonhos... a quem procuro inspirar a importância dos estudos e de uma educação permanente, ao longo da vida, mostrando que nunca é tarde para aprender. A esse respeito, trago aqui à lembrança o célebre Dito de Catão, atribuído a Catão, o Antigo. Quando lhe perguntaram a razão de escolher aprender grego aos oitenta anos o grande romano prontamente respondeu: *“Escolher como? Neste momento eu não tenho outra idade”...*

Aos alunos e alunas da EJA, por quem busco a atualização de conhecimentos não só como professora regente, mas agora, também, como pesquisadora para continuar defendendo o direito inalienável de todo cidadão a uma educação de qualidade e que ainda não possuem o domínio da leitura...

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por me capacitar até o último momento me inspirando, me dando forças para prosseguir, mesmo quando o corpo dizia “NÃO!!!!

Um agradecimento especial à minha Orientadora Prof^a. Dr^a. Andrea da Paixão Fernandes e ao Co-Orientador Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva pela valiosa ajuda na condução deste trabalho, apontando os caminhos, orientando as leituras, dirimindo as dúvidas e me permitindo dar meus passos, ainda que vacilantes, na escritura desta dissertação. Agradeço especialmente toda dedicação, competência e atenção redobradas nas sucessivas revisões desse trabalho e, principalmente por me ajudar a perseverar nos momentos de angústia, não me permitindo desistir apesar de todos os percalços. A participação de vocês foi fundamental para que esse trabalho se materializasse...

Agradeço a cada professor da Banca pela disponibilidade em participar e, também, pelas análises pontuais desse material. Em retribuição, estou me esforçando para atender as sugestões feitas quanto às correções no texto da versão final. É uma honra e uma grande felicidade tê-los como participantes da Banca nesse momento final...

Aos professores do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, do CAp-UERJ por socializarem o seu saber...

Aos colegas da primeira turma do Mestrado/PPGEB, pelos momentos de troca, incentivos e interação... com certeza a lembrança de cada um de vocês ficará na minha memória...

Um agradecimento especial aos colegas Vitor Nunes Caetano e Lícia Vasconcelos pela ajuda e pelas dicas valiosas nos momentos de dificuldade... Vitor, para sempre serei grata pelas leituras atentas e intervenções pontuais que muito acrescentaram ao meu trabalho. Agradeço também pelas caronas que me permitiram chegar mais rápido em casa. É como você diz: “Não se faz Mestrado sozinho...”

À prof^a Daniela Bruno Quintanilha pela ajuda valiosa na captação dos

documentos legais que embasam a EJA gonçalense...

Ao Wesley, colega da segunda turma do Mestrado do PPGEB, agradeço a companhia e os cuidados com a minha pessoa durante o itinerário na “viagem” de volta para casa...

À professora Denise Cordeiro, inspiradora desse trabalho, pelos incentivos e valiosas contribuições, (in memoriam)...

Ao meu genro Jorge Gonzaga Filho pela ajuda na tradução do resumo em inglês...

À querida amiga e Orientadora Educacional Ivone Garcia pela parceria e pelas grandes trocas realizadas a qualquer tempo e espaço...

Aos amigos e familiares, que por longos meses ficaram privados da minha atenção...

Às secretárias do PPGEB/CAP-UERJ, Danielle Rodrigues, Renata Anná e Roberta Sales agradeço pelo suporte dispensado à nossa turma...

Às professoras e aos alunos e alunas da EJA das escolas em que esta pesquisa foi realizada, agradeço pela participação e colaboração...

Aos amigos Dílson Dutra, Anderson Rezende, Daniel Fernandes, Alysson Santos e seus familiares, reunidos no Carnaval de 2015, em Araruama, mesmo com o clima festivo, de férias, regado a piscina, churrasco e cantoria, agradeço a sensibilidade em entender e respeitar os meus momentos de reclusão para a escrita dessa Dissertação. Em especial, ao Alysson pela escuta amiga e atenciosa, apesar de não entender nada sobre o campo da EJA.....

“Quem tem um amigo, mesmo que um só,
não importa onde se encontre,
jamais sofrerá de solidão;
poderá morrer de saudades,
mas não estará só.” Amir Klink

Aos professores e colegas que integram o GPERS (Grupo de Pesquisa e Estudos em Representações Sociais) agradeço pela oportunidade em participar desse espaço de trocas e estudos...

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização desta Dissertação... Obrigada! A participação de todos vocês dignifica esse trabalho!

... não há como falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado...

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos esperamos, que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil de amar.

Paulo Freire

RESUMO

SANTOS, C. D. *Sentidos atribuídos por praticantes da educação de jovens e adultos ao livro didático*. 2017. 229 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

O ponto cêntrico desta dissertação está, prioritariamente, ancorado nas dificuldades encontradas pelos atores da Educação de Jovens e Adultos, no cotidiano da sala de aula, no que se refere à adequação da metodologia presente no material didático de cunho governamental às especificidades dessa modalidade escolar. Para isso, a pesquisa procurou investigar os sentidos atribuídos pelos estudantes e os professores do Grupo I, Fases 1 e 2 da EJA do município de São Gonçalo a respeito da importância do uso do Livro Didático na EJA, pois, entendemos que para suprir as necessidades dos educandos o material didático deve ser concebido considerando-se as mudanças nas concepções de alfabetização e educação básica, centradas na perspectiva do letramento, com vistas à aquisição dos bens socioculturais, leia-se, à cultura letrada a que todo cidadão tem direito e, mais importante ainda, se o educador ao escolher fazer uso do livro didático o faz de forma reflexiva não se tornando dependente desta tecnologia e assim acomodando-se na sua função, mas se o mesmo percebe se os conteúdos presentes nesses materiais atendem as necessidades discentes estando ou não contextualizados ao universo sócio cultural dos sujeitos dessa municipalidade. Nesse sentido, a pesquisa priorizou a seguinte abordagem metodológica: inicialmente, através da aplicação do questionário com perguntas abertas e fechadas, buscou dar visibilidade ao contexto sócio histórico dos sujeitos dessa modalidade no intuito de conhecer suas representações a respeito do uso do LD, utilizando-se para isso da associação livre de palavras complementada pelo diário de campo e, posteriormente, tratando esses dados coletados à luz da Análise de Conteúdo (AC), com base nas leituras de Bardin (2002) e Franco (2004). Como produto final desta pesquisa, foi elaborado um folder contendo orientações que privilegiam a realidade dos alunos e suas especificidades no intuito de orientar a escolha dos próximos livros didáticos do PNLD/EJA.

Palavras-chave: EJA. Livro Didático. Alfabetização. Representações Sociais.

ABSTRACT

SANTOS, C. D. *Sense attributed by practitioners of young people and adults education to textbook*. 2017. 229 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The central point of this dissertation is priory anchored in difficulties found by the actors of Young People and Adults Education, in daily classroom, in reference to the adequation to the methodology found in the didactic material made by government to the specifications of this scholar modality. For that objective, the research made an effort to investigate the apresentations that the students and teachers of Group 1, Phases 1 and 2 from YAE in the city of São Gonçalo elaborate about the importance of using the Textbook in YAE, because an understand that to fulfill the needs of the students the didactic material must be conceived considering the changes in conceptions of alphabetization and basic education centre in perspective of literacy with view to acquisition of sociocultural goods, understanding, the formal culture that every citizen has a right to and, even more important, if when the teacher chooses to use a didactic material makes it in a reflexive way not becoming dependent of that technology and so becoming accomodated in his/her function, but if the teacher knows that the contents in these material are adequates to the necessities of the students being or not contextualized to the socio cultural universe of the students from this municipality. In this way, the research gives priority two methodological approaches: firtly throughs the application of a questionnaire with open and closed questions tried to give visibility to the sociohistorical context of the subjects of this modality in objective of know their representations about the use of Textbook using for this the free association of words complemented by the camp diary and, after, treating these collected datas under the light of Contents Analyses (CA) based on the texts of Bardin (2002) and Franco (2004). As a final product of this research, a folder was prepared containing guidelines that emphasize the students reality and their specificities in order to guide the choice of the next textbooks of the PNLD / EJA.

Key-words: Young of Adults Education. Textbook. Literacy. Social Representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Estruturação dos blocos de perguntas direcionadas aos professores	52
Quadro 2 – Estruturação dos blocos de perguntas direcionadas aos estudantes ‘	52
Figura 1 – Mapa de localização do Município de São Gonçalo no Estado do Rio de Janeiro	54
Figura 2 – Faixas de categorização de valores referentes ao Índice de Desenvolvimento Humano / IDHM.....	57
Figura 3 – Tapete de sal.....	58
Figura 4 – Mapa do COMPERJ e do Arco Rodoviário para escoamento da produção.....	59
Figura 5 – Mapa do Município de São Gonçalo dividido em distritos	60
Quadro 3 – Distribuição dos bairros de São Gonçalo por distritos	61
Figura 6 – Gymnasio Anglo-Brasileiro (1910-1911) que depois passou a se chamar Colégio Aldridge (1912-1917)	65
Figura 7 – Grupo Escolar Adino Xavier.....	66
Quadro 4 – Estrutura e organização das fases do grupo I	84
Quadro 5 – Estrutura e organização das fases do grupo II	84
Quadro 6 – Estrutura e organização das fases do grupo III	85
Quadro 7 – Estrutura de funcionamento do Segundo Segmento EJA	86
Quadro 8 – Unidades escolares que oferecem a EJA e os bairros em que se encontram localizadas	87

Figura 8	– Mapa das Escolas Municipais de São Gonçalo por Bairros	86
Figura 9	– Capa do Primeiro Guia de Leitura (LER).....	102
Figura 10	– Página 3 do Segundo Livro de Leitura (SABER)	103
Figura 11	– Capa da Radiocartilha SIRENA seguida da página 5 da mesma cartilha	107
Figura 12	– Página 2 - do Segundo Livro de Leituras para Adultos “Viver é Lutar”	109
Figura 13	– Páginas 1 e 2 do Conjunto Didático Básico “Benedito e Jovelina”	110
Figura 14	– Capa do livro de alfabetização de adultos Mutirão I do MEB seguida da página 5 do mesmo livro.....	111
Figura 15	– Capa do livro de leituras Mutirão II do MEB seguida da página 7 do mesmo livro.....	112
Figura 16	– Livro de Leitura do MCP.....	114
Figura 17	– Ficha de Cultura do PNA 1 - O homem diante da natureza e com a realidade	121
Figura 18	– Ficha 2 - A natureza mediadora da comunicação entre o homem e o mundo da cultura.....	121
Figura 19	– Ficha 3 - O caçador iletrado.....	122
Figura 20	– Ficha 4 - O caçador civilizado.....	123
Figura 21	– Ficha 5 - O gato caçador.....	124
Figura 22	– Ficha 6 - Homens trabalhando o barro.....	125

Figura 23	– Ficha 7 - O jarro de barro	125
Figura 24	– Ficha 8 - O livro e a poesia.....	126
Figura 25	– Ficha 9 - O gaúcho e o vaqueiro	127
Figura 26	– Ficha 10 - O Círculo de Cultura.....	128
Quadro 9	– Quadro de Detalhamento das Obras Didáticas do PNLD/EJA para a Alfabetização e Anos Iniciais acrescido da Obra Didática Regional	145
Quadro 10	– Categoria 1	147
Quadro 11	– Obras Didáticas para a Alfabetização	147
Quadro 12	– Categoria 2	148
Quadro 13	– Categoria 3	149
Figura 27	– Material Didático elaborado no “chão” da escola	154
Figura 28	– Produção didática elaborada pelos professores da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo, RJ.....	157
Figura 29	– Produção Didática direcionada aos estudantes do Grupo I Fases 1 e 2 (Alfabetização)	158
Quadro 14	– Descrição das atividades laborativas desempenhadas pelos alunos de acordo como o Código CBO – Classificação Brasileira de Ocupações	162
Figura 30	– Imagem frente e verso do Folder elaborado como produto desta dissertação	180

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Unidades Escolares e suas respectivas UDHS	90
Tabela 2	– ESQUEMA DA ANÁLISE CATEGORIAL - TEMÁTICA REFERENTE À QUESTÃO 4 DE EVOCAÇÃO “ <i>O que vem a sua mente quando você pensa em Educação de Jovens e Adultos?</i> ” do Instrumento direcionado ao aluno	166
Tabela 3	– ESQUEMA DA ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA REFERENTE À QUESTÃO 5 DE EVOCAÇÃO “ <i>O Livro Didático da EJA para você é...</i> ” do Instrumento direcionado ao aluno	169
Tabela 4	– ESQUEMA DA ANÁLISE CATEGORIAL - TEMÁTICA REFERENTE À QUESTÃO 7 DE EVOCAÇÃO “ <i>O que vem à sua mente quando você pensa em Educação de Jovens e Adultos?</i> ” do Instrumento direcionado ao professor	175
Tabela 5	– ESQUEMA DA ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA REFERENTE À QUESTÃO 8 DE EVOCAÇÃO “ <i>O Livro Didático da EJA para você é...</i> ” do Instrumento direcionado ao professor	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AlfaSol	Alfabetização Solidária
BBEDUCAR	Programa de Alfabetização do Banco do Brasil
CAPINA	Agência de Cooperação a Projetos de Inspiração Alternativa
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CET	Conselho de Escolas de Trabalhadores
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CFE	Conselho Federal de Educação
CEPIS	Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientae
CPC	Centro Popular de Cultura
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNM	CNM Confederação Nacional dos Metalúrgicos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

CTC	Centro de Trabalho e Cultura
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEJA	Departamento de Educação de Jovens e Adultos
DPEJA	Departamento de Políticas de Educação de Jovens e Adultos
EST/EJA	Estudante da Educação de Jovens e Adultos
FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IE	Instituição Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDI	Material Didático Impresso
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação

MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
MOVA	Movimento de Alfabetização
NEDEJA	Núcleo de Documentação e Estudos em EJA
NOVA	Pesquisa, Avaliação e Assessoria
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAF	Programa de Alfabetização Funcional
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDE	Plano Decenal de Educação
PEI	Programa de Educação Integrada
PEJ	Programa de Educação Juvenil
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD/EJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos

PROF/EJA	Professor da Educação de Jovens e Adultos
PRONEI	Programa Nacional de Educação Integral
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAPÉ	Serviço de Apoio à Pesquisa em Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED-SG	Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SNEA	Serviço Nacional de Educação de Adultos
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SINTRICOM	Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de João Pessoa
SPF	Sistema Paulo Freire
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDH	Unidade de Desenvolvimento Humano
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

URPLAN Instituto de Planejamento Urbano

VEREDA Centro de Estudos em Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
1 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO, CULTURA E DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	29
1.1 Orientações curriculares da EJA.....	34
1.2 Alfabetização e letramento na perspectiva da EJA.....	38
2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA A PESQUISA.....	46
2.1 A Teoria das Representações Sociais (TRS): uma breve descrição	47
2.2 A relevância da TRS na pesquisa em educação.....	49
3 O CONTEXTO HISTÓRICO, GEOGRÁFICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL DO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	54
3.1 O município pesquisado: aspectos históricos, políticos e geográficos.....	54
3.2 Histórico da educação no município de São Gonçalo: estrutura e organização curriculares.....	62
3.3 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SEMED-SG).....	71
3.4 Os sujeitos da EJA na SEMED/SG: alunos e professores.....	89
4 O MATERIAL DIDÁTICO (MD).....	93
4.1 Concepção de material didático impresso (mdi).....	96
4.2 Marcos temporais do material didático na EA/EJA: das produções de 1947 até a atualidade.....	100
4.2.1 Década de 1940: CEAA – primeira iniciativa do poder público.....	101
4.2.2 Década de 1950: as campanhas no campo e na cidade.....	105
4.2.3 Década de 1960: as escolas radiofônicas e os movimentos de cultura popular	107

4.2.4	Década de 1970: o ensino no governo militar	132
4.2.5	Década de 1980	133
4.2.6	Década de 1990: Projetos em curso	134
4.2.7	O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD	141
4.2.8	O Programa Nacional do Livro Didático para a EJA – PNLD/EJA	143
5	MATERIAL DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A EXPERIÊNCIA NA SEMED/SG	151
5.1	O uso do material didático na SEMED/SG	152
6	METODOLOGIA E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS NA PESQUISA	160
6.1	A produção de sentidos dos docentes e discentes sobre a importância do uso do livro didático na Educação de Jovens e Adultos	166
7	LIVRO DIDÁTICO PARA A EJA: COMO ESCOLHER? – PRODUTO	180
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	188
	APÊNDICE A – Questionário para coleta de depoimentos dos professores	199
	APÊNDICE B- – Questionário para coleta de depoimentos dos alunos	203
	ANEXO A – Quadro Completo de Escolas, CIEP's, Creches, UMEIs e outros Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ	206
	ANEXO B – Posicionamento de Escolas, CIEP's, Creches, UMEIs e outros quanto ao IDHM referente ao bairro de localização/Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ	210
	ANEXO C – Matriz Curricular da EJA – 1º Segmento	216
	ANEXO D – Matriz Curricular da EJA – 2º Segmento	218

ANEXO E – Dicionário de Sinonímias das palavras evocadas pelos estudantes da EJA (1º Segmento), a partir do termo indutor “ EJA pra você é... ”	220
ANEXO F – Dicionário de Sinonímias das palavras evocadas pelos estudantes da EJA (1º Segmento), a partir do termo indutor : “ O Livro Didático da EJA pra você é... ”	222
ANEXO G – Dicionário de Sinonímias das palavras evocadas pelos professores da EJA (1º Segmento), a partir do termo indutor: “ EJA pra você é... ”	223
ANEXO H - Dicionário de Sinonímias das palavras evocadas pelos professores da EJA (1º Segmento), a partir do termo indutor : “ O Livro Didático da EJA pra você é... ”	224
ANEXO I - Autorização para Pesquisa de Mestrado obtida junto a Secretaria de Educação do Município de São Gonçalo/RJ	225
ANEXO J - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Público-alvo: Alunos do Grupo I Fases 1 e 2 da Educação de Jovens e Adultos (EJA).	226
ANEXO L - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Público-alvo: Professores do Grupo I Fases 1 e 2 da Educação de Jovens e Adultos (EJA).	228

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, intitulada “SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR PRATICANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AO LIVRO DIDÁTICO” está inserida na linha de Pesquisa Ensino Fundamental I, do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB, do CAP-UERJ, sob a orientação da Prof^a Dr^a Andrea da Paixão Fernandes.

Nesta pesquisa, objetivo captar as concepções e os sentidos atribuídos por praticantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), alunos e professores, ao Livro Didático, utilizando para isso o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (TRS) e a produção existente sobre material didático para a EJA, além da trajetória do Programa Nacional do Livro Didático, em tempos mais recentes, tendo como local de pesquisa a Rede Pública Municipal de Educação de São Gonçalo.

Justificativa do tema

O direito dos sujeitos à educação, direito esse historicamente interdito (PAIVA, 2004), sempre me inquietou. Certamente, devido ao histórico de pessoas não alfabetizadas ou pouco escolarizadas na família, que foram privadas de se alfabetizarem quando crianças ou na vida adulta, ou pela minha dificuldade em dar sequência aos estudos, sempre tendo que fazer longas pausas, quer seja pela ausência na oferta de escolas na região onde morava, ou ainda pelas injunções impostas pelas condições sociais como ter que trabalhar em casas de família na mais tenra idade para ajudar na subsistência da família, sempre em detrimento dos estudos. Dessa forma, sempre me considerei uma aluna da EJA: aquela que, ao buscar a formação escolar tardiamente, busca também fazer valer o direito que todo cidadão tem à educação.

Não bastassem todas essas formas de exclusão como motivos mais que relevantes para que eu me debruçasse sobre este estudo, o fato é que o interesse pelo tema proposto nesta pesquisa diz respeito também à preocupação constante

com o tratamento dado aos conteúdos elaborados nas produções para o atendimento dos alunos da EJA nos 17 anos em que atuei de forma alternada, na docência e na coordenação desta modalidade de ensino na Rede Pública Municipal de Educação de São Gonçalo. Torna-se crucial que essas publicações apresentem todos os aspectos que possam contribuir para a formação e a permanência desse aluno que chega na escola com baixa autoestima, carregando consigo todas as marcas de um passado de exclusão.

Um desses aspectos refere-se à necessidade de adequação dos conteúdos à realidade do contexto social dos educandos desta modalidade, pois, na época em que comecei a atuar como docente na EJA, não existia um material específico direcionado a esses sujeitos e, por esta razão, a abordagem dominante era a do material infantilizado do 1º Segmento do Ensino Fundamental Regular, devido, em grande parte, à dificuldade de boa parcela dos docentes em conceberem que se tratava de um público diferenciado, com necessidades e especificidades próprias e que chegavam à escola trazendo saberes e experiências de vida que não eram considerados como conhecimentos legítimos.

Tal preocupação levou-me inclusive a produzir um material para uso na alfabetização desses sujeitos na escola em que atuava e, que posteriormente, foi reproduzido com verba do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e adotado em todas as escolas desse município que ofereciam, na época, essa modalidade de educação. Cabe lembrar que, mais tarde, outros docentes também se propuseram a fazer os seus materiais de apoio para os trabalhos em sala de aula com os alunos, movidos pela necessidade e carência de materiais específicos para essa modalidade e, também, pelo incentivo à participação no Concurso de Talentos de Professores e Profissionais da EJA – SEDUC/SG/022/05. Esses fatos me motivaram, no presente, a pesquisar a problemática levantada, buscando dar a minha contribuição a esta Rede na qual estou inserida, com vistas a procurar compreender e analisar os sentidos atribuídos pelos discentes e pelos docentes das escolas pesquisadas sobre o livro didático.

Outro aspecto que considero relevante, como justificativa para escolha desta temática, ancora-se no fato de que ao longo da história da educação no Brasil é possível perceber o descaso das políticas públicas em relação à EJA, não só em

relação à sua oferta e permanência, mas principalmente no que diz respeito aos materiais didáticos.

Problema de pesquisa

Compreendendo que os materiais didáticos devem ser concebidos levando-se em conta o estabelecimento de relações com as questões cotidianas do contexto em que o aluno está inserido e os usos sociais do conteúdo proposto, faz-se necessário, sobretudo, investigar a importância atribuída pelos sujeitos da EJA (estudantes e professores) ao Livro Didático. Freire (1996) assevera em seu pioneirismo docente que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21).

Em outras palavras, esse educador chama atenção para a forma com que o professor deve tratar os conteúdos, proporcionando aos sujeitos as possibilidades para que os mesmos possam compreender e assimilar novos conhecimentos, ancorando-os aos já previamente construídos em suas trajetórias de vida. Isso quer dizer que, a aprendizagem se efetivará quando os saberes forem reconstruídos não só por quem ensina, mas também, por quem aprende (FREIRE, 1996). Ainda de acordo com Freire (1996, p. 26), “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”.

O próprio Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, já expressava essa preocupação em relação ao tratamento que deve ser dispensado aos conteúdos do LD direcionado a essa modalidade. Afirma que uma das funções da EJA, a função qualificadora, pelo seu caráter permanente, além de favorecer o desenvolvimento das capacidades e atualizar os conhecimentos dos indivíduos, constitui-se como um instrumento que permite às instituições de ensino e pesquisa o fomento necessário na produção adequada de material didático que, *“seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de, e no acesso a, meios eletrônicos da comunicação”* (BRASIL, 2000, p. 12).

Dessa forma, a investigação busca analisar a importância que os sujeitos da EJA participantes da pesquisa atribuem ao livro didático através da aplicação da Associação Livre de Palavras por ser muito simples de ser elaborada e aplicada.

Objetivo geral:

- Compreender e analisar os sentidos atribuídos pelos discentes e pelos docentes das escolas pesquisadas sobre o Livro Didático.

Objetivos específicos:

- Evidenciar a importância do uso do Livro Didático para os sujeitos da EJA das escolas da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo/RJ;

- Captar, através do termo indutor “O Livro Didático na EJA pra você é...” constante nos instrumentos direcionados aos estudantes e docentes dessa modalidade, as percepções desses sujeitos sobre o uso ou o não uso do Livro Didático em sala de aula.

Para atingir esses objetivos, será utilizada como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais (TRS), fundamentada em Moscovici (2012), considerando-se a abordagem processual, pois entendemos que esta teoria é de importância relevante para compreendermos as práticas e formas de visão de mundo e sociedade, permitindo-nos compreender como se dá o processo de organização das representações que os próprios docentes e discentes têm construído ao longo de suas trajetórias a respeito dos materiais didáticos. Na análise dos dados coletados durante a observação, da aplicação dos questionários com perguntas abertas e fechadas, será utilizada a Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2002) e Franco (2004), como instrumento para auxiliar na compreensão do que está por trás dos enunciados produzidos pelos sujeitos.

Planejamento metodológico

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas da Rede Pública Municipal de Educação de São Gonçalo, município da Região Metropolitana (RM) do Rio de Janeiro, com os discentes e docentes da alfabetização na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), caracterizando este público e o cenário em que estão inseridos. A escolha das três instituições *lócus* da pesquisa, foi feita considerando o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹ analisando, através dos indicadores saúde (longevidade), educação e renda, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)² das Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH)³ que compõem o município de São Gonçalo cujos índices expressam uma referência para o nível de desenvolvimento humano de uma determinada localidade e que são representados numa escala de valores entre mínimo e máximo, onde quanto mais próximo de 0 (zero) menor é o índice de desenvolvimento humano, quanto mais próximo de 1 (um), maior é o índice de desenvolvimento humano.

Com base nos resultados desses dados, pesquisados no Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil 2013⁴, procurei elencar as escolas buscando, também, contemplar a diversidade e as peculiaridades da cada espacialidade. Dessa forma, as escolas *lócus* da pesquisa foram assim classificadas: a E. M. Prefeito Nicanor Ferreira Nunes, localizada no bairro do Jardim Catarina, obteve um **IDHM médio (0,677)**; o Colégio Municipal Presidente Castello Branco, situado no centro do município, obteve um **IDHM alto (0,760)** e a Escola Municipal Almirante Alfredo Carlos Soares Dutra, por sua vez, localizado dentro do Condomínio da Marinha, no bairro do Alcântara, obteve um **IDHM muito alto (0,858)**. Na pesquisa

1 O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi criado em 1990 para calcular o nível de desenvolvimento humano de uma dada localidade através dos índices saúde, educação e renda. Fonte: PNUD/BRASIL. Acesso: Maio/2015.

2 O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida adaptada ao nível municipal desde 1998 com o objetivo de mensurar o desenvolvimento humano de cada município. Fonte: PNUD/BRASIL. Acesso: Maio/2015.

3 Uma UDH é um recorte espacial intramunicipal de uma Região Administrativa. Disponível em: PNUD/BRASIL. Acesso: Maio/2015.

4 O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013) engloba o Atlas do Desenvolvimento Humano nos Municípios e o Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas. O Atlas é, uma plataforma de consulta ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 5.565 municípios brasileiros, 27 Unidades da Federação (UF), 20 Regiões Metropolitanas (RM) e suas respectivas Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH). O Atlas traz, além do IDHM, mais de 200 indicadores de demografia, educação, renda, trabalho, habitação e vulnerabilidade, com dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010. Fonte: PNUD/BRASIL. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013>>. Acesso em: Maio/2015.

feita no Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, com dados do IPEA⁵ e do IBGE⁶, não encontrei escolas que oferecessem a modalidade EJA localizadas em recortes geográficos (UDH's), desse município, cujo IDHM tivesse sido classificado como **baixo**, simplesmente porque não existiam, tais escolas destinadas a esse público, à época em que esse estudo foi realizado. Há uma grande possibilidade de que, caso existissem escolas com oferta de EJA nessas áreas, certamente o IDHM seria **baixo**, isto porque essas localidades, distantes do centro do município, em sua maioria são carentes dos serviços públicos básicos como transporte, saneamento básico, escolas e outros serviços, os quais quando não oferecidos à população, interferem sobremaneira na qualidade de vida dos habitantes.

Para esta pesquisa busquei captar os sentidos que os sujeitos atribuem aos materiais didáticos através dos levantamentos de dados coletados com o auxílio da observação e da aplicação de questionários, priorizando os aspectos que estão presentes nos discursos desses atores sobre a importância que os mesmos atribuem ao uso do livro didático. A coleta de dados foi realizada por meio da visitação às escolas para observação do pesquisador, da aplicação dos questionários com perguntas abertas e fechadas, das notas de campo e da pesquisa bibliográfica e, posteriormente, tais dados foram tratados à luz da Análise de Conteúdo, técnica que permite revelar o conteúdo das mensagens que estão implícitos nas evocações dos sujeitos. Para efeitos de se garantir o anonimato dos sujeitos, bem como das escolas lócus dessa pesquisa escolhi as seguintes denominações: para nomear as escolas IE1, IE2 e IE3⁷; para nomear os sujeitos-estudantes EST/EJA⁸ e, para nomear os sujeitos-professores PROF/EJA.⁹

No que se refere à estrutura da dissertação, a mesma está organizada em sete capítulos, a saber:

O Capítulo um, intitulado “**Concepções de Currículo, Cultura e de Alfabetização de Jovens e Adultos**”, teve por objetivo situar o currículo e a cultura

5 IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

6 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

7 Instituição de Ensino1, Instituição de Ensino2 e Instituição de Ensino3.

8 Estudante da Educação de Jovens e Adultos.

9 Professor da Educação de Jovens e Adultos.

na perspectiva da EJA, assim como analisar a alfabetização e o letramento nesta modalidade, como processos distintos, porém indissociáveis. Para isso, dialogamos com autores da área, tais como: Oliveira (2001; 2007), Soares (2000), Durante (1998), Oliveira (2011), Freire (1983;1989), Mortatti (2004), Tfouni (2010), Lopes (2010), Vóvio (2004) e Kleiman (1995).

O Capítulo dois “**Contribuições da Teoria das Representações Sociais para a Pesquisa**” buscou conceituar a Teoria das Representações Sociais (TRS) e apontar sua contribuição como referencial teórico para esta pesquisa. Através da TRS e da abordagem processual proposta por Moscovici (2002), foi possível captar as representações que os docentes e os discentes das escolas pesquisadas têm sobre o LD. Para o tratamento dos dados coletados, a Análise de Conteúdo com base nos estudos de Bardin (2002) e Franco (2004) foi utilizada, pois esta técnica permite ao pesquisador fazer inferências revelando o conteúdo das mensagens implícitas nas evocações dos sujeitos, comparando-as e relacionando-as com outros dados.

O Capítulo três abordou “**O Contexto Histórico, Geográfico, Político e Educacional do Locus da Pesquisa**” historicizando a sua estrutura organizacional e curricular desde a sua implantação no município até a atualidade, com o auxílio de documentos oficiais (leis, decretos, resoluções e portarias) para que se possa compreender a composição dessa modalidade no sistema educacional gonçalense.

O Capítulo quatro intitulado “**O Material Didático (MD)**”, objetivou discutir a historicidade dos materiais didáticos no cotidiano da EJA, fazendo um levantamento da produção desses materiais desde as Campanhas de 1947 até o presente, com a instituição, em 2009, do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos – o PNLD/EJA, fundamentado no referencial teórico dos pesquisadores dessa área, como Bittencourt (2003), Fávero (2007), Peixoto (1985), Mello (2010) entre outros.

O Capítulo cinco intitulado “**Material Didático na Alfabetização de Jovens e Adultos: A Experiência na SEMED/SG**”, teve por objetivo revelar as impressões que refletem a experiência dos docentes desta modalidade e as suas iniciativas de produções didáticas face à ausência/carência de materiais didáticos direcionados a esses sujeitos. Nesse mesmo capítulo foi investigada a produção de sentidos tanto

dos docentes, quanto dos discentes sobre a importância do uso do livro didático para os sujeitos das escolas da Rede Pública Municipal de Educação de São Gonçalo, onde a pesquisa realizou-se.

O Capítulo seis intitulado “**Metodologia e Tratamento das Informações Coletadas na Pesquisa**”, teve por objetivo tratar as informações coletadas durante a realização da pesquisa com os alunos e professores. Na ocasião foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas e questões de evocação livre com o objetivo de investigar os sentidos produzidos tanto pelos docentes, quanto pelos discentes sobre a importância do uso do livro didático para esses sujeitos nas escolas da Rede Pública Municipal de Educação de São Gonçalo, onde a pesquisa realizou-se.

O Capítulo sete, intitulado “**Livro Didático para a EJA: Como escolher? – Produto.**”, apresenta como produto desta Dissertação um folder com orientações para a escolha do Livro Didático do PNLD/EJA. Tais orientações buscam dar subsídios aos docentes que atuam na alfabetização de jovens e adultos, da modalidade EJA, nas escolas da Rede Pública do Município de São Gonçalo, no Rio de Janeiro, no sentido de contribuir para a escolha do Livro Didático que se revele adequado ao ensino aprendizagem desses sujeitos. A escolha de um livro didático que venha a contribuir com o trabalho pedagógico, deve considerar alguns requisitos como: os pressupostos teóricos e metodológicos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, os aspectos socioculturais dos sujeitos e seus contextos formativos, um currículo que valorize a cultura local/regional, além de incentivar e valorizar o protagonismo dos alunos e professores na construção de outros materiais para enriquecer o trabalho dos conteúdos propostos no LD adotado. Em conjunto com o folder, um outro produto associado, um blog, é disponibilizado como espaço interativo para troca de ideias, sugestões.

Espero que este estudo possa contribuir com o campo da EJA e que também se constitua em uma motivação para processos de releitura dos materiais didáticos, contribuindo para que os professores possam ter um olhar mais crítico ao fazer uso do LD em sala de aula.

1. CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO, CULTURA E DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

[...] Agora, o senhor chega e diz: “Ciço, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?” Esse eu queria ver explicado. O senhor fala: “Eu tô falando dum educação pro povo mesmo, um tipo dum educação dele, assim, assim”. Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito; tudo junto: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí eu pergunto: “Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem?” [...] (BRANDÃO, 1980).¹⁰

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como política pública, tem sido pensada no campo dos direitos sociais, historicamente interditados. Isto só tem sido possível devido à interferência no âmbito local, dos profissionais da educação de várias organizações governamentais e não governamentais, dos movimentos sociais e dos Fóruns de Educação de Adultos, dos quais o Rio de Janeiro foi o pioneiro nessa iniciativa, e, no âmbito mundial, através das Conferências Internacionais de Educação de Adultos. Tal estratégia, assim configurada, tem contribuído para a desconstrução de posturas e atitudes centralizadoras por relações mais igualitárias, garantindo a todos, inclusive aos que não tiveram acesso à escolarização, o exercício do direito à educação básica para além do direito humano fundamental, como direito público subjetivo ficando este direito assegurado através do mandado de injunção previsto no inciso LXXI, do art. 5º da Constituição Federal de 1988, o qual possibilita a qualquer cidadão acionar o poder público sempre que a determinação legal do direito à educação não estiver sendo cumprida.

Por direito público subjetivo, segundo Cury (2000, p. 23), trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos. Este direito está expresso na Constituição Cidadã de 1988 e preconiza no art. 205 que “toda e qualquer educação visa o pleno

10 Extraído da entrevista feita por Carlos Rodrigues Brandão a Antônio Cicero de Souza, o Ciço, lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação popular*. 2. ed. pp. 7-10, São Paulo: Brasiliense, 1980 (prefácio e posfácio).

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). O art. 208 aponta para a necessidade da reparação de uma dívida histórica com a EJA, ao afirmar que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Considerando-se a inserção da oferta de escolarização para jovens e adultos na legislação brasileira mais recente e, por conseguinte, o cenário que a coloca no patamar de direito social em fase de conquista, é possível observar a organização da sociedade civil através dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, dos quais o do Rio de Janeiro foi o pioneiro, como propulsora das medidas que tem permitido à EJA a conformação de política pública com a qual é reconhecida no presente. Ainda no contexto nacional, os importantes instrumentos legais como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 – e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, contribuíram para a configuração da oferta da EJA como direito.

Cabe ressaltar ainda que, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA's), no contexto mais amplo, também contribuíram para esse percurso. Voltando ao contexto nacional, a LDB estabeleceu a modalidade, Educação de Jovens e Adultos, e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, seus objetivos e suas funções como modalidade de ensino, situando-a no campo do direito e assumindo, dentro do atual panorama histórico-legislativo, novos paradigmas e, conseqüentemente, implementando mudanças significativas na sociedade.

Tomando-se por base uma concepção de educação e seu reflexo na estruturação de uma proposta curricular que privilegie a formação humana e a emancipação, opto por dialogar com o educador Paulo Freire. Ele foi grande defensor de um currículo que busca contemplar a cultura do povo, sob um olhar antropológico. Uma de suas grandes preocupações diz respeito à temática da cultura, sobretudo a brasileira e a que é feita pelos homens do povo na sua lida

diária, como conteúdo para o trabalho de alfabetização, levando o educando a se posicionar criticamente no mundo para, a partir dessa reflexão, tomar consciência da sua realidade e transformá-la. De acordo com Freire:

Pareceu-nos, então, que o caminho era levar o analfabeto através de suas reduções, ao conceito antropológico de cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido da mediação que tem a natureza para as relações e comunicações dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto. [...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionero popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1963, p. 17)

Através do diálogo e da comunicação entre o educador e os educandos nos Círculos de Cultura, o sistema freireano de educação proporcionava a esses sujeitos discentes a problematização crítica da sua realidade existencial, levando-os à conscientização. Nesse entendimento, os Círculos de Cultura, propostos por este educador, constituem-se em excelente recurso didático para ser utilizado na EJA com vistas a romper com um currículo que não privilegia o contexto sócio cultural dos alunos jovens e adultos impregnados de histórias individuais cuja transculturalidade, na visão de Freire, é a expressão cultural da multiplicidade de experiências realizadas em diferentes espaços. Freire (2005, p. 83) nos assevera que “respeitar o outro e a sua cultura consiste em vê-lo em seus próprios termos”. Assim, de acordo com o autor,

[...] o índio não optou por pescar flechando. O seu estágio cultural e econômico, social etc. é esse, o que não significa que ele não saiba, que não possa saber de coisas que se deram fora desse estágio cultural. Então eu acho que o meu respeito da identidade cultural do outro, exige de mim que eu não pretenda impor ao outro uma forma de ser de minha cultura, que tem outros cursos, mas também o meu respeito não me impõe, negar ao outro o que a curiosidade do outro e o que ele quer saber mais daquilo que sua cultura propõe (FREIRE, 2005, p. 83).

Não é possível aceitar que haja distinção entre culturas maiores ou menores, melhores ou piores, clássicas ou populares, pois na visão freireana, o respeito às

diferentes culturas pressupõe que possa se estabelecer uma comunicação sem que nenhuma das partes perca as suas características inerentes à sua identidade individual ou a do seu grupo de pertença.

Nesse sentido, é fundamental observar que, dada a diversidade dos alunos e alunas da EJA faz-se mister considerar também o acúmulo da experiência e da bagagem cultural desses sujeitos, pois:

Quando falamos em cultura estamos nos referindo ao conjunto de ações, elaborações, construções, produções e manifestações de um grupo de pessoas, que se dá por meio e através de múltiplas linguagens e pode ser identificado na forma de falar, atuar, reagir, pensar e expressar de cada pessoa desse grupo. Especificamente no caso dos alunos e alunas jovens e adultos, referimo-nos a uma cultura popular do fazer, que se aprende fazendo e vendo fazer. Ela possui uma dimensão muito pragmática, voltada para a ação, que gosta de se movimentar e fazer junto uma construção marcadamente compartilhada e coletiva (BRASIL, 2006, p.12).

Para Oliveira (2006) o desafio de discutir as práticas curriculares na EJA ou no ensino regular é o de responder ao que entendemos sobre currículo. Nesse sentido

Podemos dizer que, historicamente, a mais tradicional e utilizada forma de se entender um currículo é aquela que o percebe como o conjunto dos conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas e séries escolares, ideias já incorporadas ao senso comum e repetidas como base do trabalho pedagógico em inúmeras situações (OLIVEIRA, 2006, p. 231).

É preciso, segundo a autora, superar a visão de currículo pré-fabricado em que a transmissão dos conteúdos e as formas oficiais de avaliação da aprendizagem formalizadas servem mais ao controle, e impedem o reconhecimento de um currículo dinâmico, mais próximo dos saberes do aluno. Nesse entendimento, cabe ressignificar o currículo criando alternativas de organização curricular, que priorize os conhecimentos prévios desses alunos, pois, ainda de acordo com Oliveira (2006), para que a aprendizagem ocorra de fato é preciso que os conteúdos estejam conectados aos interesses dos sujeitos.

Isso significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta. Ou seja, os processos de aprendizagem vividos, sejam eles formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado, por parte

daqueles que aprendem, às informações recebidas do exterior – da escola, da televisão, dos amigos, da família etc (OLIVEIRA, 2006, p. 239).

Sabemos que os conhecimentos que os educandos constroem em suas experiências diárias nas relações sociais, familiares, afetivas, no mundo do trabalho e, portanto, fora do mundo da escola, se conectam a outros saberes diferentes, tecendo novas redes de conhecimento que não se prendem a um único modo de conhecer constituindo-se em conhecimentos informais, do senso comum e, que não são legitimados pelo currículo oficial. Assim, na visão de Oliveira (2007, p. 88)

Em todos esses espaços estamos inseridos e tecemos nossas redes de subjetividades. Portanto, restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas/classes, mas dos próprios sujeitos, à medida que fragmentam suas existências em pequenas 'unidades analíticas' operacionais incompatíveis com a complexidade humana.

Cabe ao educador explorar, nas ações pedagógicas, a diversidade de saberes, as experiências de vida e os conhecimentos práticos construídos coletivamente pelos sujeitos da EJA. A respeito da especificidade dos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em suas trajetórias de vida, Oliveira dialoga com Ribeiro (1999) quando esta afirma que

[...] em grau muito mais elevado do que as crianças, os adultos já dispõem de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções mais ou menos cristalizadas sobre diversos aspectos da realidade social e natural. Em relação a esse ponto, o desafio seria identificar a natureza desses conhecimentos práticos e desses supostos estilos cognitivos próprios, e investigar de que modo poderiam ser mobilizados para as aprendizagens tipicamente escolares, ou, em outra perspectiva, de que maneira os conteúdos da escola deveriam ser modificados para se adequar a esse modo de pensar próprio que os jovens e adultos desescolarizados já teriam forjado ao longo da vida (RIBEIRO, 1999, p.191).

A resposta ao desafio posto acima é esta: cabe ao professor tratar os conhecimentos e os saberes construídos pelos jovens e adultos em seus cotidianos, ampliando-os e conectando-os com o conhecimento escolar numa relação com base no diálogo, na troca onde o educador e não só o aluno, também vai aprendendo enquanto educa.

1.1 Orientações curriculares da EJA

A EJA é um campo da educação que tem suscitado ações que garantiram a sua legitimidade como modalidade de educação básica. A esse respeito foram empreendidos, ao longo das últimas décadas, um conjunto de orientações e regras para a sua operacionalização sendo uma dessas ações a Proposta Curricular, criada sob encomenda pela ONG Ação Educativa para o primeiro segmento do Ensino Fundamental na modalidade EJA, cujo objetivo era subsidiar a elaboração de projetos e propostas para o currículo da EJA (BRASIL, 1997).

Essa proposta definiu o currículo com os conteúdos específicos para a alfabetização e a pós-alfabetização para serem desenvolvidos pelos educadores, considerando as necessidades e os objetivos específicos de seus programas. Portanto, para atingir os objetivos destinados à aprendizagem dos sujeitos da modalidade EJA, o referido documento considerou as dimensões social, ética e política. De acordo com a introdução da Proposta Curricular:

O ideário da Educação Popular, referência importante na área, destaca o valor educativo do diálogo e da participação, a consideração do educando como sujeito portador de saberes, que devem ser reconhecidos. Educadores de jovens e adultos identificados com esses princípios têm procurado, nos últimos anos, reformular suas práticas pedagógicas, atualizando-as ante novas exigências culturais e novas contribuições das teorias educacionais (BRASIL, 1997, p. 13).

A segunda proposta, que criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000), priorizou a concepção do direito constitucional (Art. 208), da modalidade EJA, segundo o qual a oferta do ensino fundamental de caráter obrigatório e gratuito deve ser assegurada a todos, inclusive aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. Nesse sentido, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência. Para eles foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provenientes de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural. Logo, aos limites já postos pela vida, não se pode acrescentar outros que signifiquem uma nova discriminação destes estudantes (BRASIL, 2000, p. 33).

Como está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em seu parágrafo único, do Artigo 5º, da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, a identidade da EJA deve ser considerada em suas especificidades salvaguardando-se o perfil dos educandos, a faixa etária de cada grupo através de um modelo pedagógico apropriado em que os componentes curriculares assegurem a igualdade de direitos e oportunidades educativas comum a todos os demandantes da escolarização básica.

O direito à escolarização, historicamente negado ao sujeito da EJA, quer seja pela falta de escolas, ou pela necessidade de interromper os estudos para trabalhar ou, ainda, pelo simples fato de não se cumprir uma exigência que está posta na Constituição Federal, tem a ver também, segundo Cury (2004, p. 1) “com um determinado tipo de escola que nem sempre conseguiu acolher e entender os diferentes perfis de alunos que a procuram” considerando as suas especificidades. A afirmativa do autor ancora-se nas leis que proibiram o acesso de negros e índios à escola, ou ainda nas leis que só incentivavam a criação de escolas urbanas em detrimento das escolas rurais, assim como o preconceito em relação às mulheres e da negação muitas vezes ocorrida, do seu direito a ler e a escrever sempre considerado como coisa de menor valia. Freire (1983) concebe este sujeito como

[...] um ser de relações "temporalizado e situado", ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção -, descobre que não só está na realidade, mas também que estão com ela [...] o homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existentes diferentes, de distinguir o "ser" do "não ser"; de travar relações incorpóreas. Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã (FREIRE, 1983, p. 62).

Para Freire (1979), a educação proporciona ao sujeito a ferramenta com a qual ele pode dialogar com a sua existência:

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1979, p. 13).

A visão do caráter de incompletude do ser humano para Paulo Freire está relacionada à presença do sujeito que se insere no mundo e nele se inscreve e escreve a sua história. Furter (1973), corrobora a afirmação de Freire ao afirmar que, por ser incompleto, o homem vive em contínuo estado de aprendizagem, de amadurecimento independente do tempo cronológico. Nesse sentido, o processo de Educação Permanente representa para Furter (1973, p. 136-137)

Uma concepção dialética (...) como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo.

Freire dialoga com Furter ao afirmar que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 1997, p. 86). Esse caráter do sujeito inconcluso, incompleto e inacabado cujo potencial de desenvolvimento adquirido em espaços informais têm possibilitado a esses indivíduos ao longo da vida uma gama de saberes com os quais tem respondido adequadamente às demandas sociais ao se atualizarem em espaços escolares ou não escolares, podendo vir a se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação na descoberta de uma vocação pessoal e na interação com os seus pares.

No contexto mais atual, após lutas que desencadearam conquistas expressivas no campo da EJA enquanto uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas, o Parecer

CNE/CEB nº11/2000 definiu para esta modalidade as funções reparadora, equalizadora e qualificadora ou permanente¹¹.

A função qualificadora pelo seu caráter permanente, além de favorecer o desenvolvimento das capacidades e atualizar os conhecimentos dos indivíduos constitui-se como um instrumento que permite às instituições de ensino e de pesquisa o fomento necessário na produção adequada de material didático que, segundo o relator do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, Professor Jamil Cury, “seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação” (BRASIL, 2000, p.12).

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº11/2000 chama a atenção para a importância da função permanente da EJA:

Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (BRASIL, 2000. p.11).

Cabe ao professor e à escola não apenas o dever de respeitar o conhecimento do educando, como também o de valorizar as diferenças e respeitar as individualidades para viabilizar as transformações. Freire (2006, p. 27) ressalta que “o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não é auxiliado a tomar consciência da realidade de sua própria capacidade para transformá-la”. De acordo com o autor, a finalidade de qualquer ação educativa, deve ser a produção de conhecimentos, que aumenta a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos.

11 A **função reparadora** tem por objetivo reconhecer e reparar o direito à educação, historicamente negado, promovendo a cidadania, o que dá a esta função um caráter de política afirmativa. Reconhecer este direito é reparar uma dívida social garantindo “o direito a uma escola de qualidade, mas, sobretudo, o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (Brasil, 2000, p. 7). A **função equalizadora** visa garantir o acesso a mais vagas e a uma educação de qualidade garantindo assim, equitativamente, a permanência na escola e o acesso aos bens sociais. (Brasil, 2000, p. 9). A **função qualificadora ou permanente** “mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA” (Brasil, 2000, p. 11), pois reconhece o caráter de incompletude do ser humano e a sua incessante busca pelo conhecimento na escola ou em outros espaços.

1.2 Alfabetização e letramento na perspectiva da EJA

O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligado à experiência do educador.

Paulo Freire

A alfabetização, no contexto atual, vem se consolidando como ferramenta de inclusão ou de exclusão exigindo de seus usuários o domínio da leitura e da escrita para atender as suas necessidades individuais e sociais de comunicação. Nesse sentido, torna-se insuficiente apenas decodificar palavras e sílabas: é preciso ir além da simples aquisição da leitura e da escrita, tornando-se necessário e imprescindível apropriar-se dessas práticas para utilizá-las na vida em sociedade. Tal prática é conhecida como letramento¹² e originou-se do vocábulo *literacy*, palavra de origem inglesa que, segundo Soares (2004) foi adaptada para o nosso idioma por meio de uma tradução direta da língua inglesa. De acordo com essa autora, “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p.18).

No dicionário Houaiss, desde 2001, o conceito de letramento passou a ser dicionarizado e de lá para cá este conceito vem sendo ressignificado. Na edição de 2001 é possível encontrar o significado de letramento definido como:

1 - ant. representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita; 2 - PED mesmo que ALFABETIZAÇÃO ('processo'); 3 - (déc. 1980) PED conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito (...) (HOUAISS, 2001, p. 1474).

Já na edição de 2009, observa-se que houve uma ampliação no conceito do letramento como sendo:

12 O termo “letramento” foi usado pela primeira vez no Brasil, em 1986, por Mary Kato, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (São Paulo, Ática). Leda Verdiani Tfouni, também o utilizou, em 1988, na sua obra “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” (São Paulo, Pontes). Posteriormente, este termo foi retomado por outros autores em suas publicações.

1 - ant. representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita 2 - PED incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever 3 - PED condição adquirida por quem o faz (...) (HOUAISS, 2009, p. 1498).

Quanto à sua definição, o termo Alfabetização, consta nas edições (2001 e 2009) desse mesmo dicionário, assim definida como:

1 - ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras; 2 - PED iniciação no uso do sistema ortográfico (HOUAISS, 201; 2009).

Magda Soares e outras pesquisadoras desse tema, como Leda Verdiani Tfouni (2010), Paula Cid Lopes (2010), Angela Kleiman (1995) e Maria do Rosário Mortatti (2004), apresentam diferentes pontos de vista a respeito da alfabetização e do letramento, ora se aproximando e ora se afastando em suas definições. Para Soares (2003), a alfabetização é entendida especificamente como o domínio do sistema de escrita através do desenvolvimento das habilidades e procedimentos necessários para que os sujeitos dominem a tecnologia da leitura e da escrita. Nesse processo

[...] tomando-se a palavra em seu sentido próprio – como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”; isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); (...) Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita (SOARES, 2003, p. 91).

A autora chama a atenção para o fato de que tanto a alfabetização quanto o letramento possuem dimensões diferentes ou “facetas”, demandando metodologias diferentes, o que torna necessário reconhecer que são termos distintos, porém, indissociáveis. Nessa perspectiva, a autora considera o letramento como sendo o exercício

[...] efetivo e competente da tecnologia da escrita (...) denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2003, p. 91-92).

Tfouni (2010), em seus estudos sobre as práticas sociais de leitura e escrita de adultos não alfabetizados, em uma sociedade letrada, distingue o termo alfabetização do termo letramento, situando o primeiro no âmbito do individual e o segundo no âmbito do social. Para a autora, a alfabetização:

[...] refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (TFOUNI, 2010, p. 11-12).

Os sujeitos, tanto as crianças quanto os adultos, mesmo sem estarem alfabetizados, mas por viverem imersos numa sociedade letrada estão certos de que existe uma função para a sua vida em tudo o que está escrito: desde um jornal, um outdoor, uma revista, um letreiro de ônibus, um formulário para emprego, uma receita médica etc. porque são textos que fazem parte do seu cotidiano e da sua vida prática e que os ajudam a orientarem-se, moverem-se no mundo letrado. O contato diário com essa diversidade de textos permite que os mesmos cheguem à escola trazendo uma bagagem de conhecimentos e experiências acerca da língua escrita. De acordo com Tfouni (2010) o letramento, centrando-se no âmbito social, visa apurar também o sujeito que não é alfabetizado. Assim, o letramento

[...] por sua vez, focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas (TFOUNI, 2010, p.12).

Marta Durante (1998), corrobora as afirmações de Tfouni quando nos assevera que os adultos mesmo na condição de pouco escolarizados, mas, em interação com o mundo letrado criam recursos variados para interpretar as representações da língua, nos usos que dela fazem em seu meio social. Na interpretação da autora, “de formas variadas, todos possuem conhecimentos sobre a escrita como representação da língua” (DURANTE, 1998, p. 28). Tais recursos permitem a esses alunos compreender as peculiaridades do sistema de escrita distinguindo entre letras e números, entre o que está escrito e o que se pode ler. Quanto à apreensão da leitura, essa se efetiva pelo conhecimento que os mesmos possuem das funções sociais da língua e, também, pela necessidade de “lerem” o texto através do contexto fazendo as devidas antecipações. Ainda de acordo com a autora, esse fato torna impossível considerar tais sujeitos analfabetos, pois, “é através do processo de interação com a sociedade letrada que adultos pouco escolarizados podem produzir e reconhecer o sistema de escrita e os diferentes tipos de textos” (DURANTE, 1998, p. 28).

Para Lopes (2010, p. 4) “a alfabetização é um processo bastante específico, de aprendizagem do funcionamento do código alfabético, que engloba tanto a leitura quanto a escrita”. Contudo, a autora chama a atenção para o cuidado com as propostas de metodologias para a alfabetização, que partem do princípio de que existe um modelo idealizado de sujeitos que apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem e desenvolvimento. Ainda de acordo com a autora, os saberes teórico-metodológicos específicos são princípios fundamentais que norteiam as práticas de alfabetização.

Nessa linha de raciocínio, Lopes (2010) considera a alfabetização e o letramento conceitos essenciais na formação de um professor alfabetizador, pois, para que os educandos obtenham êxito na aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita, tornando-se usuários competentes, é preciso que os docentes levem em conta os conhecimentos desses alunos e, que, na escola, os mesmos possam ter acesso à língua padrão. Na definição da autora, a alfabetização

[...] é uma palavra que, inicialmente, não suscita muitas dúvidas quanto à sua definição. Parece estar claro, tanto no senso comum, quanto nas salas de aula e na academia, que se trata de um processo no qual se aprende a ler e a escrever. Aprofundando os estudos sobre este processo, no entanto, rapidamente percebemos quantas especificidades estão a ele relacionadas e começamos a buscar entender porque tem sido custoso a tantos estudantes brasileiros reconhecerem-se e serem reconhecidos como sujeitos alfabetizados, ou seja, como sujeitos da cultura escrita (LOPES, 2010, p. 25).

No entanto, no que se refere ao letramento, Lopes (2010) reitera que é preciso que o professor respeite a individualidade do sujeito em seu direito à aprendizagem dos processos formais de leitura e de escrita, deixando de se preocupar tão somente com a escolha dos métodos, mas, sobretudo, reconhecendo e legitimando as práticas cotidianas de interação desse sujeito com o mundo. Inicialmente, para interagir, comunicar-se na sociedade grafocêntrica o sujeito precisa aprender o funcionamento do código alfabético para socializar-se através da escrita. Assim, “(...) a produção de texto escrito é um momento posterior, no qual o estudante já usa o código alfabético, mas precisa apropriar-se de um modelo formal de comunicação escolar, ou seja, a escrita aceita socialmente” (LOPES, 2010, p. 4).

Dessa maneira, não basta apenas introduzir os alunos no mundo da escrita enquanto sistema simbólico, codificando e decodificando letras e palavras sem, no entanto, garantir que os mesmos adquiram a compreensão do que é lido e do que é escrito. Faz-se necessário alfabetizar letrando (termos indissociáveis) para garantir ao sujeito sua inserção social e cultural no mundo das práticas sociais da língua escrita. Ainda nessa linha de raciocínio, Kleiman (1995) define letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, empregada em contextos específicos, para objetivos específicos enfatizando que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

A autora ressalta, ainda que, o fenômeno de letramento vai além das práticas instituídas do uso da escrita na escola. Essa escrita ensinada e aprendida na escola deve ter mais proximidade com o que se lê e se escreve no cotidiano, fora dela, tornando o aluno letrado e apto a interagir na sociedade letrada.

Em sua obra “Educação e letramento”, Mortatti (2004) sinaliza que a prática da alfabetização vem sofrendo mudanças no Brasil, apesar de certa resistência. Segundo a autora, isto acontece “[...] certamente em decorrência das condições de sua colonização, de sua dimensão territorial e de sua estrutura predominantemente agrária, a preocupação com a educação e com ensino elementar tardou a ganhar vulto” (MORTATTI, 2004, p. 33). Nesse sentido, a autora é enfática ao afirmar que tais mudanças se deram em função do desenvolvimento da sociedade, tornando imperiosa a necessidade de ir além da prática de alfabetizar os alunos. Assim, de acordo com a autora,

[...] se “educação” é uma palavra bastante utilizada e com significado relativamente conhecido, o mesmo não ocorre com “letramento”, de recente introdução em nossa língua e diretamente relacionada com a visibilidade de novos fenômenos e com a constatação de novas formas de compreendê-los e explicá-los [...] (MORTATTI, 2004, p. 35).

Podemos inferir que, alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis, podendo coexistirem de forma simultânea, um complementando o outro. Desse modo, segundo Soares (2001), o ideal seria alfabetizar letrando, pois

[...] assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2001, p.47).

Como vimos até aqui, o ponto de vista de cada autora nos remete ao pensamento pedagógico de Paulo Freire que, desde os anos finais da década de 1950, já vinha pioneiramente trabalhando a alfabetização com os adultos numa perspectiva que hoje conhecemos como letramento, propondo, já naqueles tempos, uma metodologia libertadora que não se limitava ao simples aprendizado de codificar

e decodificar palavras, mas à conscientização da realidade existencial do educando através da prática embasada na perspectiva social e política, educação como ato político. Conforme ele próprio afirma:

[...] sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (FREIRE, 1989, p.13).

Partindo dos pressupostos desse educador, é imprescindível que ao trabalhar a alfabetização, sobretudo com os alunos da EJA, o professor o faça considerando os conhecimentos prévios desses alunos, as suas histórias de vida e os seus contextos socioculturais, pois segundo Freire (2006, p.11)

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto.

Para lograr êxito, no que se refere à superação do analfabetismo no nosso país, torna-se de suma importância que as campanhas de alfabetização de modo geral, considerem que o real sentido de alfabetizar o aluno é o de ir além da simples memorização e da repetição mecânica de sílabas e palavras, oferecendo a esses alunos os subsídios para que superem a condição de analfabetos e, ou analfabetos funcionais, e se tornem letrados. É nesse sentido que Vóvio (2004) afirma que

A alfabetização só ganhará sentido na vida dos jovens e adultos se eles puderem aprender algo mais que juntar as letras. Eles precisam aprender novas habilidades e novas motivações para transformar a si mesmo, interessar-se por questões que afetam a todos e intervir na realidade da qual fazem parte simultaneamente ao aprendizado da escrita (VÓVIO, 2004, p. 24).

Considerando o papel da escola como agência que pode contribuir na ampliação dos repertórios dos alunos da EJA, promovendo o acesso dessas pessoas a bens socioculturais (leitura e escrita) da sociedade grafocêntrica, ressignificando e legitimando os seus saberes, é de se esperar que a mesma promova as adequações metodológicas que privilegiem o letramento a partir dos trabalhos com a diversidade de gêneros textuais, tais como, convites, atas, avisos, bulas, cartas, contos de fadas, revistas, outdoors, versículos da Bíblia, fábulas, convênios, entrevistas, contratos, histórias, manuais com instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias, receitas, classificados de jornais, etc. É preciso, no entanto, não desconsiderar o papel que as novas mídias vêm exercendo como suporte de diferentes portadores de textos, dentre os quais, cabe ressaltar aqui o papel desempenhado pelo computador ao congregar num mesmo suporte uma variedade imensa de portadores de textos possibilitando, assim, que o educando relacione as situações vividas em sala de aula com as do seu cotidiano.

2. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA A PESQUISA

A Teoria das Representações Sociais (TRS), com base no pensamento de Moscovici (2002), se constitui em importante referencial teórico para esta pesquisa, contribuindo para captar os sentidos que os docentes e discentes das escolas pesquisadas têm sobre a utilização do livro didático nas salas de aula da modalidade EJA nas escolas da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo. Entendemos que, por meio deste aporte teórico, podemos compreender as condutas humanas e suas formas de visão sobre o mundo e a sociedade, permitindo-nos conhecer como se dá o processo de organização das representações que os próprios sujeitos da EJA têm construído, ao longo de suas trajetórias, a respeito da importância dos materiais didáticos.

Franco (2004) corrobora com o pensamento de Moscovici quando afirma que a abordagem e a realização de pesquisas sobre as representações sociais são recursos imprescindíveis para a compreensão da nossa realidade social, não só no campo da educação, mas de forma geral em todos os campos de atuação da vida humana. De acordo com essa autora:

[...] sabemos que as representações sociais são elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos. No caso do uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disto ou daquilo... e assim por diante. Essas mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e estão, necessariamente, ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem (FRANCO, 2004, p.170).

Sobre a importância da contribuição da Teoria das Representações Sociais para o campo não só da educação, mas também, para o campo da sociedade do conhecimento, a autora reitera que, a realização de pesquisas abordando as representações sociais se constitui em ferramenta imprescindível para compreendermos a vida em sociedade. Todavia, faz-se necessário conhecer o contexto socioeconômico e cultural dos diferentes grupos, considerando-se que as

representações são mediadas pela linguagem e carregadas de percepções do senso comum. Nesse sentido, o Capítulo 3, traz considerações que abordam aspectos históricos, geográficos e sociais que cercam e constituem o contexto do município em que estão inseridas as escolas que são o campo de minha investigação.

2.1 A Teoria das Representações Sociais (TRS): uma breve descrição

A Teoria das Representações Sociais surgiu no início dos anos 1960, apresentada na obra “La Psychanalyse, son image et son public” (“A psicanálise, sua imagem e seu público”) por Serge Moscovici que pretendia compreender as representações sociais que os parisienses, na década anterior, tinham sobre a psicanálise. Até então, ainda prevalecia a noção de representação coletiva de Durkheim e os estudos de Moscovici deram um novo enfoque a este entendimento sobre a forma de elaboração do conhecimento e de realização das práticas humanas impulsionando o pensamento social da sociedade francesa. Em relação a abordagem representacional, Moscovici tomou este termo por empréstimo do conceito das Representações Coletivas da Sociologia de Durkheim, porém preferiu o termo social, pela qualidade dinâmica das representações, em oposição ao caráter estático que aquelas representações apresentavam na teoria de Durkheim.

Moscovici (2007) define Representação Social (RS) como

[...] um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2007, p. 21).

Na definição de Jodelet (2002, p. 27), as representações sociais são “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. A autora considera a importância da representação social elaborada pelo senso comum, diferente do conhecimento científico tradicional, como um campo de conhecimento legítimo que contribui para a construção e reconstrução da realidade

de um determinado grupo social.

Segundo Moscovici (2007, p. 54), “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar”. Ou seja, as RS se constituem num esforço contínuo de tornar comum, real e concreto algo que é incomum (não familiar). O autor reconhece a representação social como um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam no cotidiano, nas comunicações e interações entre pessoas de um mesmo grupo social. O universo das representações sociais é o universo consensual e a linguagem ocupa posição de destaque na medida em que proporciona associações de ideias, reelaboração de regras, possibilitando que aquilo que fora considerado desconhecido passe, simbolicamente, a ser conhecido.

Essas representações são elaboradas por distintos grupos sociais e assimiladas pelos indivíduos, através do senso comum, e se expressam na sociedade difundindo-se pelos meios de comunicação, nas conversas de bares, no cotidiano da escola, em outras palavras, nas diferentes relações sociais dos diferentes grupos. Contudo, uma vez criadas, tais representações ganham força, passam a circular, constituem existência própria se aproximando em um momento e se distanciando em outro, originando assim o nascimento de novas representações. Isso ocorre, porque ao ser classificada e nominalizada a representação torna-se comum e real adquirindo, por conseguinte, o *status* de familiaridade.

Neste processo de tornar familiar o não-familiar, Moscovici (2007) aponta dois mecanismos de pensamento baseados na memória: a ancoragem e a objetivação. Ancorar é um processo segundo o qual algo estranho e perturbador é comparado, classificado de acordo com uma categoria e rotulado com um nome. Em outras palavras, a ancoragem é a capacidade de nomear um novo objeto, de classificar o que é desconhecido, incluindo-o dentro de uma categoria.

Na definição de Moscovici (2003, p. 72), objetivar é “descobrir a qualidade icônica de uma ideia (...); reproduzir um conceito em uma imagem (...). (...) encher o que está naturalmente vazio, com substância”. Dar um contexto inteligente, estruturado ao objeto é naturalizá-lo.

Para Gilly (2002), importante pesquisador cujo trabalho tornou-se referência na pesquisa sobre as representações sociais das práticas educativas no contexto escolar francês, o campo da educação, de um modo geral, aparece como um campo

privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais e como se legitimam ou não, os discursos construídos sobre os sentidos dos docentes e discentes. Ainda segundo Gilly (2002, p. 232):

O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão de fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo [...] ela oferece uma nova via para a explicação de mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados deles; e da mesma forma, ela favorece as articulações entre psicossociologia e sociologia da educação.

Baseados nas pesquisas de Gilly a respeito das representações sociais no campo educacional, podemos captar como os indivíduos assimilam, reproduzem e também, constroem eles mesmos os seus próprios conceitos nas interações cotidianas com os seus pares, e como estes conceitos orientam suas condutas e comportamentos no ambiente escolar.

No caso específico dessa pesquisa, a TRS pode tornar familiar as concepções que esses sujeitos constroem em outros espaços, tais como na família, na igreja, nos grupos de amigos etc, a respeito dos materiais didáticos e que, no espaço da sala de aula podem ser reveladas. Tal investigação pode vir a contribuir, revelando os sentidos de acordo com as percepções que cada sujeito tem sobre o livro didático e, que, na interação com os seus pares podem ser observados e compreendidos no espaço escolar permitindo que no futuro possa haver uma maior qualidade na reflexão com vistas à escolha dos livros didáticos pelos docentes.

2.2 A relevância das TRS na pesquisa em educação

Com base nesta breve introdução das Representações Sociais, podemos observar que a área de educação, e no caso desta pesquisa, a EJA constitui-se campo fértil para a utilização desse arcabouço teórico, uma vez que buscamos conhecer as representações dos docentes e dos discentes em relação ao livro didático, a partir dos sentidos que os mesmos atribuem a este tema. De acordo com Franco (2004, p. 172) “a objetivação pode ser definida como a transformação de uma ideia, de um conceito, ou de uma opinião em algo concreto”. Com esse fim,

torna-se imperioso analisarmos criteriosamente as concepções dos docentes e dos discentes da EJA sobre o livro didático e os sentidos atribuídos por esses participantes da pesquisa, para que, se necessário, venham a serem trabalhadas outras ideias e práticas, que como novidades dialoguem com aquelas que se objetivaram ao longo do tempo e que já se constituem de forma cristalizadas e disseminadas como se fossem o real daquele grupo que as expressam.

A TRS é o processo pelo qual o sujeito dá sentido à sua realidade existencial, elaborando e compartilhando esquemas a partir de símbolos para compreender e orientar suas ações cotidianas no ambiente em que vive, permitindo-lhe interpretar a realidade ao mesmo tempo em que determina seu comportamento e suas práticas. No dizer moscoviciano “[...] com isso a representação transmite a qualquer figura um sentido, e a qualquer sentido uma figura” (MOSCOVICI, 2012, p.60).

É na realidade vivida na escola, como campo privilegiado de interação, onde diferentes pessoas com diferentes percepções, opiniões e julgamentos interagem criando universos consensuais que novas representações são produzidas, às quais, por sua vez, serão comunicadas não mais como meras opiniões que passam a fazer parte desse grupo, mas na condição de percepções que colaboram para sistematizar a identidade e o sentimento de pertença de cada sujeito ao seu grupo. Assim faz-se necessário conhecer o que pensam os diferentes atores da EJA sobre a importância ou não do uso do livro didático e, também como se orienta a política dessa ferramenta de trabalho e quais os impactos, as consequências e os reflexos dessa política no ensino e na aprendizagem dos conteúdos relacionados a essa modalidade.

Alves-Mazzotti (1994), em sua pesquisa sobre representações da escola por meninos trabalhadores e “de rua”, chama a nossa atenção para a necessidade de irmos além do simples fato de constatarmos o que se passa “na cabeça” dos indivíduos e buscarmos compreender como são construídos e como se mantêm tais processos na interação educativa. A esse respeito a autora afirma:

Os estudos mencionados mostram que cada grupo, cada segmento sociocultural, tem seu sistema de representações sobre os diferentes aspectos de sua vida, as quais nós, educadores e pesquisadores, teimamos em não ouvir. Enquanto grupo socioprofissional, construímos nossas próprias representações e, em função delas, construímos nossas práticas e as impomos aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles. Se o conhecimento das representações sociais, as de nossos alunos e de suas famílias, bem como as nossas próprias, puder nos ajudar a alcançar uma maior descentração no que se refere aos problemas educacionais já terá demonstrado sua utilidade (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 76).

É a partir desse entendimento e, buscando refletir sobre as representações que os sujeitos da EJA têm sobre os materiais didáticos de forma geral, e em específico, sobre o LD/PNLD/EJA, que essa pesquisa se propôs investigar e identificar os sentidos atribuídos pelos docentes e pelos discentes ao LD, ou seja, como esses sujeitos construíram suas representações sobre o livro didático tomando por base a abordagem processual. Os dois mecanismos, a objetivação e a ancoragem, formadores das representações possibilitam compreender como o objeto representado, o livro didático, é significado, construído e naturalizado no inconsciente a partir das informações do meio, como é utilizado para representar o mundo social e como depois de ser ancorado a um sistema de recepção esse objeto influencia e é influenciado pelos elementos que aí se encontram.

No entanto, para compreendermos os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa foi preciso, antes de tudo, considerar os processos histórico-sociais e seus contextos concretizados e objetivados através das evocações, pois é também através da comunicação oral que os sujeitos expressam suas ideias e opiniões, exteriorizando os seus pensamentos por meio da linguagem oral ou escrita. Para isso fez-se necessário ter acesso ao campo das ideias caracterizando os sujeitos e seus contextos, considerando sua vivência e sua realidade. Esse foi o papel predominante dessa pesquisa.

Por ser um campo dotado de construções complexas, subjetivas, as RS precisam ser reveladas em suas numerosas dimensões, o que abre espaço para que se possa utilizar de instrumentos metodológicos diferenciados. Desse modo, a pesquisa se propôs investigar os sentidos que os professores e os alunos têm a respeito do LD, objeto desse estudo, por meio da associação livre de palavras e de instrumentos como questionários com questões abertas e fechadas e, nesse

percurso, procedemos à caracterização dos participantes e seus contextos sociais e de formação, além do caderno de campo.

Para o tratamento e análise dos dados coletados, recorreremos à Análise de Conteúdo, referenciada nos textos de duas autoras: na AC proposta por Bardin (2002) e na AC discutida por Franco (2004), por ser esta uma técnica que permite ao pesquisador fazer inferências revelando o conteúdo das mensagens implícitas nas evocações dos sujeitos, comparando-as e relacionando-as com outros dados. Tais mensagens, de acordo com as autoras supracitadas, podem ser expressas de duas maneiras: através da linguagem verbal (enunciações, desenhos, imagens, pinturas, programas de televisão, cartazes etc.) ou pela comunicação não verbal (postura corporal, gestos, comportamentos etc.).

Dessa forma, o referencial teórico utilizado nessa pesquisa se ancora na TRS e a técnica de pesquisa utilizada para análise dos dados se fundamenta na AC. Em relação à TRS, o foco restringiu-se à abordagem processual de Serge Moscovici para que fossem revelados os sentidos atribuídos pelos sujeitos desse estudo a respeito da importância e dos usos do livro didático, a partir da aplicação de questionários contendo perguntas abertas e fechadas diferenciadas, estruturadas em blocos, direcionadas aos alunos e os professores. Esta estruturação consta dos quadros a seguir:

Quadro 1 - Estruturação dos blocos de perguntas direcionadas aos professores

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AO PROFESSOR
DADOS PESSOAIS
LOCAL DE ATUAÇÃO
FORMAÇÃO DOCENTE
SABERES DOCENTES

Quadro 2 - Estruturação dos blocos de perguntas direcionadas aos estudantes

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AO ALUNO
DADOS PESSOAIS
PROFISSÃO
LOCAL EM QUE ESTUDA
SABERES DISCENTES

A associação de palavras realizada com os indivíduos da pesquisa, alunos e professores, foi elaborada com o objetivo de indagar e coletar o maior número de palavras evocadas pelos sujeitos para em seguida serem classificadas, considerando a frequência com que se deu cada palavra evocada. Os sujeitos da pesquisa após ouvirem o termo indutor, procederam de imediato à associação de palavras em resposta ao estímulo e, em seguida enumerou-as por ordem de importância. Como se trata de turmas de alfabetização e subentende-se que os mesmos ainda não dominam a escrita foram nesse caso auxiliados no registro das respostas.

Torna-se necessário, no entanto, apontar que mesmo reconhecendo o perfil dos sujeitos da EJA no campo pesquisado (poucos alunos e professores) foi utilizada a evocação de palavras com fins exploratórios e associativos nos instrumentos direcionados a esses sujeitos por entender que, mesmo, não havendo um universo de respondentes em grande escala, indícios dos sentidos advindos dos termos indutores podem colaborar para um entendimento maior das representações sociais sobre a importância do uso do livro didático na EJA.

Em outra etapa, a segunda, organizei a análise para definir as categorias e as codificações explorando o material bruto. Nesta etapa, a mais longa e trabalhosa, foram aplicadas as regras. Na última etapa, a terceira, foi feito o tratamento dos resultados.

Para tratar os dados coletados na pesquisa com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), utilizando-se a Análise de Conteúdo, é imprescindível atentarmos para as orientações de Bardin (2002) no que se refere a um dos pontos principais: a organização. Esta se constitui no ponto de partida para desencadear as fases que se seguem: “1. A pré-análise; 2. A exploração do material e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2002, p.95).

3 O CONTEXTO HISTÓRICO, GEOGRÁFICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL DO LÓCUS DA PESQUISA

Neste capítulo apresento a contextualização e a historicização da EJA na Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SEMED/SG), desde a sua trajetória inicial, no ano de 1990, instituída como modalidade de educação básica, assegurada pela esfera federal, assim como as ações desenvolvidas por esta Secretaria no que se refere à sua estrutura e organização curriculares até o presente, caracterizando seus sujeitos: os educandos e os educadores. Antes, porém, apresento um panorama dos aspectos históricos e, particularmente, dos geográficos que tem colocado a cidade de São Gonçalo entre os municípios mais populosos do Estado do Rio de Janeiro e do país, ocupando respectivamente, de acordo com os dados do IBGE (2013), a segunda posição no estado, atrás apenas da capital, e a décima sexta dentre todos os municípios mais populosos do país, seguido da breve historicização da educação na SEMED/SG.

3.1 O município pesquisado: aspectos históricos, políticos e geográficos

Figura 1: Mapa de localização do Município de São Gonçalo no Estado do Rio de Janeiro.



Fonte: Disponível em: <www.saogonçalo.rj.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2014.

A fundação do Município de São Gonçalo, no qual foi realizada esta pesquisa, se deu em 1579 como sesmaria, pelo colonizador Gonçalo Gonçalves, passando em 1644 de freguesia à vila em 1890. São Gonçalo vem desde o século XVI tendo um papel de destaque na história do Rio de Janeiro com a Confederação dos Tamoios¹³, acontecimento que uniu as tribos tupinambás e os colonizadores franceses contra os portugueses. Outros registros históricos dão conta de que a região ao norte da Baía de Guanabara, conhecida como Freguesia de São Gonçalo do Amarante, que compunha à época os atuais municípios de São Gonçalo e Niterói, protagonizou no ano de 1660 o episódio conhecido como a “Revolta da Cachaça”¹⁴ em que 110 senhores de engenho, 10 desta freguesia, tendo à frente o fazendeiro Jerônimo Barbalho Bezerra atravessaram a Baía de Guanabara para diante do prédio da Câmara exigir o fim da cobrança das taxas relativas à produção da cachaça bem como os valores arrecadados.

O papel desempenhado por esta freguesia na construção, elaboração e desenvolvimento do conflito se deve “sobretudo, porque a freguesia havia se tornado no século XVII, uma das mais importantes na conjuntura econômica da capitania do Rio de Janeiro” (CAETANO, 2009, p. 23). Este episódio de grande monta, desencadeou uma grave crise política fluminense que pôs fim à existência da Companhia Geral do Comércio do Brasil e afastou o domínio da Capitania de São Vicente das mãos da influente família Sá¹⁵.

Registrar os aspectos históricos e geográficos dos primeiros grupos humanos que aqui viviam desde a chegada dos colonizadores, passando pela criação da sesmaria de São Gonçalo até os dias atuais, faz-se necessário para que as novas gerações tenham a oportunidade de conhecerem a importância desse município no cenário nacional e global e, também, como forma de preservar um pouco dessa memória e desse lugar de pertença dos gonçalenses. Nesse sentido, os registros de outros historiadores contribuem para manter vivos os acontecimentos históricos e,

13 A Confederação dos Tamoios foi uma revolta dos índios Tupinambás da região do litoral norte paulista e sul fluminense ocorrida entre 1554 e 1567 contra a ação violenta dos portugueses.

14 Para saber mais a respeito da “Revolta da Cachaça” também chamada “Revolta do Barbalho” ou “Bernarda”, ver Antonio Filipe Pereira Caetano Entre a sombra e o Sol- a revolta da cachaça, a freguesia de São Gonçalo de Amarante e a crise política fluminense (Rio de Janeiro, 1640-1667) UFF: 2009.

15 Família de origem portuguesa do século XIV, cujos descendentes Estácio de Sá e Mem de Sá foram os fundadores da cidade do Rio de Janeiro.

no presente, ajudam a preservar e contar a história local.

Segundo os historiadores locais, Molina e Silva (1996), dois dos poucos estudiosos que se dedicaram a pesquisar a história gonçalense:

Como é sabido, do clima hostil entre o conquistador português e os índios tamoios, ou melhor, tupinambás, resultou a expulsão e matança dos originais habitantes das cercanias da Guanabara. Com isso, o dominador desprezou todo o patrimônio cultural dos nossos selvagens, do que muito pouco se documentou. Excetuam-se os topônimos de língua tupi com os quais identificavam-se rios, acidentes, arrabaldes e algumas aldeias (MOLINA e SILVA, 1996, p. 36).

De seu passado colonial, o município herdou vários monumentos históricos como a Capela da Luz, em Itaóca, a Fazenda Colubandê¹⁶, no bairro do mesmo nome, a capela de São João e tantos outros marcos históricos os quais serviram de palco para a ocupação e o desenrolar de acontecimentos da vida cotidiana, política, religiosa e econômica de São Gonçalo.

Em 22 de setembro de 1890 a Freguesia de São Gonçalo foi elevada à categoria de município pelo Decreto Estadual nº 124. Conhecida, na década dos anos de 1940, como a Manchester Fluminense¹⁷, devido ao grande número de indústrias que trouxeram um expressivo desenvolvimento para a cidade demandando a criação de portos para o escoamento da produção a cidade perde na década seguinte a sua condição de polo industrial, se transformando em cidade-dormitório.

O Município de São Gonçalo, dividido político e administrativamente em cinco distritos com noventa e um bairros oficiais, está inserido na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e, atualmente, possui uma população de 1.025.507 habitantes¹⁸ sendo considerado o segundo município mais populoso do estado (atrás apenas da capital) e o 16º mais populoso do país. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹⁹, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

16 Há que se registrar que no momento da escritura desta Dissertação, este importante monumento histórico gonçalense encontra-se em total abandono e totalmente depredado.

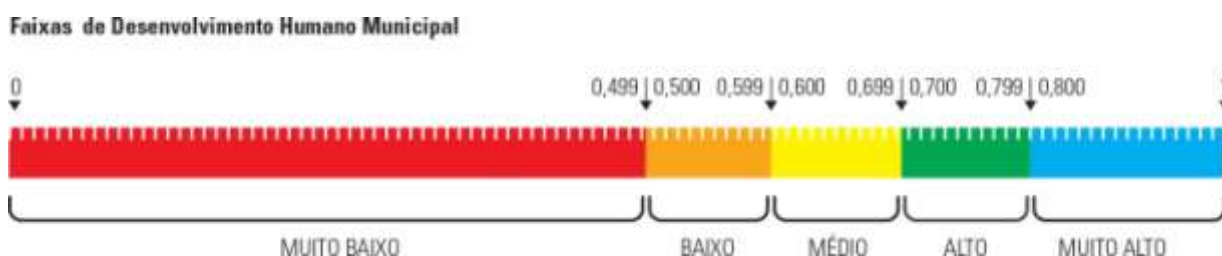
17 Assim chamada em alusão à cidade inglesa, Manchester, a mais industrializada da Inglaterra.

18 Segundo estimativa do censo do IBGE realizado em 2013.

19 O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida composta de indicadores de

(PNUD)²⁰, de 2010 é considerado alto, em torno de 0,739 conforme nos mostra a figura a seguir:

Figura 2 – Faixas de categorização de valores referentes ao Índice de Desenvolvimento Humano / IDHM



Fonte: PNUD/IPEA: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013.

A cidade gonçalense também vem se destacando no cenário cultural, artístico e esportivo. Cito apenas algumas das muitas personalidades com expressões no futebol do passado e do presente (Zizinho, ex jogador da Seleção Brasileira de 1950, Edmundo, jogador do Clube Vasco da Gama), na música (Seu Jorge, Altay Veloso), na arte circense (George Savallas Gomes, Palhaço Carequinha), nos programas de humor (Fafy Siqueira, Dedé Santana), no grafite, com o pioneirismo de Fábio Ema e Marcelo Eco entre outros.

Cabe ressaltar também, nessa oportunidade, a participação dos gonçalenses na confecção de painéis eucarísticos para as comemorações da Semana Santa, os famosos tapetes de sal, cuja arte é considerada um patrimônio público cultural e religioso do município o que tem proporcionado grande destaque à cidade, principalmente durante a Jornada Mundial da Juventude em 2013, quando o tapete confeccionado pelos fiéis locais foi considerado o maior da América Latina.

saúde, educação e renda. O IDH foi criado em 1990, para o Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, a partir da perspectiva de Amartya Sen e Mahbub ul Haq de que as pessoas são a verdadeira "riqueza das nações", criando uma alternativa às avaliações puramente econômicas de progresso nacional, como o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB). O fator inovador do IDH foi a criação de um índice sintético com o objetivo de servir como uma referência para o nível de desenvolvimento humano de uma determinada localidade. O índice varia entre 0 (valor mínimo) e 1 (valor máximo). A composição do IDH compreende indicadores de saúde, educação e renda, pois assume que, para viver vidas que desejam, as pessoas precisam pelo menos ter a possibilidade de levar uma vida longa e saudável, acesso a conhecimento e a oportunidade de desfrutar de um padrão de vida digno. Fonte: PNUD/BRASIL. Acesso: Maio/2015.

²⁰ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) programa vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU). Fonte: Fonte: PNUD/BRASIL. Acesso: Maio/2015.

Figura 3 - Tapete de sal



Fonte: Agência O Globo/2013. Crédito da Foto: Fernando Quevedo

Contudo, no presente, havia uma grande expectativa de crescimento econômico para este município a exemplo do que ocorreu no passado, com a criação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ). Novas indústrias se instalaram buscando o padrão de desenvolvimento econômico vivenciado em décadas atrás, sendo a construção do COMPERJ sediado no município vizinho de Itaboraí no Leste Fluminense a de maior vulto. Em 2007 foi criado o Consórcio Intermunicipal de Desenvolvimento do Leste Fluminense (CONLESTE) reunindo os municípios de Itaboraí, São Gonçalo, Niterói, Maricá, Rio Bonito, Magé, Tanguá, Silva Jardim, Cachoeiras de Macacu, Guapimirim, Casimiro de Abreu, Araruama, Saquarema, Teresópolis e Nova Friburgo com o objetivo de definir estratégias e ações em conjunto para o enfrentamento dos possíveis impactos sociais decorrentes da implantação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro, em Itaboraí.

O COMPERJ buscou em 2007 a parceria da sociedade civil e dos quinze municípios dentre os quais o de São Gonçalo, visando discutir políticas públicas de mobilidade urbana, habitação e saúde. Em seguida a essa discussão foi criada a

Agenda 21 Local, baseada nas resoluções da Rio-92²¹, que prega o desenvolvimento sustentável com proteção ao meio ambiente. Essa parceria resultou na criação de um Fórum, onde são discutidas as ações para implantação da obra do COMPERJ nessa região, considerando os possíveis impactos ao meio ambiente desde sua implantação até a entrada em operação, com vistas à expansão da capacidade de refino para atender ao crescimento da demanda de derivados no Brasil.

Figura 4 - Mapa do COMPERJ e do Arco Rodoviário para escoamento da produção



Fonte: Disponível em: <http://www.forumcomperj.com.br/spic/bco_arq/tecnonews_mapa_pq.jpg>. Acesso em: 19 set. 2015.

O Arco Metropolitano é uma autoestrada que está em fase final de construção e tem por objetivo, além de escoar a produção do COMPERJ, evitar engarrafamentos na Ponte Rio-Niterói, Avenida Brasil, Via Dutra entre outras. Prevista para operar em agosto de 2016, as obras deste empreendimento do governo federal envolvendo o Estado do Rio de Janeiro e seus municípios citados acima foram afetadas pelos cortes provocados pela grave crise que se instalou na Petrobrás²² e a previsão no momento é a de um novo plano de negócios em que se anuncia que, das duas refinarias previstas inicialmente, apenas uma será construída.

21 Para saber mais sobre a Rio-92 acesse www.mma.gov.br

22 Ver: <www.petrobras.gov.br>.

Tal crise trará, principalmente, para os recortes geográficos da espacialidade gonçalense situados nas periferias, que já vem sofrendo, há muitas décadas, com a falta de acesso a serviços de saneamento básico e infraestrutura, dentre outros, um retrocesso no desenvolvimento econômico ocasionando sérios problemas sociais para essa região e, também, para os outros municípios que fazem parte do COMPERJ. Desnecessário dizer que este retrocesso causado pela crise se traduz em óbices para o desenvolvimento com o consequente desemprego em massa para a região.

Figura 5 - Mapa do Município de São Gonçalo dividido em distritos



Fonte: Disponível em: <www.saogoncalo.rj.gov.br/mapas.php>. Acesso em: 12 jun. 2014.

O quadro que se segue nos mostra a divisão e a organização dos 91 (noventa e um) bairros oficiais que compõem os cinco distritos do município de São Gonçalo.

Quadro 3 - Distribuição dos bairros de São Gonçalo por distritos

1º Distrito (30 bairros)	2º Distrito (20 bairros)	3º Distrito (17 bairros)	4º Distrito (13 bairros)	5º Distrito (10 bairros)
1. Palmeiras	55. Almerinda	53. Jardim Catarina	6. Boa Vista	12. Venda da Cruz
2. Itaoca	56. Jardim Nova	63. Raul Veiga	7. Porto da Pedra	13. Covanca
3. Fazenda dos Mineiros	República	64. Vila Três	8. Porto Novo	28. Santa Catarina
4. Porto do Rosa	57. Arsenal	65. Laranjal	9. Gradim	29. Barro Vermelho
5. Boaçu	58. Maria Paula	66. Santa Luzia	10. Porto Velho	30. Pita
21. Zé Garoto	59. Arrastão	67. Bom Retiro	11. Neves	31. Zumbi
22. Brasilândia	60. Anaia Pequeno	68. Gebara	14. Vila Lage	32. Tenente Jardim
23. Rosane	61. Jóquei	69. Vista Alegre	15. Porto da Madama	33. Morro do Castro
24. Vila Lara	62. Coelho	70. Lagoinha	16. Paraíso	34. Engenho Pequeno
25. Centro (Rodo de S.G.)	72. Amendoeira	71. Miriambi	17. Patronato	35. Novo México
26. Rocha	74. Jardim Amendoeira	73. Tiradentes	18. Mangueira	
27. Lindo Parque	75. Vila Candoza	85. Pacheco	19. Parada 40	
36. Tribobó	76. Anaia Grande	86. Barracão	20. Camarão	
37. Colubandê	77. Ipiíba	87. Guarani		
38. Mutondo	78. Engenho do Roçado	88. Monjolo		
39. Galo Branco	79. Rio do Ouro	89. Marambaia		
40. Estrela do Norte	80. Várzea das Moças	90. Largo da Idéia		
41. São Miguel	81. Santa Isabel	91. Guaxindiba		
42. Mutuá	82. Eliane			
43. Mutuaguaçu	83. Ieda			
44. Mutuapira	84. Sacramento			
45. Cruzeiro do Sul				
46. Antonina				
47. Nova Cidade				
48. Trindade				
49. Luiz Caçador				
50. Recanto das Acácias				
51. Itaúna				
52. Salgueiro				
54. Alcântara				

Fonte: Disponível em: <www.saogoncalo.rj.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2014.

Todavia, não podemos esquecer que nessa espacialidade gonçalense existem mais 18 localidades²³ como Alacomba, Água Mineral, Apolo III, Biquinho de Lacre, Capote, Jardim Alcântara, Jardim Califórnia, Jardim Fluminense, Jardim Independência, Manoel da Ilhota, Nossa Senhora da Paz, Nova Grécia, Nova Roma, Palha Seca, Parque São Sebastião, Pião, Retiro do Alcântara e Tribobó City que são reconhecidas como sub-bairros apenas pela população. Apesar do seu crescimento

23 Disponível em: <<http://www.mbi.com.br/mbi/biblioteca/cidade/sao-goncalo-rj-br/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

populacional, o município ainda apresenta áreas com sérios problemas de infraestrutura e saneamento básico influenciando sobremaneira na qualidade de vida da população.

A seguir, abordaremos a trajetória da história da educação no município de São Gonçalo, remontando desde o período oitocentista até a atualidade, com a implementação da EJA na SEMED/SG, no ano de 1990.

3.2 Histórico da educação no município de São Gonçalo: estrutura e organização curriculares

Nada somos além daquilo que nos recordamos. Izquierdo

A educação gonçalense tem uma longa trajetória histórica em seu desenvolvimento, marcada pela descontinuidade de ações desde os tempos do Império. Em vários momentos da história da educação brasileira é possível observar avanços e retrocessos na política educacional, em especial no município lócus da pesquisa devidos, em grande parte, à ausência de um modelo de escola voltado para os alunos das classes populares.

Em 12 de agosto de 1834, o Governo Imperial estabeleceu o Ato Adicional²⁴ que, entre outras medidas, dividiu o território da província do Rio de Janeiro em dois e promoveu uma descentralização na regulamentação do ensino, passando a responsabilidade sobre a instrução da população para as províncias, que ficaram responsáveis por legislar, promover o ensino público tanto o primário quanto o secundário além de regulamentar os locais para o seu funcionamento. Dessa forma, ficou ao encargo do Governo Imperial legislar e administrar todos os níveis da instrução pública composto pelo primário, o secundário e o profissional, apenas no Rio de Janeiro, Município Neutro, e o ensino superior em todo o Império.

De acordo com os estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão “Vozes da Educação: memória e história das escolas de São Gonçalo”²⁵

24 Sobre o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, ver, especialmente, o primeiro capítulo da tese de CASTANHA, A. P. O Ato Adicional e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização? São Carlos-SP: UFSCar, 2007.

25 O Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: Memória e História das escolas de

(FFP-UERJ), cujo objetivo é o de resgatar a memória e a história das escolas de São Gonçalo no período oitocentista, o Governo Imperial “foi alvo de duras críticas ao estabelecer essa divisão político-administrativa na regulamentação e promoção do ensino” (TAVARES e TORRES, 2005, p. 4), fato que, no presente, ainda é motivo de discussão. Quanto aos locais em que era ministrada a instrução pública esta, na maioria das vezes, era realizada pelos professores em suas próprias casas alugadas pela Corte. Muitas dessas “casas de escola” não ofereciam as mínimas condições de funcionamento, quer seja pela falta de espaço, quer seja pela falta de higiene. Ao contrário da Corte, onde as “casas de escola” não ofereciam espaço suficiente para as atividades de instrução, na freguesia de São Gonçalo as “casas de escola” possuíam um grande número de cômodos com espaços amplos, para o ensino de gramática, leitura, história sagrada, adições, subtrações e lições de catecismo.

Ainda em solo gonçalense, é fundada em 1842 a Escola de Primeiras Letras pelo professor Mário Jorge Faria. Enquanto o ensino primário ia, década após década, se consolidando, o ensino secundário, por sua vez, só foi possível com a criação, através da iniciativa privada, em 1864 do Colégio São Gonçalo, pelo professor Teodorico José Ferreira de Moraes. Essa experiência, no entanto, pouco durou, pois as mensalidades eram muito altas para o poder aquisitivo da população local.

Contudo, a descentralização do ensino não trouxe os resultados esperados, devido, entre outros impedimentos, à insuficiência de recursos por parte do Governo Imperial, à falta de formação específica para os docentes, aliada ao fato da população não ver a instrução primária como uma necessidade para a vida de seus filhos. O Ministro José da Costa Carvalho, o Visconde de Monte Alegre, apesar de lamentar o estado em que se encontrava a instrução pública do Império nos anos cinquenta do século XIX, em seu Relatório apresentado na Assembleia Geral Legislativa, na 3ª Sessão da 8ª Legislatura, tece considerações a respeito da melhora da educação primária na Corte e aborda alguns problemas que impedem o seu pleno desenvolvimento.

A instrução pública primária tem melhorado no município da Corte, e mais sensíveis teriam sido seus progressos se houvessem extirpado as diversas causas de que há muito entorpecem o seu desenvolvimento, as quais principalmente consistem na deficiência de pessoal habilitado para este gênero de instrução; mesquinha remuneração e nenhum futuro dos Professores; na falta de edifícios apropriados para o ensino, e na falta de inspeção nas escolas das Freguesias mais distantes (BRASIL, 1851, p.13).

As considerações do Ministro do Império, José da Costa Carvalho, resultaram na criação em 1851 das medidas que foram aprovadas em 1854 como a Primeira Reforma da Educação do Império, a Reforma Couto Ferraz²⁶, aprovada pelo Decreto nº 1.331^a, regulamentou o ensino primário e secundário, tornando obrigatória, através do art. 64, a instrução pública para alunos dos 7 aos 14 anos, sob pena de multa aos pais. Dentre outras providências, o referido Decreto criou o órgão denominado Inspetoria Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte (IGIPSC), o qual tinha por objetivo fiscalizar e inspecionar a instrução e a profissão docente, tanto a pública quanto a privada. Outro Ministro do Império, o Conselheiro José Liberato Barroso, autor da importante obra "A Instrução Pública no Brasil" em pronunciamento na Câmara dos Deputados, denunciou as dificuldades encontradas para desenvolver a instrução primária, não apenas na Corte, mas em toda a extensão do Império.

Apenas nos primeiros anos do século XX, algumas iniciativas do setor privado impulsionam a criação de estabelecimentos de ensino secundário tendo como modelo o Imperial Colégio Pedro II. O professor Charles Wicksteed Armstrong traz para o Rio de Janeiro, a experiência paulista criada em 1899, o Gymnasio Anglo-Brasileiro, que se equiparava ao Colégio Pedro II e, para isso, comprou a Chácara Paraíso, na Via Sete Pontes, em São Gonçalo. Corria o ano de 1909, a eletricidade e o bonde elétrico já haviam chegado à região, concorrendo para valorizar ainda mais a propriedade. Todavia, apesar de

26 Para saber mais ver: Brasil. Decreto nº 1.331^a de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

começar as suas atividades educacionais em 1910 com uma superlotação de alunos oriundos das famílias ricas da região, em abril do ano seguinte o professor Armstrong encerra as atividades do Colégio Anglo-Brasileiro, transferindo-o para a Chácara do Vidigal no Rio de Janeiro.

Figura 6 - Gymnasio Anglo-Brasileiro (1910-1911) que depois passou a se chamar Colégio Aldridge (1912-1917).



Fonte: Disponível em: <objdigital.bn.br/acervo_digital/div.../fonfon/fonfon_anos.html>. Acesso em: 20 set. 2015.

Em 1917, é criado em São Gonçalo, o primeiro Grupo Escolar da cidade, o Grupo Escolar Nilo Peçanha, que atualmente é a Escola Estadual Nilo Peçanha.

Em relação às escolas particulares, assim como o Gymnasio Anglo-Brasileiro e o Colégio Aldridge outras instituições de ensino sob a responsabilidade da iniciativa privada, tais como, o Colégio Nossa Senhora de Lourdes da Divina Providência (1913), o Colégio Altivo (1919), o Colégio Rui Barbosa (1933), o Colégio Luso Brasileiro (1935) também tiveram uma curta duração. Apenas o Externato Santa Terezinha, criado em 1939, é a única escola que ainda funciona no Rodo, região central de São Gonçalo.

Em 1930 foi construído no bairro do Mutondo o Grupo Escolar Adino

Xavier, hoje transformado no Colégio Estadual Doutor Adino Xavier. Todavia, apenas em 1937 a rede de ensino gonçalense começa a delinear-se enquanto pública e municipal a partir da construção da primeira escola denominada Escola Municipal Raul Veiga, localizada no bairro Raul Veiga, no Alcântara, segundo distrito desse município.

Figura 7 – Grupo Escolar Adino Xavier



Fonte: Coleção MEMOR/Acervo Grupo de Pesquisa História de São Gonçalo – UERJ/FFP.

Em 1940, o prefeito de São Gonçalo Nelson Correia Monteiro construiu o primeiro ginásio público da cidade, porém receoso com as verbas limitadas da prefeitura para a manutenção do prédio, resolveu arrendá-lo por dez anos com a opção de compra ao final deste prazo. Quem vencesse o arrendamento, deveria garantir uma porcentagem de vagas, com frequência gratuita, destinadas aos alunos pobres indicados pelo Poder Executivo. Venceu a licitação a professora Estephânia de Carvalho, inaugurando em 10 de novembro de 1941 no prédio arrendado, o Colégio São Gonçalo²⁷.

Em 1962 é criado, pelo governo do Estado da Guanabara, o Instituto de

²⁷ O Colégio São Gonçalo após 69 anos de existência encerrou suas atividades no ano de 2010.

Educação Clélia Nanci voltado para a formação do magistério e, em 31 de março de 1970, foi criado o Colégio Municipal Presidente Castello Branco, o primeiro ginásio público voltado para a formação integral do aluno. Na esteira dessas escolas foram criados dois outros grandes colégios: o Colégio Municipal Estephânia de Carvalho e o Colégio Municipal Ernani Faria.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1971, os grupos escolares que à época ofereciam o antigo primário, transformaram-se em escolas de ensino fundamental de primeiro e segundo segmentos e as demais escolas passaram a oferecer o segundo grau ou ensino médio. Em relação ao ensino superior, a primeira instituição pública surgiu na década de 1970 com o nome de Fundação Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro que depois se transformou na Faculdade de Formação de Professores (FFP), Unidade Acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e, vem, desde 1987, formando docentes nos cursos de graduação e pós-graduação, para exercerem a docência nas escolas das redes públicas e privadas.

Em 2011 foi criado no bairro do Gradim, o Polo Universitário Regional de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o objetivo de atender os alunos dos cursos de graduação no sistema de Educação a Distância (EaD). Além da FFP e do Polo da UAB, o município conta ainda com mais quatro instituições particulares de ensino superior.

No que diz respeito à educação, a Rede Pública de Educação do Município de São Gonçalo é composta por 104 escolas²⁸ que atendem desde a Educação Infantil e Creche, o Ensino Fundamental 1º e 2º segmentos até a Educação de Jovens e Adultos 1º e 2º segmentos. Contudo, é preciso esclarecer que a SEMED/SG organizou a sua rede escolar num quantitativo de 104 escolas, porém, apenas 99 (noventa e nove) são escolas que oferecem a educação básica. Compõem a rede municipal gonçalense, um Centro de Inclusão, um Centro de

28 A Rede Municipal de Educação Pública de São Gonçalo, segundo dados do Conselho Municipal de Educação (CME), é composta por 104 escolas. No entanto, é preciso esclarecer que deste quantitativo 75 são escolas municipais, 07 são Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) municipalizados, 03 são escolas estaduais que foram municipalizadas, 10 são creches, 03 são Unidades Municipais de Educação Infantil (UMIEIs), 01 Jardim de Infância, 01 Centro de Inclusão, 01 Centro de Formação Continuada, 01 Centro Interescolar e 08 Portais 24hs para alunos e comunidades acessarem a Internet. Deste quantitativo, apenas 99 são escolas de educação básica.

Formação Continuada, um Centro Interescolar e oito Portais 24hs para o acesso à Internet dos alunos e a comunidade em geral. De acordo com dados da SEMED/SG referentes ao ano de 2015, a Rede conta com 3.973 professores lecionando para um contingente de 44.389 alunos. A estruturação da rede gonçalense está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e tem como objetivo geral da educação, assegurado pelo art. 7º do seu Regimento Escolar Único em vigor desde 21 de junho de 2004,

propiciar ao educando a formação básica necessária ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da consciência social e crítica, reconstruir e transformar o conhecimento e as relações entre os homens, com base nas suas experiências, no saber socialmente organizado e na sua relação teórico-prática (SEMED/SG, 2004, p. 3).

Em obediência ao disposto na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, às quais presidem as demais Diretrizes Curriculares específicas para suas etapas e modalidades, quanto às estruturas pedagógicas, administrativas e disciplinares que definem as instituições de ensino, o Art. 68 do referido Regimento assegura que,

a organização e a estrutura da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial obedecem ao previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na legislação em vigor que norteiam as instituições na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (SEMED/SG, 2004, p. 14).

Dessa forma, de acordo com a estrutura pedagógica das Unidades de Ensino, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) oferece, com base na orientação do Art.73 § 1º do referido Regimento Escolar Único²⁹, os seguintes níveis e modalidades de Educação Básica, organizados nos termos da legislação em vigor. A Educação Infantil com a modalidade de Creche e Pré-escola compreendem um período de dois a três anos, com acesso direto a qualquer deles, segundo a faixa etária da criança. Nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's) com a modalidade de Creche, será oferecido o Pré-Escolar com 8 (oito) horas diárias e nas

29 Para uma consulta mais pormenorizada, consultar o Art. 73, cuja legislação consta do Regimento Escolar Único da Rede Pública Municipal de Educação de São Gonçalo. Fonte: SEMED/SG, 2004. Disponível em: <www.pmsg.rj.gov.br/educacao/docs/regimento_escolar.pdf>. Acesso em: 20 abr.2014.

outras Unidades Escolares o Pré-Escolar com 4 (quatro) horas diárias.

Em relação ao Ensino Fundamental, a Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo encontra-se estruturada a partir do disposto no art. 23 da LDB nº 9394/96 que trata do sistema de ciclos. Esse sistema teve a sua implementação na rede no ano de 1999, tendo como premissa o respeito à individualidade do aluno e seu tempo de aprendizagem. Contudo, faz-se necessário enfatizar que a obrigatoriedade da mudança para o sistema de ciclos ocorreu apenas no primeiro segmento do ensino fundamental, que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental, cabendo às escolas adotarem ou não esse sistema no segundo segmento. O parágrafo terceiro do art. 71 orienta que o segundo segmento, composto pelos anos finais do Ensino Fundamental, será organizado em regime seriado, e/ou outras formas de organização que atendam à clientela e à legislação vigente.

Assim, os anos iniciais do Ensino Fundamental, estão configurados no sistema de ciclos³⁰, compreendido pelo primeiro e segundo ciclos. O primeiro ciclo é composto pela primeira e segunda etapa, correspondendo cada uma dessas etapas a um ano de estudo e o segundo ciclo compreende três etapas. O parágrafo segundo, do art. 71, do referido Regimento Escolar Único de São Gonçalo, prevê a organização de turmas de reorientação da aprendizagem, para alunos de 1º e 2º ciclos objetivando a superação das dificuldades de aprendizagem que estes apresentarem. Segundo o disposto no art. 72, o currículo do Ensino Fundamental poderá ser trabalhado de forma diferenciada, de acordo com a legislação vigente, através de projetos e programas de Aceleração da Aprendizagem, com o objetivo de atender às necessidades de alunos que estejam com distorção idade/série com vistas à recuperação paralela, a partir de projeto elaborado para este fim e aprovado pela Superintendência de Educação.

De acordo com o art. 101, que trata da promoção e da frequência, será considerado apto ao período subsequente (Ciclos, Séries, Grupos não-Seriados) o

30 O parágrafo 5º do art. 71 orienta que, caberá a cada unidade escolar, se assim desejar, optar, no ensino noturno, pelo Sistema de Ciclos, com duração de três anos. (SEMED/SG, 2004). Disponível em: <www.pmsg.rj.gov.br/educacao/docs/regimento_escolar.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

aluno que tenha aproveitamento suficiente e cuja assiduidade tenha sido igual ou superior ao limite legal estabelecido – mínimo de 75% de frequência nas atividades escolares. No que se refere à promoção ou retenção nos anos iniciais do Ensino Fundamental estas se efetivarão, exclusivamente, ao final de cada Ciclo só havendo retenção entre as etapas quando o aluno ultrapassar a porcentagem de 25% de faltas, conforme o disposto na LDB/96.

A modalidade Educação Especial é tratada no art. 74 do Regimento Escolar Único de São Gonçalo como modalidade de Educação Escolar e é destinada às Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (PNEE), inclusas preferencialmente em classes regulares do Ensino Fundamental (SEMED/SG, 2004).

Ao longo da história a educação pública no Brasil, de modo geral, e em particular, no município de São Gonçalo, apesar de constar nas várias Constituições como dever do Estado e direito do cidadão, nem sempre oportunizou que os grupos marginalizados a ela tivessem acesso. A Reforma do Ensino de 1854 exemplifica bem quem são os ausentes da escolarização ao expressar nos respectivos parágrafos (1º, 2º e 3º) do art. 64, a quem não era permitido frequentar as poucas escolas de primeiras letras: no parágrafo 1º, os meninos que padeciam de moléstias contagiosas; no 2º parágrafo, os que não tinham sido vacinados e, no 3º parágrafo, os escravos. Observando o passado e, até mesmo o presente da história da educação no Brasil, de acordo com a relatoria de Jamil Cury no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, é possível constatar os poucos avanços obtidos de forma lenta e gradual devido, em grande parte, à falta de políticas públicas eficazes para o seu pleno desenvolvimento e para a garantia aos seus demandantes (crianças, jovens, adultos e idosos), do direito público subjetivo à educação. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, as raízes da ausência de escolarização no nosso país são de ordem histórico-social, pois

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (BRASIL, 2000, p. 6).

Corroborando a afirmativa acima descrita, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou no mês de março de 2016, os dados preliminares das estatísticas educacionais oficiais do ano de 2015. De acordo com este censo escolar, houve uma queda no número de matrículas indicando que 3 milhões de alunos com idades entre 4 a 17 anos estão fora da escola. Tais resultados preocupantes vêm no sentido contrário ao que reitera a Emenda Constitucional 59 sobre a obrigatoriedade da educação até os 17 anos, considerando-se que neste ano em curso termina o prazo previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) para que todas as crianças e jovens dos 4 aos 17 anos estejam matriculados nas escolas.

3.3 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SEMED-SG)

A necessidade de escrever a história de um período, de uma sociedade e até mesmo de uma pessoa só desperta quando elas já estão bastante distantes no passado para que ainda se tenha por muito tempo a chance de encontrar em volta diversas testemunhas que conservam alguma lembrança. Quando a memória de uma sequência de acontecimentos não tem mais por suporte um grupo, o próprio evento que nele esteve envolvido ou que dele teve consequências, que a ele assistiu ou dele recebeu uma descrição ao vivo de atores e espectadores de primeira mão (...), então o único meio de preservar essas lembranças é fixá-las por escrito em uma narrativa, pois os escritos permanecem, enquanto as palavras e os pensamentos morrem.

A epígrafe anterior me motivou a escrever sobre o tema escolhido como uma contribuição para que a história da EJA gonçalense, desde a sua fundação, não permanecesse só no campo das minhas lembranças e nas dos professores e alunos com quem compartilhei a minha docência, correndo o risco de se extinguir. Partindo dessa perspectiva, inicio a narrativa da trajetória da EJA neste município me colocando na condição do sujeito que participa não só como pesquisador, mas, também, como o sujeito que narra e é pesquisado e, é nesse sentido que recorro ao campo das memórias, as minhas e as dos docentes que contribuíram para a construção dessa modalidade e que tomaram parte nessa pesquisa. Tal necessidade de recorrer ao campo da memória se faz pela dificuldade em localizar os documentos oficiais³¹ para resgatar a história da EJA em São Gonçalo, desde a sua trajetória em 1990, com a criação da primeira turma, até os dias de hoje.

No intuito de endossar o campo da memória, como recurso legítimo na narração do vivido, tomo por empréstimo as palavras de Benjamin (1994), quando o mesmo nos assevera que “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1994, p.37).

Nesse exercício de reconstruir as lembranças da criação dessa modalidade a partir dos fatos aqui lembrados, tento resgatá-los cronometricamente, a exemplo do personagem de Borges, Irineo Funes, o Memorioso³². Contudo, a despeito de Funes e de sua prodigiosa memória, cujo ato de rememorar não carecia da ajuda de terceiros, aqui, nessa narrativa, busco tecer os fios da memória entrelaçando as experiências, os desafios e as conquistas dos atores que fizeram e fazem da EJA

31 Há no Município de São Gonçalo, a exemplo do que ocorre no restante do país, uma prática recorrente a cada final de governo, de descontinuidade das ações e iniciativas de projetos, principalmente os que foram exitosos, na administração anterior. Cada novo governo busca descaracterizar/apagar deliberadamente os registros da gestão anterior com o intuito de imprimir sua marca política, sem se preocupar em preservar a história local. Como exemplo dessa prática no município, podemos observar as mudanças nos uniformes dos alunos, nas cores dos prédios públicos e até mesmo em relação a denominação da Secretaria de Educação que em várias gestões recebeu nomes diferentes: SEMEC em 1991 (Secretaria Municipal de Educação e Cultura), SEMECELTUR em 2005 (Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo) e SEMED em 2013 (Secretaria Municipal de Educação).

32 Irineo Funes, dono de uma memória prodigiosa, é um personagem do conto “Funes, o Memorioso”, do livro *Ficções*, de 1944, do escritor Jorge Luís Borges.

gonçalense um espaço de lutas pela efetivação de um direito público subjetivo que ainda hoje é negado, considerando-se o pequeno número de escolas que oferecem essa modalidade em contraste com o grande número de espacialidades desse município ainda carentes de escolas direcionadas a esse segmento.

Assim, ao reconstruir a trajetória da EJA nesse município, tomo como ponto de partida para a institucionalização dessa modalidade o ano de 1990, quando sob a coordenação da professora Jeanette Gabriel, é elaborado o primeiro projeto inicial “Escolarizando Adultos” (1990), através do qual a EJA neste município passa a ter as suas características próprias. Contudo, faz-se necessário exercitar um pouco mais a memória e recuar no tempo para deixar registrado que anterior a década dos anos de 1990, algumas turmas de EJA já funcionavam na Escola Municipal Arca de Noé³³ numa parceria entre a Secretaria de Educação dessa municipalidade e o Exército da Salvação sob a coordenação da professora Geni de Oliveira Lima. É nesse exercício de acordar as lembranças que se torna fundamental o acesso ao nosso testemunho e o das pessoas que ajudaram a construir a EJA até o momento presente, pois, segundo Halbwachs (2013), a memória possui um caráter coletivo e é a partir dessa convivência com os nossos pares que podemos construir, completar e acessar as nossas lembranças individuais. De acordo com esse autor, “recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação” (HALBWACHS, 2013, p. 29).

Esse movimento de rememoração ora coletivo, ora solitário trouxe para a pesquisa a possibilidade de que muitas outras vozes possam contribuir para contar a história passada, presente e futura da EJA gonçalense. Nessa volta ao passado, me identifico nas palavras de Halbwachs (2013), quando o mesmo afirma que

Outras pessoas tiveram essas lembranças em comum comigo. Mais do que isso, elas me ajudam a recordá-las e, para melhor me recordar, eu me volto para elas, por um instante adoto seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois experimento ainda sua influência e encontro em mim muitas das ideias e maneiras de pensar a que não me teria elevado sozinho, pelas quais permaneço em contato com elas (HALBWACHS, 2013, p. 31).

Sigo as orientações de Benjamin (1994) ao escavar cuidadosamente com a

33 Hoje denominada Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé.

ajuda das muitas mãos o que restou de um passado profícuo, procurando o que nele ficou esquecido. Para isso, recorro, também, aos meus registros e documentos pessoais e, também, às minhas memórias construídas ao longo de 17 anos no exercício da docência em EJA, quando alternei as funções de professora e coordenadora do primeiro segmento dessa modalidade, no Colégio Municipal Ernani Faria.

No primeiro documento que oficializa a EJA em São Gonçalo (Projeto Escolarizando Adultos, 1990) sob a coordenação da professora Jeanette Gabriel, estão estabelecidas as orientações quanto à estrutura curricular, à metodologia, a organização e funcionamento dos grupos e as reuniões mensais para a formação docente. Outro documento elaborado durante a gestão da referida professora, o Parecer do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE), de 01 de fevereiro de 2000 - Parecer CEE/RJ nº 103/2000, que, autorizava a reorganização da EJA em grupos não seriados também se constituiu em importante instrumento de consolidação dessa modalidade. Graças à atuação dessa professora e à sua preocupação em guardar os registros e documentos durante o período em que esteve à frente da Coordenação, parte da história oficial da EJA em São Gonçalo tem sido preservada e contada desde então.

Por ter a oportunidade de iniciar a minha docência na EJA nos três últimos anos da gestão da professora Jeanette Gabriel à frente dessa Coordenação, no período de 1997 a 2000, pude conhecer de perto o cuidado com que ela planejava as atividades e as reuniões mensais, bem como as palestras baseadas no sistema educacional de Paulo Freire proporcionando a muitos de nós, educadores da EJA, o contato e a imersão na obra deste educador. Aliás, essa preocupação com a formação do docente para atuar na EJA já constava do documento da rede, “Escolarizando Adultos”, cujo item VI traz a seguinte orientação, quanto à formação continuada, garantindo a necessidade da mesma ser realizada

[...] mensalmente, a partir do 2º mês de atividades, objetivando: avaliar o trabalho desenvolvido; dirimir dúvidas; aprofundar conteúdos e discutir metodologia e replanejar o ensino em função das dificuldades e/ou facilidades que foram apresentadas, tanto pelos professores quanto pelos alunos (SEMED/SG.1990, p. 5-6).

Enquanto escrevo este capítulo, me vem à memória a preocupação com a

qual Jeanette escolhia criteriosamente o professor, levando em consideração o perfil que o mesmo deveria ter para atuar nesta modalidade. É uma lembrança muito vívida na minha memória, pois fui sabatinada por ela, quando precisei levar a matrícula para o turno da noite, buscando conciliar os horários da faculdade e da escola de Niterói, onde também atuava. Também é digno de nota registrar os primeiros passos da EJA após sua instituição na rede pública municipal de educação de São Gonçalo, como modalidade de educação básica reconhecida pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB nº 9394/96, considerando desde as dificuldades relacionadas ao repasse de recursos financeiros para seu funcionamento quanto à questão do entendimento das especificidades e das necessidades desses alunos, pois à princípio desconhecíamos a existência de verbas para a manutenção dessa modalidade no município.

Apesar dos esforços da Coordenação da EJA na SEMED e de todos os docentes, doze anos depois, a representação que as pessoas ainda faziam da EJA dentro do espaço escolar onde eu trabalhei de 2002 a 2007 era de algo de menor valia, sem importância. Esse descaso era flagrante desde a chegada do aluno para fazer a matrícula até a sua permanência na instituição. Existia certa resistência da parte administrativa quanto à necessidade de assumir mais esse encargo que, na prática, significava aumento de trabalho. Então coube a mim, enquanto coordenadora pedagógica da EJA nessa escola, receber os alunos, fazer as suas matrículas e direcioná-los aos seus respectivos grupos de escolaridade.

Contudo, podemos perceber que, apesar do descaso no tratamento dispensado aos alunos dessa modalidade, era patente o desconhecimento por parte dessas pessoas, da luta histórica travada nos movimentos populares pelo direito público subjetivo à educação das pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade apropriada, assim como o desconhecimento das conquistas advindas da consolidação da EJA como modalidade educacional. Portanto, para estes demandantes estarem ali, demarcando os seus espaços dentro dessa instituição escolar não era um favor, mas a consagração de um direito genuíno.

Ao relembrar esse fato, me dou conta do quanto essa modalidade foi e ainda continua sendo discriminada. Como se não bastassem tantos impedimentos a obstaculizar a trajetória escolar desses sujeitos, a exclusão é uma ameaça que se faz presente até que os mesmos se evadam. Contudo, Freire (2006) chama a atenção para o fato de que esses alunos muito frequentemente não se evadem da escola. Em verdade, segundo esse autor “[...] não há evasão escolar. Há expulsão” (FREIRE, 2006, p. 51).

Ainda me permito constatar que essas marcas de exclusão nada mais são do que as representações com que a modalidade EJA desde sempre foi tratada. Apesar dos mecanismos legais que tem garantido a esses sujeitos o direito à educação básica, no entanto, é preciso ir além da simples oferta de vagas. A esse respeito Fávero (2009) afirma:

Não apenas uma segunda oportunidade de escolarização, em termos do que se critica como uma "educação pobre para os pobres", mas outras formas de educação que venham a instrumentalizar indivíduos e grupos para, dizendo novamente: entender e criticar a realidade em que vivem e, em consequência, propor alternativas para sua transformação. Não mais meras e repetitivas campanhas de alfabetização, nem ofertas facilitadas do ensino copiado do sistema regular, mas ações educativas que preparem para a vida, para uma nova vida, ao longo de toda a vida (FÁVERO, 2009, p. 91).

Nesse sentido, faz-se necessária a formulação de políticas públicas que garantam a esses jovens e adultos a sua permanência na escola criando mecanismos para enfrentar as dificuldades com que esses alunos sempre se deparam ao retornar à escola como atividades descontextualizadas, precarização da formação docente, entre outras.

De 2000 a 2004, assume a Coordenação da EJA a professora Mariangela Dias Valvieste de Oliveira. Recordo-me da forma carinhosa com que nos acolhia durante as reuniões por grupos ou nas formações continuadas, sempre nos encorajando a prosseguir nos trabalhos em sala de aula com os alunos, valorizando as nossas produções. Por essa época ainda não existia o PNLD/EJA e toda

produção de materiais didáticos construídos e socializados no coletivo eram bem vindas.

Seu empenho durante o período em que permaneceu à frente da coordenação nos possibilitou ampliar a nossa visão e o nosso campo de ação através de alguns documentos e ações, tais como: o Referencial Teórico “Fortalecendo a Educação de Jovens e Adultos em São Gonçalo”, da Capacitação do BBEducar (Projeto de Alfabetização desenvolvido pelo Banco do Brasil), da Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), da inserção na Matriz Curricular da EJA para o segundo segmento da Disciplina Orientação Profissional, bem como da autorização pelo então Secretário de Educação, Profº Hélder Barcelos, para o funcionamento da EJA 2º Segmento, em caráter experimental, a partir de 2004. Estas duas últimas ações nascidas da mobilização dos professores da Rede, em especial do coletivo de alunos e professores do Colégio Municipal Presidente Castello Branco.

Ainda durante a sua gestão, foram criadas duas ações que a meu ver fortaleceram a EJA no município proporcionando aos seus sujeitos um sentimento de valorização e de pertencimento. Sob a sua coordenação foi criado um grupo que visitava regularmente as escolas fazendo reuniões com os professores, além das que eram realizadas mensalmente. Essas reuniões oportunizavam a esse grupo itinerante conhecer de perto o chão de cada escola, seus saberes e fazeres, além de orientar a prática docente através da leitura dos documentos oficiais e das sugestões trazidas pela equipe. Outra iniciativa, que se tornou uma constante ao longo da sua gestão, diz respeito às culminâncias das Mostras de Talentos que reuniam todas as escolas que tinham turmas de EJA e onde eram expostas as produções dos alunos e feitas suas apresentações.

Tais culminâncias nos incentivavam a trabalhar no sentido de resgatar as atividades realizadas com os alunos em sala de aula levando-os a produzirem seus próprios materiais didáticos para sistematizar os conteúdos trabalhados ao longo do semestre.

Com Maurice Halbwachs (2013, p. 69) compreendo que, apesar da memória coletiva ser baseada num conjunto de pessoas, “são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo (...) De bom grado, diríamos que cada memória

individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” e que este muda de acordo com o lugar que ali ocupo. Assim, nesse movimento de evocar o passado, me vem à lembrança o trabalho pedagógico desenvolvido e pautado na pedagogia de projetos o que proporcionava o envolvimento de todos os sujeitos, permitindo identificar a nossa escola (C. M. Ernani Faria) como um lugar de produção de saberes. Indicada pela professora Mariangela Valviesso para atuar como coordenadora da EJA nessa escola procurei trazer subsídios para que o coletivo de professores pudesse refletir sobre as suas práticas através de atividades e palestras em parceria com várias instituições, dentre elas, os Correios (Orientações sobre a escrita e o endereçamento correto de correspondência), a Fundação CECIERJ (com o Planetário Inflável) o Hemorio (com as campanhas de conscientização da doação de sangue), as incursões das turmas ao Centro Cultural Vila Lage³⁴ para observação do céu, que resultaram na construção de modelos do sistema solar para a sistematização dos conteúdos de geografia trabalhados em sala de aula, além da parceria com a saudosa e já falecida professora da FFP/UERJ Denise Maria Antunes Cordeiro³⁵ ministrando em nossa escola oficinas sobre “A leitura e a escrita na EJA: Uma reflexão coletiva” para os docentes dessa modalidade.

Outras ações desse período também revelam a preocupação da Coordenadora Mariangela Valviesso quanto à formação continuada dos docentes na oferta do Curso de Extensão “Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos: “Espaços de Tessitura de Conhecimentos em Rede” em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF), na participação nas duas edições do “Fórum de Educação sobre Educação de Jovens e Adultos” e na Conferência sobre

34 O Centro Cultural Vila Lage abriga o Clube de Astronomia de São Gonçalo “Leonardo da Vinci” e funciona na Travessa Bernardina, nº 133, no bairro Vila Lage em São Gonçalo. Dentre as muitas atividades, o espaço oferece Exposição Permanente de Astronomia com exibição de vídeos, modelos espaciais além da observação do céu que acontece toda quarta e sexta-feira a partir das 19:00hs. Levar os alunos em visita a este local proporcionou que os mesmos tivessem a compreensão dos múltiplos espaços de aprendizagem que não apenas o escolar e, mais ainda, essa atividade permitiu resgatar o sentimento de valorização e de pertencimento a esse espaço informal de aprendizagem, pois muitos dos alunos presentes a essa visita eram moradores dessa área e desconheciam a cultura ali produzida. Para saber mais, acesse: <www.centroculturalvilalage.com.br> e <www.clubedeastronomia.com.br>.

35 Tenho pela professora Denise um sentimento de profunda gratidão desde o tempo em que fui sua aluna da graduação nessa universidade, pois, através dos seus incentivos participei como palestrante, na III Semana de Pedagogia: “Educação para todos é possível: Uma perspectiva para o futuro”, socializando minhas experiências enquanto coordenadora da EJA no C. M. Ernani Faria. Estar hoje cursando o Mestrado é uma forma de retribuir à generosidade de seus incentivos.

“Educação de Jovens e Adultos”- NUEC/UFF/SME/SG. Aliás, a preocupação com a formação continuada dos docentes, como poderemos constatar nesse subcapítulo, tem se constituído numa marca das coordenações da EJA deste município.

Em 2005, a professora Ana Valéria Dias Pereira assumiu a coordenação da EJA na SEMED/SG (na época SEMECELTUR)³⁶, permanecendo na mesma até o ano de 2007. De reconhecida militância no campo da educação de adultos neste município, Ana Valéria ainda como coordenadora da EJA na maior escola da rede, o C. M. Presidente Castello Branco, liderou várias ações junto ao coletivo dessa escola. A primeira dessas ações, motivo de tensões entre os profissionais da escola e a SEMED dizem respeito à inserção da disciplina Orientação Profissional na Matriz Curricular da EJA Segundo Segmento, cujo objetivo era o de propiciar uma discussão e reflexão sobre o mundo do trabalho, preparando assim os alunos para atuarem no mercado de trabalho.

A segunda ação estava relacionada a um descompasso existente entre as escolas da rede que ofereciam o segundo segmento do ensino fundamental no terceiro turno: enquanto o “Castello Branco” oferecia o segundo segmento como um curso regular noturno³⁷ com duração de quatro anos, outras escolas como a Escola Municipal Prefeito Nicanor Ferreira Nunes e o Colégio Municipal Faria ofereciam a EJA organizada em ciclos com duração de dois anos e meio com a autorização da própria Secretaria de Educação. Isto gerou uma problemática muito grande, pois os alunos que concluíam o 1º segmento do ensino fundamental no meio do ano, no caso do Castello Branco, não podiam fazer a matrícula sendo obrigados a ficarem fora da escola por mais um semestre.

Nesse sentido, a referida secretaria de educação solicitou no ano de 2004, que as Unidades Escolares Colégio Municipal Presidente Castello Branco, Colégio

36 SEMECELTUR (Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esportes, Lazer e Turismo) A cada gestão a denominação da pasta da Educação era alterada numa clara tentativa do novo gestor em imprimir a sua marca política.

37 Tática utilizada por algumas administrações municipais, notadamente a de São Gonçalo, para manter a verba do FUNDEF, e com isso conseguir recursos para a EJA, em detrimento das ações inadequadas a essa modalidade no que se refere à horários rígidos, estruturas formais, duração extensa e inflexível. De acordo com o Relatório do Fórum/EJA de 2005, “no acordo de silêncios, deu-se margem para que vários subterfúgios fossem “tolerados”, desde que se levasse adiante a Lei do FUNDEF, francamente inconstitucional e discriminatória com os jovens e adultos”. Relatório-Síntese da discussão estadual preparatória ao VII ENEJA.

Municipal Irene Barbosa Ornellas e Escola Municipal Visconde de Sepetiba, construíssem em conjunto um Projeto Único para o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos, considerando o exposto no Regimento Escolar Básico da Rede Pública de Ensino de São Gonçalo regulamentado pela Portaria SEMED /010/04: “os planos curriculares poderão ser modificados, alterados ou extintos sempre com base na legislação em vigor”. (Regimento Escolar Básico da Rede Pública de Ensino de São Gonçalo regulamentado pela Portaria SEMED /010/04 – Título V – Capítulo I – Art. 69 – Inciso II - Parágrafo 2º).

Assim, a construção da referida Matriz Curricular integrante do Projeto Único de Funcionamento para o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (PUFEJA - 2º Segmento)³⁸ pelas escolas citadas, foi ampliada com o objetivo de atender a legislação vigente, sobretudo, no que diz respeito à necessidade de aperfeiçoamento do processo educacional. O Projeto Único construído de acordo com as orientações da Secretaria de Educação teve a sua regulamentação efetivada através da Portaria SEMED/016/04, considerando o que preconiza o Art. 5º, parágrafo único da Resolução CNE/CEB/01/2000:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de modelo pedagógico próprio (...) (BRASIL, 2000, p. 1).

Contudo, devido ao interesse por parte das outras escolas da rede em oferecer o segundo segmento dessa modalidade, em 05 de junho de 2006, houve a necessidade do Secretário de Educação, nessa época, Eugênio José da Silva Abreu, em estabelecer normas de operacionalização e autorização para o funcionamento do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos através da Portaria SEMED/008/06, visto que apenas três unidades escolares (Colégio Municipal Presidente Castello Branco, Colégio Irene Barbosa Ornellas e Escola

38 Para conhecer mais a respeito da estrutura e organização do PUFEJA-2º Segmento consultar Secretaria Municipal de Educação. Programa único de funcionamento da educação de jovens e adultos – 2º segmento – da rede pública de ensino do município de São Gonçalo. São Gonçalo, 2005. 35 p. Mimeo.

Municipal Visconde de Sepetiba) estavam autorizadas a ofertar o segundo segmento dessa modalidade. Assim, nessa perspectiva, considerando a necessidade de regulamentação para o funcionamento do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos, em todas as Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Município de São Gonçalo que ofereciam a EJA apenas no primeiro segmento e, considerando também, a inviabilidade de autorização para o funcionamento desse segmento através de publicação de Portarias, todas as vezes em que se fizesse necessário, o Senhor Secretário resolve que:

Todas as Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Município de São Gonçalo que justificarem a necessidade de implantação da Educação de Jovens e Adultos junto a Secretaria Municipal de Educação e que, após avaliação receberem parecer favorável, pela Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, para funcionamento, poderão funcionar de acordo com o Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Município de São Gonçalo (SEMED/SG, 2006).

Dessa forma, o segundo segmento EJA teve o seu funcionamento regulamentado nas demais unidades escolares que ofertavam essa modalidade, através da referida portaria aprovada em 2009, com o Parecer CME nº 007/2009.

Ainda durante a gestão da Prof^a Ana Valéria tivemos a oportunidade de participar de algumas formações continuadas como o Curso Caapiá em parceria com a Fundação Abrinq/Natura e Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, no período de abril a novembro de 2005. Também pudemos participar das Mostras de Talentos da EJA: “Escola é lugar de adultos” (2005) e do Concurso de Talentos de Professores e Profissionais da EJA – SEDUC/022/05 que reuniu as atividades e materiais didáticos elaborados pelos docentes dessa rede para os trabalhos com os alunos da referida modalidade. Posteriormente, esses materiais foram organizados como atividades, reproduzidos com verba do FNDE e socializados em toda a rede municipal, cujas escolas ofereciam à época, a modalidade EJA. Desses materiais, apenas o destinado ao Grupo I, Fase I e Fase II (primeiro e segundo momentos da Alfabetização) aproximou-se mais do formato de um livro didático, constando de cento e vinte e oito páginas. Essas produções didáticas foram apresentadas nas oficinas do Fórum Mundial de Educação de Nova Iguaçu – “Educação Cidadã para uma Cidade Educadora”, realizado em março de 2006.

A dinâmica desenvolvida por essas coordenações, ao contrário das práticas constantes que têm ocorrido nas várias gestões administrativas, vem demonstrando ao longo dos anos uma preocupação com a continuidade e aprofundamento das discussões sobre o direito dos alunos jovens e adultos desta municipalidade a uma educação de qualidade, considerando que muito mais que alfabetizar é preciso garantir o direito à escolarização desses sujeitos ao longo da vida, através da efetivação de políticas públicas. O papel desempenhado por essas Coordenações de EJA no nosso município tem dado vez e voz aos docentes e discentes corroboradas, pelos aportes legais nas três esferas do poder (municipal, estadual e federal) através dos seguintes documentos que vêm regulamentando a EJA gonçalense desde a sua criação:

- SEMED/SG (Projeto Escolarizando Adultos)1990.
- LDB 9394/96 (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996).
- Parecer CNE/CEB Nº 11/2000.
- Resolução CNE/CEB Nº 01, de 05 de julho de 2000.
- Parecer CEE/RJ, nº 103/2000.
- PNE (Plano Nacional de Educação) - Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.
- SEMED/SG (Fortalecendo a Educação de Jovens e Adultos em São Gonçalo) 2001.
- LEI nº 10.793 de 1º de dezembro de 2003.
- SEMED/SG (Regimento Escolar Básico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo, regulamentado pela Portaria SEMED/010/2004).
- PME/SG (Plano Municipal de Educação de São Gonçalo. Aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo em 21 de dezembro de 2004).
- SEMEC/SG (Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - 1º Segmento) Set./2005.
- SEMEC/SG (Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – 2º Segmento), 2004.
- PORTARIA SEMED/009/06, de 05/06/2006.
- Parecer CNE/CEB Nº 23/2008.
- PNE (Plano Nacional de Educação) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

- Portaria SEMED nº 66/2016 (Art. 3º revogou a Portaria SEMED nº 10/2004).

Essa preocupação em aprofundar as discussões relacionadas ao direito à educação dos alunos da EJA gonçalense tem, de acordo com Alvarenga (2005, p. 11), permitido confrontar diferentes perspectivas sobre cada tema dentro dos GT's (grupos de trabalho), durante a realização das duas edições do Fórum de EJA de mesmo título "As Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos em São Gonçalo: Dilemas e Perspectivas", entre 2003 e 2004. Tais Fóruns têm trazido, segundo a autora "contribuições no sentido de consolidar uma cultura participativa e formadora, provocando reflexões sobre as práticas, problematização de temáticas caras à EJA, oferecendo subsídios para a elaboração do PME de São Gonçalo", o qual veio a ser aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (CME/SG)³⁹ em 21 de dezembro de 2004.

28reuniao.anped.org.br/textos/gt18/gt18204int.rtf

Enquanto modalidade de Educação Escolar, a EJA desse município atende o primeiro e o segundo segmentos do Ensino Fundamental, separados por níveis de escolarização e, de acordo com o Art. 73 do Regimento Escolar Único da Rede Municipal, está organizada em cinco níveis de escolarização, subdivididos em dez períodos letivos (dois períodos semestrais para cada nível), segundo o grau de competência do aluno, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Essa estrutura, assim configurada, tem por objetivo atender às determinações constantes no Art.34, Capítulo II, seção III, que se referem à regulamentação e reorganização da carga horária dos cursos noturnos considerando as necessidades de cada localidade em todo território nacional assim como a recomendação constante no Art. 37, seção V. da LDB que nos assevera que "*O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na Escola, mediante ações integradas e complementares entre si*" (BRASIL, 1996).

39 O Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo é um órgão consultivo e deliberativo criado em 12/12/1998 pela Lei Nº 042. É composto por quinze (15) conselheiros, dos quais, dois (2) são representantes da SEMED/SG, quatro (4) são representantes do Poder Executivo, um (1) é o representante do Poder Legislativo e oito (8) representam as entidades da sociedade civil.

O primeiro segmento dessa modalidade de educação compreende a fase de alfabetização e a fase de pós-alfabetização. Os níveis de escolarização do conhecimento dos níveis 1, 2, 3 (Grupos I, II e III) correspondem ao processo de alfabetização às séries iniciais do Ensino Fundamental e os níveis de escolarização dos níveis 4 e 5 (Grupos IV e V) correspondem às séries finais do 2º segmento do Ensino Fundamental, ou seja, a pós-alfabetização. Enquanto a primeira fase compreende 300 (trezentas) horas por período letivo totalizando uma carga horária de 1.800 (mil e oitocentas) horas, na pós-alfabetização a carga horária é de 326 horas e 20 minutos num total de 1.305 horas e 20 minutos (mil e trezentas e cinco horas e vinte minutos). Nesta perspectiva, os dois níveis perfazem um total de 3.105 horas e 20 minutos (três mil cento e cinco horas e vinte minutos)

O Art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de julho de 2000, orienta que

Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de elaboração entre os entes federativos (BRASIL, 2000).

Assim, considerando a orientação dada pelo Art. 6º, da citada Resolução cada período (fases dos grupos) tem a duração de um semestre letivo, e cada semestre letivo tem a duração mínima de 100 dias letivos, ajustando o calendário às exigências da comunidade escolar e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a carga horária dos estudantes da EJA/SG primeiro segmento é composta de horas, com efetivo trabalho pedagógico, assim distribuídas: três horas diárias, quinze horas quinzenais e trezentas horas semestrais com trabalhos pedagógicos.

Para melhor visualização e compreensão da organização e duração do primeiro segmento da EJA, os grupos foram divididos em blocos, cuja duração semestral, totaliza dois anos e meio. Seguem abaixo os blocos estruturados em grupos e fases conforme os quadros⁴⁰:

Quadro 4 - Estrutura e organização das fases do grupo I

40 Quadros elaborados a partir de dados obtidos junto à SEMED/SG.

GRUPO I
Fase 1 - equivalente ao 1º momento da Alfabetização e possui a duração de 1(um) semestre. Fase 2 - equivalente ao 2º momento da Alfabetização com duração de 1(um) semestre.

Fonte: SEMED/SG, 2005.

Quadro 5 - Estrutura e organização do grupo II

GRUPO II
É equivalente às 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental com duração de 1(um) semestre.

Fonte: SEMED/SG, 2005.

Quadro 6 - Estrutura e organização das fases do grupo III

GRUPO III
Fase 1- é equivalente a 3ª série do Ensino Fundamental com duração de 1(um) semestre. Fase 2 - é equivalente a 4ª série do Ensino Fundamental e tem duração de 1(um) semestre.

Fonte: SEMED/SG, 2005.

Quanto à carga horária destinada aos professores do primeiro segmento dessa modalidade, a mesma é composta de 22 (vinte e duas) horas semanais, sendo sistematizada de acordo com as instruções abaixo, desde 1º de junho de 2005, e cumpridas da seguinte forma:

- a) 15 (quinze) horas semanais com os estudantes, em sala de aula;
- b) 02 (duas) horas semanais de planejamento;
- c) 05 (cinco) horas semanais a critério da Unidade Escolar.

Essa organização consta no Planejamento Único de Funcionamento para a Educação de Jovens e Adultos (PUFEJA) para o 1º Segmento, elaborado em cooperação com o coletivo de alunos e professores das escolas que ofereciam essa modalidade em 2005, da qual essa pesquisadora tomou parte no grupo de discussão e elaboração dando voz às sugestões dos docentes da Escola Municipal Ernani Faria.

Em relação ao segundo segmento da EJA, não me aprofundarei no estudo da sua estrutura, organização e funcionamento, uma vez que o recorte da pesquisa prioriza apenas o primeiro segmento dessa modalidade. Desse modo, apenas menciono brevemente que esse segmento se encontra estruturado em dois blocos, compostos de dois grupos e de duas fases cada um, com duração semestral em

cada fase, totalizando um mínimo de 100 dias letivos, ajustando o calendário às exigências da comunidade escolar e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O quadro a seguir é bem ilustrativo a esse respeito.

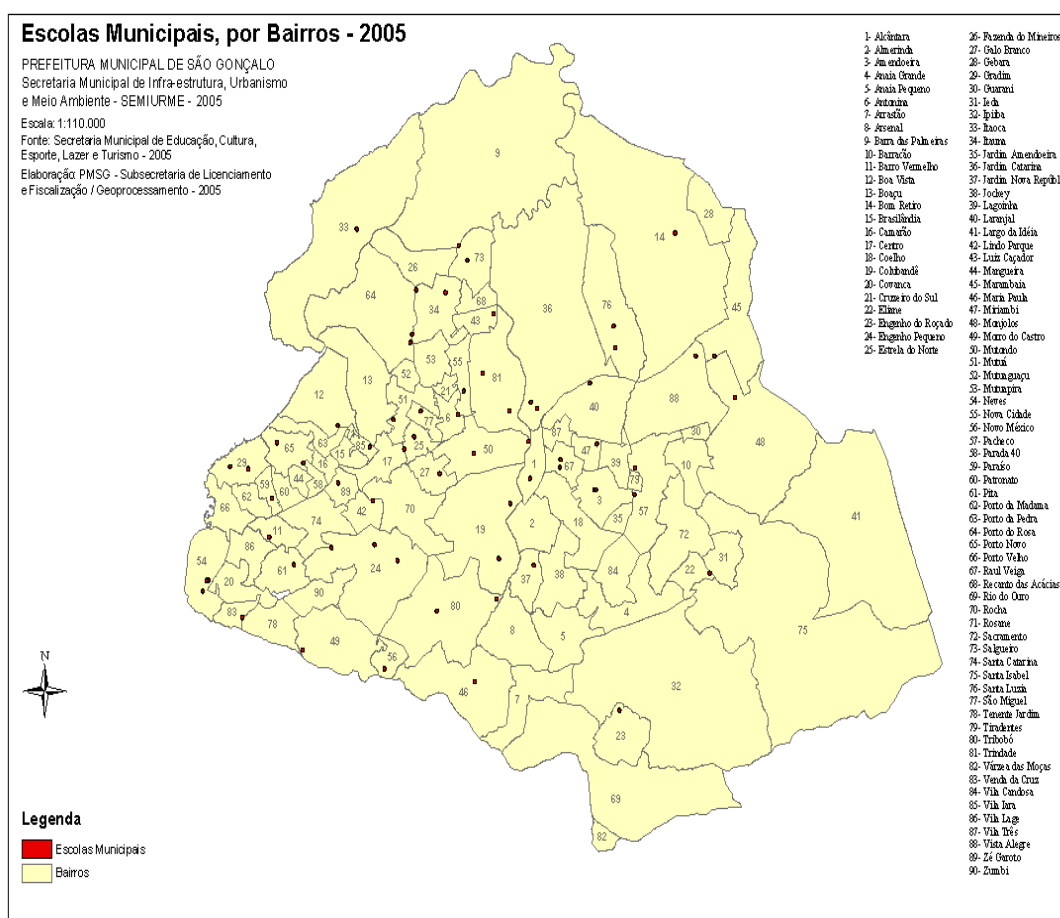
Quadro 7 – Estrutura de funcionamento do Segundo Segmento/EJA.

	2º SEGMENTO EJA – COMPOSIÇÃO SEMESTRAL
GRUPO IV	Fase 1 Equivalente a 5ª série do Ensino Fundamental
	Fase 2 Equivalente a 6ª série do Ensino Fundamental
GRUPO V	Fase 1 Equivalente a 7ª série do Ensino Fundamental
	Fase 2 Equivalente a 8ª série do Ensino Fundamental

Fonte: SEMED/SG, 2004.

Contudo, como podemos perceber, a seguir, com o que nos informa a figura 8, complementadas pelo quadro 8, vemos que apesar do município possuir 99 unidades educacionais que atendem desde a creche até o primeiro e o segundo segmentos do ensino fundamental regular, apenas dezenove dessas escolas oferecem vagas na modalidade EJA para o ano em curso.

Figura 8 - Mapa das Escolas Municipais de São Gonçalo por Bairros



Fonte: Disponível em: <www.saogoncalo.rj.gov.br/mapas.php>. Acesso em: 12 jun. 2014.

Quadro 8 - Unidades escolares que oferecem a EJA e os bairros em que se encontram localizadas

UNIDADES ESCOLARES		BAIRROS
1	Colégio Municipal Presidente Castello Branco	Boaçu
2	Colégio Municipal Ernani Faria	Neves
3	Colégio Municipal Estephânia de Carvalho	Laranjal
4	Escola Municipal Almirante Alfredo C. Soares Dutra	Alcântara
5	Colégio Municipal Amaral Peixoto	Lindo Parque
6	Colégio Municipal Irene Barbosa Ornellas	Jardim Catarina
7	Escola Municipal José Manna Júnior	Bairro Antonina
8	Colégio Municipal Leonor Corrêa	Trindade
9	Escola Municipal Luiz Gonzaga	Estrela do Norte
10	Escola Municipal Prefeito Nicanor Ferreira Nunes	Jardim Catarina
11	Escola Municipal Profª Aurelina Dias Cavalcanti	Amendoeira
12	Escola Municipal Raul Veiga	Raul Veiga
13	Escola Municipal Guaxindiba	Guaxindiba
14	Escola Municipal Anísio Spínola Teixeira	Santa Luzia
15	Escola Municipal João Cabral	Monjolos
16	Escola Municipal Visconde de Sepetiba	Nova Cidade
17	Escola Municipal Mário Quintana	Engenho Pequeno
18	Escola Municipal Pastor Haroldo Gomes	Itaúna
19	Escola Municipal Darcy Ribeiro	Vista Alegre

3.4 Os sujeitos da EJA na SEMED/SG: alunos e professores

Um dos aspectos que caracteriza os sujeitos da EJA pelo Brasil afora é a diversidade. Os alunos e professores apresentam peculiaridades e características próprias que os distinguem de modo geral dos docentes e discentes do ensino regular diurno e, em particular, entre os seus próprios pares. Em relação aos alunos da EJA do município de São Gonçalo existe uma similaridade no perfil desses discentes a exemplo do que acontece em outras regiões do país, pois se trata de pessoas jovens, adultas e idosas, em sua grande maioria *“trabalhadores excluídos, oprimidos, desempregados, subempregados”* (ARROYO, 2001, p. 10) que apresentam um passado de exclusão, que abandonaram a escola por causa do trabalho e que a ela retornam impelidos pela necessidade de retomarem os estudos para se qualificarem, frente às exigências do mercado de trabalho.

Esses alunos possuem uma cultura própria do seu meio social, rica de experiências do senso comum, mas que não é valorizada pela escola. Reconhecem a importância dos usos sociais da escrita e desenvolveram ao longo da vida, mecanismos para sobreviverem na cultura letrada, possuindo um grau de letramento bastante avançado apesar de não serem escolarizados, quando muito, subescolarizados. Esse perfil de aluno, de modo geral, é facilmente encontrado nas escolas das pequenas e grandes cidades, oriundos das zonas rurais, das periferias ou migrantes de outros estados do país, sempre em busca de novas e melhores oportunidades de vida.

Em relação aos docentes que atuam na EJA no município de São Gonçalo, à primeira vista é possível observar que existe uma característica distinta no perfil desses educadores. São professores geralmente do sexo feminino, com formação em magistério e que recorrem ao turno da noite para conciliarem suas matrículas em outras redes. Também é perceptível por parte dos docentes a preocupação com a metodologia e com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos o que os levam a buscar respostas nas formações continuadas oferecidas regularmente pela SEMED e nos cursos de graduação e de pós-graduação.

Esses desafios encontrados no cotidiano das práticas docentes refletem a

fragilidade dos cursos de formação para o magistério e nas licenciaturas, pois tais cursos não consideram as especificidades dessa modalidade. A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA chamam a atenção para a formação docente, ao afirmar que

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

Desse modo é preciso que os docentes compreendam que os alunos da EJA são sujeitos de direitos e, que é fundamental ter clareza da complexidade dessa modalidade e da necessidade de uma metodologia diferenciada para se obter êxito no processo ensino e aprendizagem desses alunos, que buscam na escola uma segunda chance de reparação dos seus direitos à educação e à cidadania.

Quanto à pesquisa propriamente dita, a mesma foi desenvolvida em 3 (três) escolas da Rede Pública Municipal de Educação de São Gonçalo, município da Região Metropolitana (RM) do Rio de Janeiro, com os discentes e docentes da alfabetização na modalidade EJA, caracterizando este público e o cenário em que estão inseridos. A escolha das três (3) instituições lócus da pesquisa foi feita considerando o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁴¹ dos bairros em que as mesmas estão inseridas. Nesse percurso, buscou-se analisar, através dos indicadores saúde (longevidade), educação e renda, o IDHM das Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH)⁴² que compõem o município de São Gonçalo.

Nesses três recortes espaciais (UDHs) foram escolhidas as escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos, considerando-se os seus respectivos índices de desenvolvimento humano (médio, alto e muito alto), através dos dados

41 O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta das mais importantes dimensões do desenvolvimento humano: a oportunidade de viver uma vida longa e saudável, de ter acesso a conhecimento e ter um padrão de vida que garanta as necessidades básicas, representadas pela saúde, educação e renda. Fonte: PNUD/BRASIL. Acesso: Maio/2015.

42 Uma UDH é um recorte espacial intramunicipal de uma Região Administrativa. Fonte: PNUD/BRASIL. Acesso: Maio/2015.

coletados pelo PNUD com base nos resultados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010. Ao categorizar as escolas de acordo com as dimensões (educação, saúde e longevidade) que compõem o IDHM, pode constatar que as unidades escolares que oferecem EJA estão localizadas em bairros cujos IDHM são “muito bom, bom e médio”. Não há nenhuma escola de EJA cujo IDHM seja “baixo” ou “muito baixo”, o que torna evidente que as espacialidades localizadas nas periferias do município não foram contempladas com a implantação dessa modalidade. Há grandes possibilidades no fato de que, caso existissem escolas com a oferta de modalidade EJA nesses bairros ou nos sub-bairros reconhecidos apenas pela população e nos quais inexistem políticas públicas para o atendimento às necessidades e melhoria da qualidade de vida de seus habitantes o IDHM atinja patamares muito baixos, caracterizando um índice de desenvolvimento humano “baixo” ou “muito baixo”.

As instituições escolhidas para se proceder à pesquisa estão inseridas nas Unidades de Desenvolvimento Humano (UDHs), localizadas nos seguintes bairros, assim distribuídos na tabela a seguir:

Tabela 1 - Unidades Escolares e suas respectivas UDH's.

UDH	UE	IDHM	Renda	Longevidade	Educação	População	Escolaridade Analfabetos e Fundamental incompleto
Jardim Catarina	E.M. Pref. Nicanor Ferreira Nunes	0,677 (Médio)	0,658	0,778	0,605	19.723 hab.	6,52%
Boaçu	C. M. Pres. Castello Branco	0,760 (Alto)	0,733	0,851	0,704	12.280 hab.	2,52%
Condomínio Almirante Cox (Alcântara)	E. M. Alm. Alfredo Carlos Soares Dutra	0,858 (Muito Alto)	0,875	0,913	0,790	2.894 hab.	0,72%

Fonte: PNUD/IPEA/FJP. Disponível em: <www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta>. Acesso em: 12 jun. 2014.

As escolas municipais *lócus* dessa pesquisa estão situadas nos bairros do Boaçu, Alcântara e Jardim Catarina, bairros esses escolhidos após análise criteriosa do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Cabe ressaltar que as escolas, doravante denominadas EI1 (Colégio Municipal Presidente Castello) e EI 2 (Escola Municipal Almirante Alfredo Carlos Soares Dutra), estão situadas no centro de bairros muito movimentados, devido, principalmente, à atividade comercial e à prestação de serviços, o que demanda uma maior procura por vagas nas unidades escolares que oferecem a modalidade EJA, da parte dos alunos trabalhadores, ao passo que a EI3 (Escola Municipal Prefeito Nicanor Ferreira Nunes) se localiza numa área afastada do centro do município.

Tais critérios de escolha pretendem mostrar realidades diferentes de um sistema de ensino que se incumbe de atender um determinado espaço geográfico inclusive com o suporte de material didático que se aplica ou deveria ser utilizado na abrangência de sua atuação.

Conhecer o contexto histórico, geográfico e social de realização dessa pesquisa foi importante para enriquecer esse estudo e evidenciar as incongruências relacionadas à questão do material didático do PNLD/EJA conforme veremos no capítulo a seguir.

4 O MATERIAL DIDÁTICO (MD)

Para que o livro didático (material didático) possa desempenhar um papel mais efetivo no processo educativo, como um dos instrumentos de trabalho dos professores e alunos torna-se necessário entendê-lo em todas as dimensões e complexidade (BITTENCOURT, p. 301, 2008).

No que se refere ao campo da EJA, é perceptível o crescimento do número de estudos, porém, a pesquisa sobre materiais didáticos nessa modalidade ainda é um campo pouco explorado. No intuito de caracterizar o que vem a ser Material Didático (MD) podemos concebê-lo como sendo uma gama diversificada de materiais que visam auxiliar o trabalho docente no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, podemos citar os de uso contínuo em sala de aula e, por isso, reconhecidos como os mais simples e de fácil manuseio como o recurso do giz, do quadro negro, os textos impressos em diferentes portadores de leitura (jornais, gibis) até os de maior complexidade como as modernas tecnologias educacionais dentre elas, o computador.

O livro didático também pode ser entendido como um objeto cultural cuja materialidade visa facilitar o processo de assimilação dos conteúdos curriculares, uma vez que o mesmo expressa uma preocupação com as matrizes curriculares. No entanto, para que o LD cumpra o seu papel é preciso que o mesmo seja concebido privilegiando os conteúdos, tratando-os com clareza e sem, contudo, deixar de ser um instrumento instigante, prazeroso. Assim sendo, espera-se que o material de cunho didático seja pensado considerando a familiaridade com os conteúdos abordados, a adequação metodológica, a qualidade não só visual e gráfica, mas, mais importante que isso, que traga ricas possibilidades de leitura além de estimular a interatividade entre o aluno e o professor. A esse respeito Rondelli (2007) afirma

O material didático representa uma das principais relações que o aluno estabelece com aquilo que aprende. É um meio importante de interação entre o professor e o aluno, pois é uma forma de orientar o aluno em um oceano de possibilidades. Por isso, o material didático precisa ser de ótima qualidade, ter uma apresentação impecável, revelar a metodologia implícita no processo de elaboração, dar conta dos temas abordados de modo claro, trazer um roteiro rico em possibilidades de leituras, pesquisas e atividades, além de estimular o aluno a ter o prazer de voltar para ali; ou seja, seduzi-lo. Produzir material didático é uma tarefa complexa, que demanda uma equipe com excelente formação acadêmica e cultural (RONDELLI, 2007, p. 6).

Contudo, essa busca pela qualidade dos materiais didáticos e, em especial, do livro didático, não deve ser uma preocupação só da escola e dos que nela convivem, mas de todos: família e sociedade. Uma vez que se trata de uma política pública, que destina um grande volume em recursos financeiros para a compra do LD, é preciso que estejamos atentos aos conteúdos produzidos pelos autores e publicados por essas editoras.

Tal preocupação é relevante se considerarmos que no passado já observamos, em maior ou menor grau, algumas polêmicas na mídia envolvendo determinadas publicações das editoras com conteúdos equivocados, constantes em alguns livros didáticos. Muitas vezes se fizeram ouvir nos debates contra e a favor dessas incorreções, contudo segundo Silva (2012, p.805), *“se hoje a qualidade dos livros didáticos é criticada, dentro e fora do circuito acadêmico, a utilização deste instrumento nas salas de aula parece não sofrer questionamentos mais incisivos”*. Isto acontece, segundo o autor, devido a projeção e importância alcançadas por esse recurso didático pedagógico que, mesmo não sendo o único material presente no processo ensino e aprendizagem para os alunos e professores, ainda assim mantém uma forte presença no cotidiano da sala de aula como único recurso didático- pedagógico.

Essa supervalorização do LD presente nas representações de alunos e professores, aliada à precariedade na formação e nas condições do trabalho docente, tem lhe garantido a prerrogativa de ser um instrumento de informação e formação desse profissional e, ao mesmo tempo, imprescindível no cenário escolar, colaborando para o fenômeno conhecido como *“fetichização dos livros didáticos”*, apontado por Munakata (1997), em sua tese de doutorado há exatas duas décadas atrás. De acordo com esse autor,

Se o professor torna-se prisioneiro do fetichismo da mercadoria do livro didático, sem condições de criticá-lo, é porque a qualificação desse professor deixou há muito de ser prioridade da política educacional, que chega a delegar às editoras e aos autores a realização de cursos de capacitação dos professores (MUNAKATA, 1997, p. 203).

Espera-se do professor que o mesmo perceba a importância do seu papel frente ao seu fazer docente, entendendo que a cada vez que o uso indiscriminado e acrítico do LD se sobrepõe ao seu trabalho, tal fato é indicativo da precariedade da

sua formação e das suas reais condições de trabalho o que, conseqüentemente, se refletirá na aprendizagem dos seus alunos. É isto que os autores sinalizam quando se referem à fetichização do livro didático: a cada vez que há um predomínio indiscriminado no uso do LD, questões importantes como a formação docente deficitária e o próprio papel que o livro didático deveria desempenhar no ensino aprendizagem são ofuscados. O livro é importante sem dúvida, mas mais importante é o professor que faz uso reflexivo dele.

Silva (2014) corrobora a afirmação de Munakata:

Outro aspecto que merece destaque está relacionado ao processo de fetichização dos livros didáticos em nossa cultura atualmente. Acredita-se que tais publicações tenham um poder descomunal de transformar o conteúdo de suas páginas em conhecimento verdadeiramente apreendido pelos estudantes. Como já observado, as polêmicas sobre os livros didáticos no Brasil, em torno principalmente de questões ideológicas ou de valores morais, envolvem diversos grupos sociais como associações de pais e alunos, órgãos governamentais das esferas municipal, estadual e federal, setores da imprensa nacional (e até estrangeira), o Congresso Nacional, enfim, os mais diversos setores da vida nacional. A forma como os livros didáticos foram consagrados nas representações sociais dos brasileiros parece ofuscar outras questões como as reais condições de trabalho e formação dos professores e do processo ensino/aprendizagem na Educação Básica (SILVA, 2014, p.273).

Nesse sentido, é preciso desvendar a intencionalidade na produção e na utilização no contexto da sala de aula desse importante instrumento a serviço da comunidade escolar. Para tanto, faz-se necessário uma abordagem mais apurada considerando-se sua trajetória, os sujeitos-usuários e suas múltiplas facetas, o que será desenvolvido ao longo da análise dos dados desta pesquisa.

4.1 Concepção de material didático impresso (mdi)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)⁴³, é através da integração curricular das diferentes dimensões da prática educacional aliada à necessidade da escola em promover o desenvolvimento das capacidades do trabalho docente, que essa instituição pode efetivamente intervir criando condições para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos necessários na formação de alunos críticos e capazes de atuar de forma competente no exercício da cidadania. No entanto, não podemos perder de vista que a melhoria da qualidade da educação passa, obrigatoriamente também, pela elaboração de uma política educacional que considere a formação inicial e continuada, bem como a consequente valorização da atividade docente, como fatores preponderantes que poderão impactar de forma positiva na aprendizagem dos alunos.

Ainda de acordo com os PCN's, coexistem nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas, diferentes tendências pedagógicas muitas vezes mescladas com aspectos de mais de uma linha pedagógica.

A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e de aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Tais práticas se constituem a partir das concepções educativas e das metodologias de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas (BRASIL, 1997, p. 30).

Para compreender e definir as perspectivas pedagógicas que embasam a concepção do material didático, duas visões sobre o processo ensino-aprendizagem

43 Conjunto de proposições de referenciais com o objetivo de organizar o sistema educacional do País, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20abr2014.

podem ser destacadas: a primeira diz respeito à perspectiva de transmissão de conhecimentos e a segunda nos mostra como se dá a construção desses conhecimentos.

É nesse sentido que os PCN's asseguram que

[...] tanto nos objetivos educacionais que propõem, quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento (BRASIL, 1997, p. 33).

Contrária a essa orientação, a transmissão de conhecimentos assume a característica da reprodução, utilizando o recurso da memorização e da aquisição de modelos pré-estabelecidos numa concepção bancária da educação, tão criticados por Paulo Freire, deixando pouca ou nenhuma margem para o exercício da dúvida e da diversidade de respostas possíveis. Segundo Freire (2003), essa concepção de educação bancária não propicia ao aluno a autonomia na construção dos seus conhecimentos, pois nesse processo o papel que lhe cabe é de ser um objeto passivo. Mais uma vez o autor reitera que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p. 47).

Já a perspectiva que privilegia a construção do conhecimento, prioriza uma educação problematizadora enfatizando os desafios e a resolução de problemas buscando desenvolver a curiosidade, a visão crítica, a pesquisa e a criatividade ressaltando a possibilidade de diferentes respostas para uma mesma questão.

Como podemos observar, essas concepções têm uma relação estreita com diferentes visões de mundo, que influenciam o material didático. A esse respeito, encontramos no SENAI-RJ (1998, p.10) a seguinte reflexão:

O MDI traz em si uma visão de mundo. Nele, além dos conteúdos formais, podemos aferir as ideias que norteiam sua concepção. Assim como a escola que construímos reflete nosso pensamento sobre o mundo, o MDI concretiza as ideias subjacentes à escola, expressa sua maneira de ver e atuar sobre a realidade.

Deste modo o material didático impresso reflete uma visão de mundo e a forma como é concebido deve levar em conta esse fundamento, pois que nenhum MDI é neutro. Ele sempre estará condicionado a uma visão de sociedade e a uma concepção pedagógica. Nesse sentido, faz-se necessário um cuidado constante em relação ao tratamento dispensado aos conteúdos direcionados aos alunos em qualquer modalidade de ensino, considerando suas especificidades.

O SENAI/RJ enfoca esse aspecto:

Para o educando, quase sempre o MDI parece falar de outro mundo, longínquo, totalmente afastado daquele onde ele vive, o que o faz perder a noção de aplicabilidade do conhecimento em seu cotidiano – ou seja, se o MDI não for motivante, o aluno não entenderá porque é necessário aquele conhecimento, nem para quê ele serve (SENAI/RJ,1998, p.11).

É importante ressaltar que os materiais didáticos devem ser concebidos considerando-se a necessidade de contribuírem para que, efetivamente, haja processo de ensino-aprendizagem, que favoreça o estabelecimento de relações com as questões do contexto sócio cultural do educando, levando-o a refletir na busca pela resolução dos problemas apresentados, sem contudo perder de vista, segundo Tezza (2002), a sua “*dimensão crítica e transformadora*”. A esse respeito, o autor afirma que:

De certa forma, elaborar um material didático é sempre enfrentar sem subterfúgios a realidade concreta, a vida da sala de aula, do ensino; enfrentar as próprias limitações pedagógicas; descobrir o valor extraordinário da clareza como pressuposto, mais que didático, ético da linguagem; localizar com mais nitidez as relevâncias e as irrelevâncias do processo de aprendizagem; atualizar conteúdos; e, talvez o mais importante, a preparação de um material é em si um modo objetivo de prestar atenção em quem nos ouve, não por democratismo demagógico, mas para saber de fato para quem estamos falando (TEZZA, 2002 , p.2).

Ao optarmos por uma educação problematizadora e não reprodutora devemos ter em mente que a linguagem e os conteúdos devem instigar a curiosidade, a experimentação e a ação do aluno sobre as questões pertinentes ao seu contexto sócio cultural, ajudando-o a desvendá-las para compreender melhor o mundo à sua volta. Nesse sentido, existe uma diversidade muito grande de materiais além dos impressos, como por exemplo, os recursos midiáticos que o professor pode e deve

fazer uso em sala de aula com os seus alunos, sem se prender ao livro didático.

Contudo, o livro didático por ser um depositário dos conteúdos escolares acaba por se tornar, também, o instrumento mais acessível aos professores e alunos. Circe Bittencourt (2004), em suas análises chama a atenção para as relações contraditórias entre o LD e a sociedade como um todo:

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (BITTENCOURT, 2004, p. 5).

Para a autora, a despeito de ser idolatrado por uns e abominado por outros, o fato é que o LD se constitui em um referencial privilegiado para os professores, que veem nele um recurso, na maioria das vezes o único, para otimizar os seus trabalhos em sala de aula. Também para os alunos da EJA, em sua grande maioria, o livro didático tem se configurado como o único recurso de leitura presente em seus lares. Tais fatores corroboram a necessidade de uma reflexão e pesquisa a respeito das dimensões culturais, ideológicas, políticas, sociais, econômicas e, porque não dizer, afetivas, atribuídas a esse objeto tão complexo.

4.2 Marcos temporais do material didático na EA/EJA: das produções de 1947 até a atualidade

Apesar da criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1929, somente a partir da nomeação de Gustavo Capanema como Ministro da Educação em 1934, no governo de Getúlio Vargas é que, efetivamente, o LD como instrumento de auxílio em sala de aula para alunos e professores como hoje o concebemos passa a fazer parte das políticas de Estado.

A Carta Magna de 1934, em seu art.157, determinava que:

A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte de seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1o As sobras das dotações orçamentárias, acrescidas de doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas determinadas em lei.

§ 2o Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílio a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas (BRASIL, 1934).

Pelo exposto na letra da lei acima citada, podemos observar que lá se vão, entre acertos e desacertos, mais de oito décadas de história da existência do Livro Didático em nosso país. Esse importante instrumento indispensável à efetivação da cidadania, vem despertando o interesse de vários pesquisadores, provocando debates contra e a favor da sua existência em sala de aula, porém sem nunca desprezar a sua importância como protagonista no processo de escolarização. Importância essa que, historicamente, o tem colocado como política pública no centro das preocupações dos subsequentes governos como podemos perceber na exposição desse capítulo.

O ano de 1938 marca a criação, pela União, da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).⁴⁴ Criada através do Decreto-Lei nº 1.006, em 30/12/38 (BRASIL, 1938), essa comissão estabelece a primeira política estatal para legislar e

44 Disponível: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>.

controlar a produção e circulação do livro didático no país. Em seu art. 2º esse decreto-lei define como livro didático os compêndios e os livros de leitura de classe e, no art. 3º da referida Lei, estabelece que a partir de 1º de janeiro de 1940, só poderão ser adotados no ensino das escolas primárias, normais, profissionais e secundárias em toda a República, apenas os livros didáticos com autorização prévia concedida pelo Ministério da Educação.

Ainda de acordo com esse decreto-lei, o art. 5º restringia aos professores e diretores a liberdade de escolherem os livros constantes da relação oficial das obras autorizadas em proibição à imposição dos poderes públicos em autorizar apenas um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino. Contudo, tais ações, em momentos distintos, não alteraram a sua institucionalidade, pois o livro didático continuava a ser fornecido gratuitamente apenas para alunos em situação de pobreza ou necessidade.

Paralela à trajetória histórica do livro didático como política pública no campo da legislação brasileira, podemos perceber, a partir da segunda metade da década de 1940, o crescimento, ora pelo crivo do Estado, ora pelo crivo da sociedade civil, das campanhas de educação de adultos no contexto da redemocratização política com o fim da ditadura do Estado Novo como veremos a seguir.

4.2.1 Década de 1940: CEAA - primeira iniciativa do poder público

No âmbito internacional, a recém-criada UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), recomenda aos países integrantes a criação de programas de alfabetização e educação de base para adultos visando a superação do analfabetismo. No Brasil, o Censo de 1940 já apontava o analfabetismo como um problema nacional, o que levou o Ministério da Educação e Saúde a criar em 1947, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), sob a direção do professor Lourenço Filho.

Essa Campanha trouxe para o contexto da época a discussão sobre o analfabetismo que assolava o país com a realização do primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos naquele mesmo ano. O presidente e o organizador dessa campanha de abrangência nacional, Lourenço Filho, comparava o analfabeto como

um ser à margem da sociedade e o analfabetismo como uma doença a ser erradicada, como causa e não como consequência da pobreza.

Contudo, as experiências postas em prática com base na psicologia se encarregaram de enfraquecer tais teorias a respeito do analfabeto, reconhecendo-o como um sujeito capaz de interagir com os seus pares e de raciocinar para resolver as situações problemas no seu dia a dia. No enfrentamento do analfabetismo, a CEAA trouxe junto com a sua criação, a preocupação com a metodologia direcionada à educação popular, já naquela época expressa como legislação pioneira, específica para o livro didático. De acordo com Paiva (2003), no que se refere à metodologia específica para o trabalho com os adultos e adolescentes analfabetos:

A campanha preocupou-se com a elaboração de material didático para adultos e com a procura de uma metodologia mais adequada para a atividade docente junto a essa faixa da população; manteve, por outro lado, suas preocupações com os aspectos e consequências políticas do programa (PAIVA, 2003, p. 209).

A Organização das Nações Unidas (ONU), outro importante organismo internacional por sua vez, conclamava a todos no sentido de unir os povos visando à paz e à democracia. Em 1949, é realizada na Dinamarca a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA I). Essa Conferência concebeu a educação de adultos como uma educação escolar continuada, mesmo depois da escola, com o objetivo de contribuir para o respeito aos direitos humanos e para a construção da paz, pois de acordo com Gadotti (2000):

A educação formal, a escola, não havia conseguido evitar a barbárie da guerra. Ela não havia dado conta de formar o homem para a paz. Por isso, se fazia necessária uma educação "paralela", fora da escola, "alternativa", cujo objetivo seria contribuir para com o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola (GADOTTI, 2000, p. 34).

Nesse contexto, a CEAA definia a identidade da educação de adultos e tinha, num primeiro momento, o objetivo de alfabetizar em três meses e concluir o ensino primário em dois períodos de sete meses ao final dos quais, seria feita capacitação profissional e desenvolvimento comunitário, pois, visava uma ampliação das

oportunidades educacionais, não se restringindo apenas à alfabetização. Através desse reconhecimento, o MEC criou pela primeira vez, ainda no ano de 1947, um material didático específico para o ensino da leitura e da escrita, intitulado “Primeiro Guia de Leitura (LER)” baseado no Método Laubach.⁴⁵ Esse material foi elaborado por uma Comissão designada pelo professor Lourenço Filho composta pelas professoras Dulcie Kanitz Vicente Viana, Orminda Isabel Marques e Helena Madroni e distribuído em grande quantidade para todas as escolas de ensino supletivo no país, acompanhado por um manual denominado “Instruções aos Professores do Ensino Supletivo”, cujo objetivo era o de orientar o professor quanto à sua utilização. Além dos livros de leitura, foram elaborados folhetos sobre higiene, saúde e técnicas agrícolas entre outros.

Figura 9: Capa do Primeiro Guia de Leitura (LER).



Fonte: Campanhas/Forum/EJA. Disponível em: <www.forumeja.org.br>. Acesso em: 12 maio 2015.

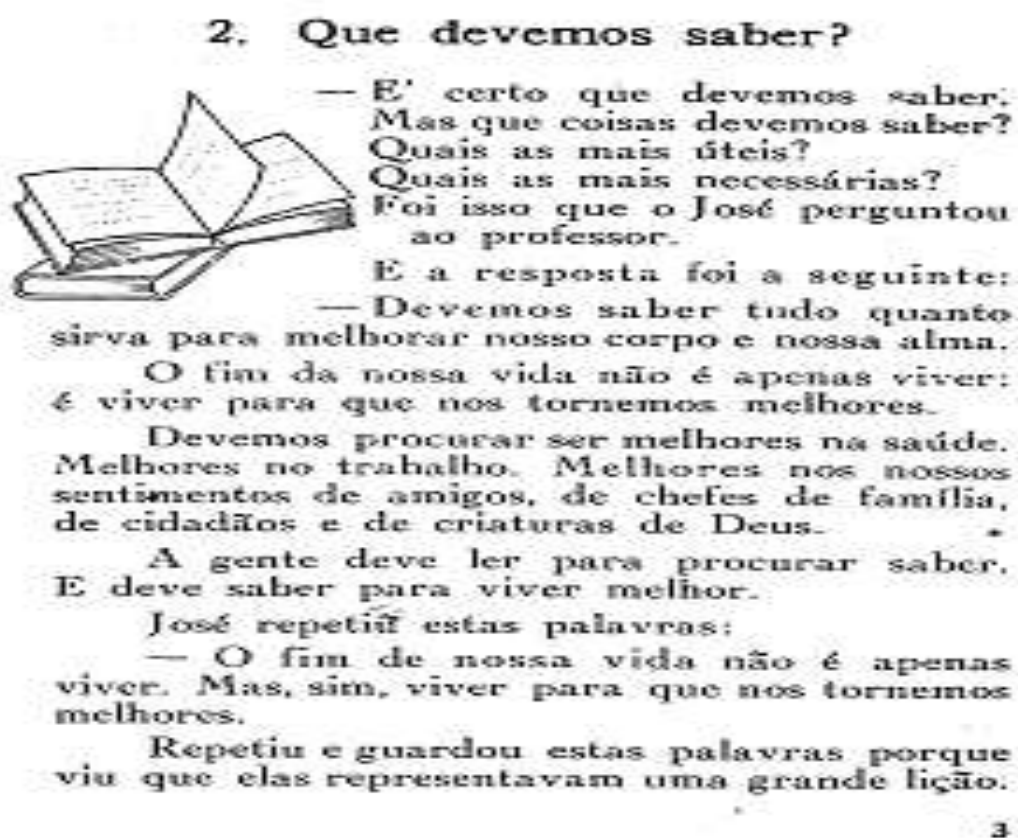
A organização didática que norteava o Primeiro Guia de Leitura (LER) se dava através do processo de “silabação”, com o auxílio de palavras-chave para evitar a apresentação isolada da sílaba. A preferência por esse processo, segundo a Comissão Organizadora do Guia, se deu por várias razões, entre outras

45 Método criado em 1915, pelo professor norte-americano Frank Charles Laubach.

(...) a) porque na prática do ensino de adultos, ele se tem revelado como mais produtivo; b) porque, compreendido o processo pelo aluno, desde as primeiras lições, com o auxílio das “palavras-chaves” que em cada lição se apresentam e que aparecem repetidas, nas lições seguintes, ele caminhará por si, dominando facilmente novas palavras; c) e, enfim, porque sendo esse processo perfeitamente conhecido da totalidade do magistério, será de mais fácil emprego pelos professores e, ainda, por voluntários individuais, que, em sua maioria, hajam por ele aprendido (BRASIL, 1948, p. 30).

O Segundo Guia de Leitura (Saber), por sua vez, era composto de 27 lições, no formato de textos simples com noções elementares sobre saúde, higiene e outros temas necessários ao desenvolvimento humano, cujo objetivo era desenvolver a aprendizagem da leitura iniciada a partir do Primeiro Guia de Leitura (Ler). Na figura a seguir, extraída da página 3 do Segundo Guia de Leitura – Saber, pode-se perceber a preocupação em levar o aluno a adquirir, através da aprendizagem da leitura, as noções elementares essenciais à vida em sociedade.

Figura 10 - Página 3 do Segundo Livro de Leitura (Saber).



Pelo pioneirismo das ações práticas junto às comunidades, no atendimento às necessidades básicas da população, essa campanha configurou-se como uma experiência positiva, importante, espalhando-se por diversos estados brasileiros.

O fato de os objetivos da Campanha centrarem-se fortemente na alfabetização fez dela o primeiro grande movimento oficial de alfabetização de massa no Brasil. Mas sua ação extensiva tornou-a bastante vulnerável; chegou mesmo a ser acusada de “fábrica de eleitores”. Impossibilitada de passar à ação intensiva e de profundidade, que requeria vultosos recursos e outros métodos, a CEAA entrou em declínio a partir de 1954, praticamente substituída pela Campanha Nacional de Educação Rural (FÁVERO, 2006, p. 27).

As lições que ficaram dessa campanha serviram para nortear os rumos de outras que se seguiram. A CEAA, pelo seu caráter abrangente, não limitou a sua capacidade de atuação apenas nas capitais, atingindo dessa forma as cidades do interior. Outras contribuições dizem respeito aos materiais didáticos utilizados por essa campanha, pois mesmo depois de ter sido extinta, os mesmos continuaram a ser utilizados; e fica também, o reconhecimento da sua importância como movimento de alfabetização de adultos por estender a escolarização no meio rural.

4.2.2 Década de 1950: as campanhas no campo e na cidade

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), nascida no início da década dos anos 1950, teve como meta principal trazer ao debate nacional as questões relativas às populações rurais. Nesse sentido, as missões rurais se constituíram em importante instrumento para a recuperação da dignidade do homem do campo através de ações planejadas e da educação de base. Tais missões eram compostas por uma equipe altamente treinada visando atender as populações rurais com saneamento básico, educação agrícola e alfabetização. A primeira Missão Rural de Educação ficou conhecida como a “Experiência de Itaperuna”. Foi realizada no município de Itaperuna, situado no estado do Rio de Janeiro e tinha o objetivo de promover a melhoria das condições de vida das populações rurais através da

educação. Contudo, apesar da farta produção de folhetos instrutivos utilizados em suas campanhas sobre o tratamento da água, cuidados com a saúde e higiene não foi localizado nenhum material didático mais específico utilizado em suas ações.

Na sequência, cumpre mencionar outra importante iniciativa levada a efeito no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira ao instituir em 1957 a campanha de Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNEA). Visando reestruturar o sistema de ensino fundamental, essa Campanha previa a regularização da oferta de escolarização mantendo as classes de emergência, preparando os professores e no que se refere ao atendimento das necessidades de alfabetização dos alunos jovens e adultos, com a elaboração de material didático específico e a implantação das escolas radiofônicas. De todas as localidades em que o Projeto Piloto de Erradicação do Analfabetismo da MNEA foi posto em prática, merece destaque a experiência de Leopoldina, em Minas Gerais.

No decorrer dessa década, mais precisamente em 1958, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, o qual contou com a participação do educador Paulo Freire que já vinha realizando algumas experiências em relação a alfabetização de adultos em Pernambuco. A Educação de Adultos, nesse contexto, era entendida como educação de base. A esse respeito, Ribeiro (1999) afirma que,

[...] desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram educadores do MEB (Movimento de Educação de Base) ligado a CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil), dos CPC's (Centro de Cultura Popular) organizados pela UNE (União Nacional dos Estudantes), dos Movimentos de Cultura Popular que, reuniram artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais (RIBEIRO, 1999, p. 22).

A preocupação com a escassez de estudos sobre os materiais direcionados à Educação de Adultos já era conhecida desde 1958, ano em que se realizou o II Congresso Nacional de Educação de Adultos na cidade do Rio de Janeiro. Por essa época, já se constatava muitos equívocos nas produções e ações metodológicas direcionadas a essa modalidade em que as características da educação infantil já se faziam notar. Contudo, é digno de nota que as décadas de 40, 50 e 60 do século XX protagonizaram uma efervescência no número de campanhas e de produção de materiais didáticos nunca vistos. De acordo com Fávero (2006)

Esses movimentos, nascidos todos no mesmo período, operam um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou de educação rural, da década de 1950. São propostas qualitativamente diferentes das ações anteriores. E o que as faz radicalmente diferentes é o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política (FÁVERO, 2006, p. 51).

Ainda nos anos finais de 1950, sob a liderança de João Ribas da Costa, foi organizado o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) e implantadas as escolas radiofônicas a cargo de emissoras em sua maioria católicas.

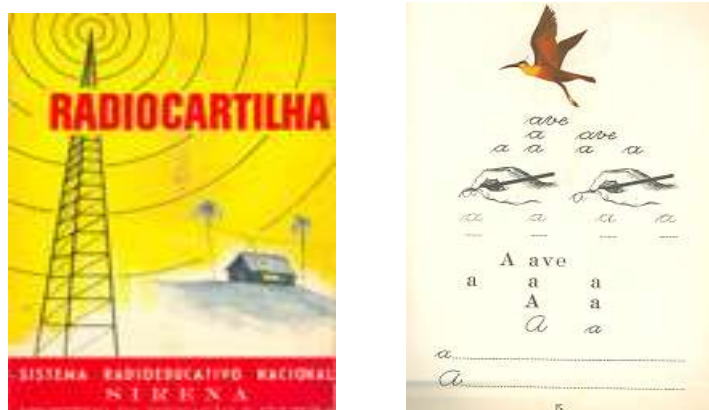
4.2.3 Década de 1960: as escolas radiofônicas e os movimentos de cultura popular

No final da década de 1950 e início dos anos 1960, podemos observar várias ações educativas no Nordeste do Brasil, em que experiências inovadoras com materiais didáticos variados foram postas em prática, entre outras, a escola radiofônica trazida da Colômbia por Dom Eugênio Sales. Esse fato deu origem à criação de várias outras escolas através do rádio e inspirou a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) a criar o Movimento de Educação de Base (MEB), a princípio no Rio Grande do Norte e, logo depois, para outras partes do país. No entanto, é preciso ressaltar, que de acordo com Fávero (2006, p.33), “o primeiro plano com vistas a resolver o problema educacional do país com ajuda do rádio foi elaborado em 1926, por Roquette Pinto”.

Em 20 de maio de 1957, Ribas da Costa apresenta ao governo o “projeto do esquema de trabalho” para implantação das escolas radiofônicas. Contudo, somente em junho de 1958 é que o Ministério da Educação e Saúde oficializou as emissoras e, através do convênio com essa Instituição, as emissoras católicas passaram a transmitir os programas educativos que eram distribuídos em antigos discos de acetato. Ainda de acordo com Fávero (2009, p. 11), “no que diz respeito a

alfabetização, esses programas eram acompanhados de material didático, a Radiocartilha, também elaborada no Rio de Janeiro e distribuídos para todo o país”.

Figura 11 - Capa da Radiocartilha SIRENA seguida da página 5 da mesma cartilha.



Fonte Campanhas/Forum/EJA Disponível em: <www.forumeja.org.br>. Acesso em: 21 maio 2015.

O material do Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) constituiu-se de uma cartilha de alfabetização cujo conteúdo constava de desenhos coloridos e atividades infantilizadas, dissociado da realidade dos alunos adultos tanto os do meio urbano, quanto os do meio rural. Por todos esses motivos foram recusados pelos movimentos de cultura e educação popular da década de 1960. A esse respeito, o ex-coordenador do MEB reitera que as críticas dirigidas ao SIRENA se justificavam pela excessiva “centralização da produção das aulas e pela inadequação às necessidades da população rural” (FÁVERO, 2006, p. 37). Seguindo na mesma linha do sistema das escolas radiofônicas, o Sistema Rádio Educativo da Paraíba (SIREPA) criado em 1959 constituiu-se num programa de alfabetização do Estado, porém não conseguiu desenvolver o processo de continuidade dos estudos para os alunos alfabetizados. Em 1964, foi elaborada a “Cartilha do SIREPA” com mensagens de cunho altamente religioso e moralizador. Após dez anos de efetivo trabalho, o SIREPA foi o único sistema de escola radiofônica que não foi absorvido pelo MEB, porém foi gradativamente sendo substituído pela Cruzada ABC.

Outra importante ação dessa época foi o Movimento de Educação de Base (MEB) criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, com

o apoio do Governo Federal, que tinha por objetivo desenvolver um programa de educação de base através das escolas radiofônicas atingindo os estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, sempre se posicionando como um movimento essencialmente educativo.

Especial atenção foi dada às dificuldades e limitações que o rádio impõe como meio de comunicação. Essas limitações têm levado o MEB à elaboração de uma “pedagogia radiofônica” não ainda nitidamente sistematizada. Por outro lado, tem forçado o treinamento dos monitores para esta tarefa, qualificando-os, em terra que só o rádio atinge. (...) Tudo isso tem garantido ao MEB uma metodologia própria, metas muito específicas, atividades de pedagogia radiofônica próprias e uma realização original de Educação de Base (MEB, 1965, p. 9).

A grande dificuldade encontrada para atender às necessidades de aprendizagem dos educandos analfabetos dizia respeito à falta de instrumentos didáticos específicos. Dessa forma, durante o ano de 1963 uma equipe de professoras especialistas do MEB elaborou, a partir das experiências acumuladas em dois anos de trabalho nos sistemas radioeducativos, o primeiro livro para alfabetização, “SABER PARA VIVER”, que priorizava formas populares de expressão, numa linguagem que favorecia a real comunicação com o povo. Sobre esse material, Fávero (2006) afirma que

[...] não foi localizada sua parte gramatical, nem mesmo nenhuma orientação metodológica para a alfabetização. Observando-se o texto das primeiras lições, percebe-se, no entanto, que as palavras são introduzidas através de frases curtas e a mecanização dos sons é viabilizada a partir da repetição no texto. Deveria ser explorado um jogo de palavras-chave (vida e luta, na primeira lição etc.) que permitisse a aprendizagem dos fonemas e, a partir deles, a elaboração de novas palavras (FÁVERO, 2006, p.195).

No mesmo período é elaborado o material “VIVER É LUTAR” para atender aos alunos pós-alfabetizados. Tal material, era composto por 30 lições cujas temáticas priorizavam as situações reais da vida e do trabalho do homem do campo. A esses livros de leituras veio somar-se um outro, intitulado “SABER PARA CONSTRUIR” os quais passaram a formar o Conjunto Didático “Viver é Lutar”.

Figura 12 - Página 2 - do Segundo Livro de Leituras para Adultos “Viver é Lutar”



Fonte: MEB, 1963. Acervo CEDIC.

Estes materiais didáticos eram acompanhados de manuais com textos teóricos destinados aos professores com orientações para que os mesmos elaborassem as aulas e os programas radiofônicos e consideravam as diversidades econômicas, culturais e geográficas nos estados em que esse programa foi colocado em prática.

Em 1965, devido ao atraso na elaboração, impressão e distribuição do conjunto didático Mutirão, o MEB/Minas Gerais elaborou o Pré-Livro para a Alfabetização de Adultos e o Livro para o 2º Ciclo. O mesmo se deu em relação aos sistemas do Nordeste, através da experiência desenvolvida pelo MEB/Bahia que preparou uma pequena cartilha, Adjutório e, também, com o MEB/Pernambuco que elaborou a cartilha Ajuda. Contudo, segundo Fávero (2006) o material desenvolvido pelo MEB/Goiás, a partir do segundo semestre de 1964 e início de 1965, intitulado Conjunto Didático Benedito e Jovelina constituiu-se no material mais original espelhando a experiência do MEB e, também, o que mais se aproximou do sistema Paulo Freire.

Tal iniciativa bem sucedida se constituiu como um conjunto didático próprio, pois a sua construção se deu no coletivo privilegiando o calendário agrícola goiano, o que permitiu que os alunos pudessem fazer uma relação entre o seu trabalho na lavoura, com as etapas do seu processo de alfabetização. A respeito da sistematização didática desse material, Peixoto Filho (1985) chama a atenção para o

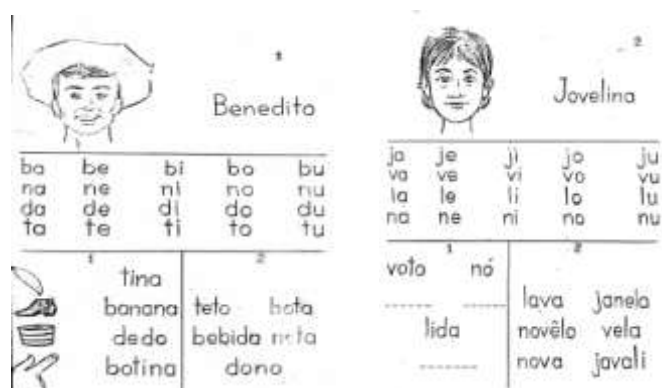
papel fundamental do trabalho da Equipe Central:

Preocupada em encontrar instrumentos pedagógicos que permitissem viabilizar os projetos políticos, nos quais o MEB e seus profissionais encontravam-se inseridos e comprometidos, a Equipe Central foi buscar através das próprias raízes históricas e regionais do camponês goiano a construção do seu Conjunto Didático. E assim, foi através da produção agrícola de uma família camponesa, sua história de vida, do trabalho rural, da comercialização das suas alegrias e tristezas, que vão ser encontrados os fios que tecerão a rede - as palavras e as situações - que permitiriam, ao mesmo tempo, a aprendizagem da leitura e da escrita e as discussões desde as situações concretas locais às amplas questões nacionais e universais (PEIXOTO FILHO, 1985, p. 198).

Havia uma intenção, segundo o autor, no sentido de construir coletivamente uma proposta didática a partir da junção dos vários trabalhos (conteúdos) que já estavam postos em prática no país pelas campanhas de alfabetização, reelaborando-os dentro da perspectiva da animação popular, para utilização no formato de programa radiofônico. De acordo com o autor, nessa perspectiva:

(...) a intencionalidade em encontrar instrumentos pedagógicos e construir um material didático que permitisse a viabilização de seus objetivos políticos e educativos, levou o MEB/Goiás a mergulhar na realidade do mundo rural, buscando entender os próprios processos de comunicação e de sobrevivência desse mundo. E só assim é que foram encontradas a história que compusesse o Conjunto Didático e as palavras que permitissem compor o universo vocabular através do qual se se pudesse aprender a língua portuguesa (PEIXOTO FILHO, 1985, p. 204).

Figura 13 - Páginas 1 e 2 do Conjunto Didático Básico “Benedito e Jovelina”.



Fonte: Campanhas/Forum/EJA. Disponível em: <www.forumeja.org.br>. Acesso em: 21 maio 2015.

Em fevereiro de 1963 a polícia de Carlos Lacerda, à época governador do então Estado da Guanabara, apreendeu uma parte da edição do livro “Viver é Lutar”, que se encontrava impresso numa gráfica desse mesmo Estado, tachando-o de “subversivo”. Assim, em substituição a esse material, o MEB preparou em 1965 outro conjunto didático que recebeu o nome de “Mutirão” composto de livro de alfabetização de adultos Mutirão I e livro de leitura Mutirão II seguido do encarte Mutirão para a Saúde.

Figura 14 - Capa do livro de alfabetização de adultos Mutirão I do MEB seguida da página 5 do mesmo livro.



Fonte: Campanhas/Forum/EJA. Disponível em: < www.forumeja.org.br >. Acesso em: 25 maio 2015.

Desse conjunto didático, também fazia parte um folheto contendo instruções para aplicação dos conteúdos dos livros de leitura. Apesar de cuidadosamente elaborados no que se refere à sua estrutura organizativa, linguagem e conteúdo de cunho político, esse conjunto didático sofreu algumas críticas em seus textos de leitura. A esse respeito, Fávero (2006) reitera que a crítica sofrida

(...) recaí fortemente no deslocamento ideológico: substitui-se o conceito-chave “conscientização” pelo conceito de “cooperação”, representado pela palavra-chave “mutirão”. Por sua vez, não se conseguiu localizar nenhuma avaliação do Programa para 1965 e do conjunto didático Mutirão – talvez pelo momento de crise, quem sabe, pela sua natureza. Mas as reuniões de estudo realizadas para prepará-lo e as sugestões de método deram frutos. Nas tentativas de aproximar cada vez mais o MEB de suas bases, em alguns sistemas as aulas eram produzidas a partir de situações concretas, a partir dos elementos fornecidos pelos monitores e recolhidos nas comunidades (FÁVERO, 2006, p. 201).

Figura 15 - Capa do livro de leituras Mutirão II do MEB seguida da página 7 do mesmo livro



Fonte: Campanhas/Forum/EJA. Disponível em: <www.forumeja.org.br>. Acesso em: 25 maio 2015.

Com uma rica trajetória, cujas experiências práticas e produção teórica até hoje não se viu igual, o MEB perdeu muito da sua radicalidade que caracterizava o seu trabalho para conseguir sobreviver à crise de 1964, sendo um dos únicos movimentos a se manterem em atividade mesmo depois de instalada a ditadura no país. Sobre o trabalho desenvolvido pelo MEB, Fávero (2006) assim o caracteriza:

Sobretudo o fato de elaborar, no seio de um movimento político mais amplo, e divulgar, junto às populações rurais que atingia, uma nova visão do mundo, a partir de uma nova leitura da realidade. Operava assim com um modo específico de entender ideologia: como instrumento de ação, que interliga determinada visão de mundo e normas específicas de conduta (FÁVERO, 2006, p. 267).

Nos primeiros anos da década de 1960 foram expressivos os movimentos de educação popular no nosso país, assim como a produção de materiais didáticos baseados na cultura popular, dentre eles o Movimento de Cultura Popular (MCP) criado em 1961, no governo de Miguel Arraes enquanto este era prefeito do Recife, sendo posteriormente estendido a outras localidades do interior de Pernambuco.

Nesse percurso histórico das Campanhas e dos materiais didáticos, faz-se necessário mencionar outras iniciativas muito importantes em que os instrumentos didáticos, juntamente com as Campanhas, se fizeram presentes na educação de adultos. Com a eleição de Miguel Arraes para a prefeitura do Recife, tem início uma intensa campanha com o primeiro livro inovador do Movimento de Cultura Popular (MCP), inspirado, segundo Fávero (2013)⁴⁶, na Cartilha Cubana “Venceremos”,

46 Fonte: Campanhas/Forum/EJA. Disponível em: <www.forumeja.gov.br>. Acesso em: 27 maio

porém apresentando 77 lições, número bem maior que a cartilha cubana. Esse material didático, intitulado “Livro de Leitura para Adultos”, foi elaborado em 1962 por Norma Coelho e Josina Godoy e adaptado para outros estados do nosso país. Paulo Freire, que já fazia parte dos quadros do MCP, era um crítico ferrenho das cartilhas de alfabetização e por essa época já buscava uma maneira diferenciada para alfabetizar e conscientizar os adultos através do sistema audiovisual, cujo conteúdo era reconhecidamente político. Sobre a experiência-piloto do sistema criado por Paulo Freire abordaremos mais adiante.

A atuação do MCP foi muito além de alfabetizar adultos e crianças tornando-se um grande movimento de cultura popular, recuperando e valorizando os costumes e as expressões da cultura popular típicas do Nordeste. A experiência do MCP posta em prática no Recife influenciou sobremaneira iniciativas similares em outras regiões do país. Ainda de acordo com Fávero (2013), a grande virtude desse movimento reside no fato do MCP ter colocado, em primeiro lugar,

[...] a educação dentro de um movimento social profundo como expressão da cultura; é a primeira vez que se trata a cultura popular não como folclore, como falavam os antropólogos, mas como forma típica de vida e expressão do povo. Em segundo lugar, passa a trabalhar o processo educativo a partir da cultura popular e inova decisivamente o material didático para adultos (FÁVERO, 2013, p. 9).

O conteúdo expresso no Livro de Leitura para Adultos é composto de palavras geradoras cujos sentidos retratam a realidade local com seus mocambos e a extrema pobreza da população. As palavras eram decompostas em famílias silábicas que, por sua vez, se desdobravam em novas palavras e frases, um processo muito usado na época para alfabetizar.

Figura 16 - Livro de Leitura do MCP

Lição 38

sertanejo
jo
jo

ja	je	ji	jo	ju
<i>ja</i>	<i>je</i>	<i>ji</i>	<i>jo</i>	<i>ju</i>
<u>ja</u> ca	<u>je</u> nipapo	<u>ji</u> raiu	<u>jo</u> go	<u>ju</u> ri
<u>ja</u> mbo	<u>je</u> rimum	<u>ji</u> ló	<u>jo</u> vem	<u>ju</u> ta

Jesus jornalista judeu

O jornalista deve ser livre para falar de acôrdo com a verdade dos fatos.
Ele ajuda a formar a opinião do povo.
Por isto ãe deve levar o povo a respeitar o direito de opinião.
A comunidade judaica deve ser respeitada, da mesma maneira como as comunidades católica, batista, espirita, etc.

Lição 39

chuva
chu
chu

cha	che	chi	cho	chu
<i>cha</i>	<i>che</i>	<i>chi</i>	<i>cho</i>	<i>chu</i>
<u>cha</u> ve	<u>che</u> ia	<u>chi</u> ta	<u>cho</u> co	<u>chu</u> chu
<u>chá</u> cara	<u>che</u> gada	<u>chi</u> bata	<u>cho</u> colate	<u>chu</u> mbo

Com a chegada da chuva, o sertanejo pode semear.

Chorar		Chover
Eu choro.	Nós choramos.	Chove.
Eu chorei.	Nós choramos.	Choveu.
Eu chorava.	Nós chorávamos.	Chovia.
Eu chorarei.	Nós choraremos.	Choverá.

— O facheiro resiste à sêca?
— Sim, ãe vive, mesmo sem chuva.

Fonte: Campanhas/Forum/EJA. Disponível em: <www.forumeja.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2015.

A Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” criada na cidade de Natal, em fevereiro de 1961 pelo prefeito Djalma Maranhão e seu Secretário de Educação Moacyr de Góes foi uma experiência inovadora, pois valorizava a cultura local. Os acampamentos cobertos de palha funcionavam em dois turnos: de dia, o ensino primário era direcionado às crianças pobres e à noite, atendia os adolescentes que tinham alguma ocupação durante o dia e, prioritariamente, os adultos, em sua maioria pais das crianças que estudavam no mesmo acampamento nos horários da manhã e da tarde.

Para a alfabetização a campanha criou um “Livro de Leitura para Adultos” adaptado do material do MCP do Recife e, além de alfabetizar os alunos, a campanha também se preocupava com a conscientização e com a politização dos adultos acerca da realidade brasileira.

Em 1962, é criada a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) por um grupo de jovens da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade da Paraíba, contando com apoio do governo e da diocese local. Esses jovens que faziam parte da Juventude Universitária Católica (JUC), pesquisavam os problemas junto à população e implementavam as soluções concretas para situações que iam de construção de fossas, à instalação de filtros numa fábrica de cimento até a alfabetizar pessoas em seus locais de atuação. O fato de trabalhar em

parceria com a JUC, alfabetizando operários e empregadas domésticas, oportunizou a aproximação da CEPLAR com Paulo Freire durante a elaboração do Sistema de Alfabetização de Adultos. Dessa forma, em 1963, a CEPLAR passou a aplicar o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, tornando-se um dos laboratórios de aplicação do Sistema Paulo Freire, antes mesmo de ser realizada a experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte. Também foi criado nesse ano o livro de leitura para adultos recém alfabetizados intitulado “Força e Trabalho” que não chegou a ser impresso. Essa Campanha, também, foi mais uma a ser extinta pelo golpe militar de 1964.

No ano de 1962, no Recife, um grupo de professores do Colégio Evangélico Agnes Erskine criou com o apoio do governo do estado de Pernambuco a Cruzada ABC. Essa Campanha iniciou as suas atividades com ações voltadas para a alfabetização da população dos bairros pobres do Recife. Os resultados positivos obtidos com a “Promoção Agnes” como ficaram conhecidas as ações de alfabetização, aliados ao cancelamento das atividades dos movimentos de cultura e educação popular pelo golpe militar de 1964, levaram à criação de um projeto-piloto de educação de adultos em alguns bairros do Recife. A Cruzada ABC, inicialmente, pretendia alfabetizar um milhão de adultos, contudo se dedicou ao ensino primário de quatro anos. Dentre muitas outras ações desenvolvidas pela Cruzada ABC, a produção e a distribuição gratuita do material didático direcionado à alfabetização e à pós-alfabetização constituiu-se no carro-chefe da Campanha. Apesar do resultado obtido, vários fatores contribuíram para a sua extinção, sendo substituída pelo Mobral.

Ainda em 1962, tendo como cenário o então Estado da Guanabara, um grupo de artistas, intelectuais e alunos da União Nacional dos Estudantes (UNE) criou o Centro Popular de Cultura (CPC). À frente desse grupo estavam Carlos Estevam Martins⁴⁷, Leon Hirszman e Oduvaldo Vianna Filho. Vianninha estava insatisfeito com os rumos tomados pelo Teatro de Arena do qual fazia parte. Este movimento, ousado para a época, nasceu inspirado pelas conferências de Paulo Freire no ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) a respeito do trabalho do MCP no Recife.

47 Primeiro presidente do CPC do antigo Estado da Guanabara, hoje Rio de Janeiro.

De acordo com Martins (1980), diferentemente do MCP do Recife, o CPC da UNE não tinha ligação com o Estado e a sua composição era, em sua maioria, de pessoas ligadas às artes.

A proposta inicial do CPC visava uma mudança no perfil do público de classe média para um público popular, porém tal iniciativa esbarrou em várias dificuldades com as quais o grupo não contava. A solução encontrada foi a de levar o teatro para as ruas como uma forma de aproximação do CPC com as massas populares conhecendo e buscando entender seus diferentes ambientes de atuação, indo além da popularização da Arte. Vianninha, Joel Barcelos e Carlos Vereza entre outros passam a produzir e representar textos baseados nas lutas cotidianas das classes exploradas. Na visão de Vianninha, o teatro a que se propunha fazer deveria conformar-se à realidade do homem do povo, servindo de instrumento para a intervenção direta deste no enfrentamento dos seus problemas cotidianos. De acordo com Martins (1980)⁴⁸, inicialmente a proposta não teve a recepção esperada, em parte porque

Tivemos duas surpresas desagradáveis. A primeira delas foi a descoberta de que, na periferia, a polícia era mais ativa do que em Copacabana. Fizemos várias tentativas, mas, muitas vezes, fomos interrompidos pela polícia de Lacerda, que invadia o local da apresentação ou impedia nossos espetáculos por outros meios. A segunda surpresa foi a ausência do operário nos locais onde supúnhamos que ele deveria estar: os sindicatos. Montamos muitos espetáculos em sindicatos, mas não aparecia ninguém para assisti-los (MARTINS, 1980, p. 2).

Os textos teatrais encenados em portas de fábricas, sindicatos, colégios e praças, como “Miséria ao alcance de todos”, “Auto dos 99%” e “Brasil, versão brasileira” só para citar alguns, ilustram bem a preocupação dos integrantes do CPC de passarem do teatro tradicional literário para o real. Ainda de acordo com Martins (1980), a partir das primeiras iniciativas malsucedidas o grupo, tendo à frente Joel Barcelos,

48 Para saber mais consultar História do CPC (depoimento). Arte em Revista, v.2, n.3, p. 77-82, 1980.

[...] teve a feliz inspiração de rejeitar os textos prontos e exteriores à realidade do local, sugerindo que o grupo chegasse ao local da apresentação uns dias antes e se dedicasse a estudar os problemas e os tipos humanos mais característicos do local; cada ator elegia um tipo, e o grupo montava um texto em que aparecessem estes tipos com os nomes ligeiramente alterados, e os problemas que a população do local enfrentava. Isso funcionou otimamente (MARTINS, 1980: 2).

O CPC da UNE, apesar de sua breve existência, apresentou no período de 1962 a 1964 uma robusta produção e participação no cenário das artes e da educação do país e, através da UNE Volante, se espalhou para outros estados. Sob a definição de cultura popular produziu peças teatrais, filmes e músicas chegando até mesmo a produzir cartilhas e livros de leitura em Goiás (Livro de Leitura para Adultos) e Minas Gerais (Uma Família Operária) entre outros.

Ainda, no início dos anos 1960, a partir da II Conferência Internacional de Educação de Adultos em Montreal (1963) a educação de adultos de acordo com Gadotti (2000) passou a ser considerada a partir de:

(...) dois enfoques distintos: a Educação de Adultos (popular) concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente, e, de outro lado, a educação de base ou comunitária (GADOTTI, 2000, p. 34, grifos do autor).

Nessa época, por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, foi instituído pelo Presidente da República, João Goulart, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação e Cultura que considerava, dentre outros fatores a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo, decretando, através do Art. 1º, o PNA, mediante o uso do Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos.

As experiências com o Método de Alfabetização de Paulo Freire já vinham sendo colocadas em prática no Círculo de Cultura⁴⁹ Dona Olegarinha, localizado no Poço da Panela, um bairro de Recife. No centro dessa efervescência, Paulo Freire é convidado pelo então governador do Rio Grande do Norte, Aluísio Alves (1961-1966), na pessoa do seu Secretário de Educação Calazans Fernandes, para criar

49 Espaço defendido pelo educador Paulo Freire como proposta pedagógica que visa estimular nos participantes a troca de saberes através dos diálogos em grupo. Os círculos substituem a sala de aula e promovem, através da interação entre os alunos e o animador cultural, a ampliação dos conhecimentos a partir das questões sociais, políticas e culturais a descoberta de novos temas e, dentro destes, de novas palavras geradoras.

um ambicioso programa de combate ao analfabetismo que ficou conhecido como as “40 horas de Angicos”. Paulo Freire, à frente do Programa Nacional de Alfabetização (PNA) criou as fichas de cultura com situações existenciais que, mais tarde, receberam um tratamento especial das mãos do artista plástico nordestino Francisco Brennand.

As fichas de cultura, cujos slides ficaram guardados por mais de trinta anos numa geladeira, foram elaboradas em 1963 para o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), no antigo Estado do Rio de Janeiro (MOTTA, 2009). A escolha das ilustrações que se seguem se deu por ser a mais original dentre as três séries desenhadas pelo renomado pintor e ceramista pernambucano. Trata-se de um conjunto com dez fichas de cultura abordando, através de ilustrações, as situações existenciais para a alfabetização nos Círculos de Cultura coordenados por Paulo Freire e seus colaboradores. O PNA iniciou as suas atividades em janeiro de 1964 e com o golpe militar em abril do mesmo ano, foi interrompido bruscamente

A proposta de alfabetização de Freire ia além do simples processo de alfabetizar decompondo palavras em sílabas, pois visava estimular a inserção dos sujeitos iletrados no seu contexto social de onde eram retiradas as palavras para alfabetizar os adultos. Nesse sentido, Freire propunha uma alfabetização conscientizadora que valorizava os conhecimentos prévios dos educandos partindo do universo vocabular para o desenvolvimento da leitura e da escrita, através do diálogo. De acordo com Freire (1967)

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação (FREIRE, 1967, p.142).

A aplicação dessa metodologia estrutura-se em cinco fases, onde professor e aluno trabalham em conjunto: a) na primeira fase é realizada a investigação temática em que, tanto o aluno quanto o professor, fazem o levantamento das palavras geradoras do universo vocabular em que o educando está inserido. Essa investigação é realizada na interação com os demais elementos do grupo,

considerando-se seu linguajar, suas expressões típicas; b) na segunda fase, é feita a seleção e a análise dos significados das palavras e temas geradores. É nesse momento que o educando toma consciência do mundo vivido. Aqui, também, são elaboradas as fichas para a decomposição das famílias fonéticas; c) na terceira fase, o professor busca problematizar e superar a visão ingênua do educando por uma visão crítica da sua realidade de mundo ao criar situações que propiciam a análise e a discussão dos problemas locais, regionais e nacionais; na quarta fase, são elaboradas as fichas-roteiro com orientações para auxiliar como roteiro para o trabalho dos coordenadores de debate e na quinta fase são elaboradas as fichas das palavras geradoras com a decomposição das famílias fonéticas confeccionadas de diversas formas, como cartazes, slides ou fotogramas (FREIRE, 1967, p.11). Os dez diapositivos⁵⁰ que compõem a terceira série das fichas de cultura do Sistema Paulo Freire e que seriam utilizados no PNA, foram elaborados a partir dos desenhos feitos por Brennan.

Essas fichas faziam parte de um conjunto completo de 128 slides, juntamente com as situações de aprendizagem (em fotos), que introduziam as palavras geradoras e o desdobramento das mesmas, a serem utilizadas no Sistema de Alfabetização Paulo Freire. Cada uma dessas fichas expressava a situação existencial com a qual os educandos eram confrontados no processo de aprendizagem, proposto nos círculos de cultura. As descrições de cada ficha de cultura sugerem um trabalho em alfabetização sem precedentes, pois se utilizava de um recurso altamente inovador para aquela época, a linguagem multimídia expressa no material audiovisual. Assim, para cada ficha, Freire propunha as situações existenciais que possibilitam apreender o conceito antropológico de cultura e que são estabelecidas através das imagens.

Motta (2009), descreve o conteúdo de cada ficha de cultura, que serviu como objeto de estudo de caso do seu trabalho monográfico, ressaltando os aspectos artísticos inerentes à cultura popular brasileira,

50 O diapositivo, também conhecido como slide ou transparência, é uma fotografia ou desenho positivo, colorido, criado em um suporte transparente, através de meios fotoquímicos para projeção.

Como primeira observação sobre os desenhos de Brennand, percebo nas imagens características estéticas que remetem à arte popular. A simplicidade nos traços, a frontalidade, a escolha de motivos recorrentes na produção artística do povo: flores, frutas, rendas. Nenhum trabalho de alfabetização conhecido anteriormente teve tal preocupação estética. As imagens remetem à coloração do barro, apesar de, infelizmente, não se perceber, nos diapositivos, qual seja a cor original dos desenhos. São desenhos simples, com contornos bem marcados. Não há noção de profundidade nas imagens (MOTTA, 2009, p. 65-75).

Considero oportuna a apresentação das fichas de cultura que seriam utilizadas no Programa Nacional de Alfabetização (PNA) para o Rio de Janeiro, pela sua importância para o processo de alfabetização no contexto da concepção freireana, na década de 1960. Para a elaboração do PNA, foi preciso rever as experiências desenvolvidas nas cidades de Angicos e de Brasília bem como a reestruturação das dez fichas de cultura originais, que ganharam um tratamento novo das mãos do ceramista recifense Francisco Brennand, baseado na arte da xilogravura, expressão artística característica da região nordeste.

O Sistema desenvolvido por Freire era inovador para a época, pois introduzia na sua metodologia, além das fichas de cultura, o trabalho a partir de palavras geradoras em substituição às situações de aprendizagem, os círculos de cultura no lugar de classe, trocava a aula, como a conhecemos, pelo diálogo e colocava no lugar do professor, o animador (monitor). Contudo, o mais importante segundo Fávero⁵¹ refere-se ao fato de Paulo Freire trabalhar a cultura como ponto de partida para o processo de alfabetização, colocando o homem como um ser de cultura, como produtor de cultura, fazendo a distinção entre os dois mundos: o mundo da natureza e o mundo da cultura, que é a produção humana a partir da natureza.

51 Ver: Fávero, O. Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966). Disponível em: www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf. Acesso em: 13/jan./2015.

Figura 17: Ficha 1- O homem diante da natureza e com a realidade



Fonte: Ficha de Cultura do PNA (1964).⁵²

Aqui o homem é retratado como um ser no mundo: o mundo da natureza e o mundo da cultura. Através da sua ação criadora, do seu trabalho o homem transforma a sua realidade. O elemento humano, aqui presente nesta ficha, quanto os que estão presentes na ficha número 2, está descalço, representando a sua identidade e seu pertencimento ao meio rural. O livro representando a cultura e a enxada, o trabalho.

Figura 18 - Ficha 2- A natureza mediadora da comunicação entre o homem e o mundo da cultura



Fonte: Ficha de Cultura do PNA (1964).⁵³

52 Ministério da Educação e Cultura. Programa Nacional de Alfabetização: diapositivos. In: Educação Popular (1947-1966)/Conteúdo/Sistema Paulo Freire/Didáticos. DVD produzido pelo Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenação do projeto: Osmar Fávero. 2008. p. 3-12.

Na visão antropocêntrica, o domínio do homem prevalece sobre a natureza. Contudo, nesta situação retratada pelo artista nordestino, é possível perceber a importância do diálogo nas relações entre os sujeitos mediadas pela comunicação. Neste mundo, agora transformado e humanizado pela ação do homem as relações não são mais de dominação, mas de diálogo. Segundo Freire (1967) “é através do diálogo no círculo de cultura que os educandos se percebem como seres de relações”.

Na descrição das fichas 1 e 2, Motta (2009) chama a atenção para a forma como os elementos humanos estão retratados e como interagem com a natureza.

Nas imagens 1 e 2, o homem e a mulher estão com os pés descalços, representando a identidade rural, que valoriza a relação com a natureza e, sobretudo, com a terra. Na primeira situação, o homem está no centro com uma enxada na mão e um livro na outra. É um homem do povo que lê, que cria cultura por meio do trabalho, para suprir suas necessidades. Na segunda, persiste a visão antropocêntrica: o homem domina a natureza, domestica animais, sendo apresentado como elo de comunicação entre o mundo da cultura e o mundo da natureza (MOTTA, 2009, p.66).

Figura 19 - Ficha 3- O caçador iletrado



Fonte: Ficha de Cultura do PNA (1964).⁵⁴

53 Idem p.124.

54 Idem p.124.

Esta ficha propicia o debate, no círculo de cultura, entre os elementos que são da natureza e os que são da cultura. Através desse debate os educandos são levados a fazerem a distinção entre cultura e natureza e chegam assim ao conceito do que significa uma cultura iletrada ao descobrir que, através da criação do instrumento arco o homem fez cultura, pois não precisa apanhar a sua presa com a mão. Nesse sentido, o homem fez cultura. Ao transferir não só o uso do instrumento, que funcionalizou, mas a incipiente tecnologia de sua fabricação, às gerações mais jovens, o homem fez educação. O debate no grupo permite que os sujeitos percebam a sua condição de analfabetos por não dominarem as técnicas de ler e escrever.

Figura 20 - Ficha 4, o caçador civilizado



Fonte: Ficha de Cultura do PNA (1964).⁵⁵

A situação retratada nesta ficha permite que os sujeitos identifiquem o caçador como um homem de sua cultura, ainda que possa ser analfabeto. Ao comparar os instrumentos utilizados nesta situação (a espingarda) com o arco e a flecha os alunos percebem que é através da educação e do trabalho que o homem transforma a sua existência e a dos demais. Contudo, essa transformação só tem

55 Idem p.124.

sentido se contribuir para o bem-estar e desenvolvimento do homem.

Figura 21 – Ficha 5- O gato Caçador



Fonte: Ficha de Cultura do PNA (1964).⁵⁶

Aqui, é possível estabelecer as diferenças em relação às situações retratadas nas fichas 3 e 4. Os homens, por fazerem cultura criando instrumentos são caçadores. O gato como não faz cultura nem antes e nem depois da caça ao rato, segundo a fala de um analfabeto de Brasília, não é caçador, é perseguidor. Esse fato exemplifica como podemos explorar os elementos levando o aluno a abstrair de um todo o que há de mais relevante, no caso, o conceito de cultura

Em relação às fichas 3, 4 e 5, Motta (2009) afirma que

a diferença ontológica entre os homens (índio e caçador) e o gato, que não realiza cultura ao caçar o rato, introduzindo a noção de cultura como produto de relações sociais, o texto insiste em uma idéia evolucionista de estágios já bastante criticada na época pela produção antropológica. Afirma que o caçador está no “estágio de civilização”, comparado-o com o índio. Estabelece, dessa forma, uma classificação hierárquica das diferenças, marcada pelo etnocentrismo (MOTTA, 2009, p.67).

56 Idem p.124.

Figura 22: Ficha 6 - Homens trabalhando o barro.



Fonte: Ficha de Cultura do PNA (1964).⁵⁷

Nessa situação podemos perceber a possibilidade de explorar os elementos representados através de perguntas direcionadas com o intuito de questionar os alunos a respeito da transformação da matéria da natureza pela ação do trabalho do homem resultando num objeto de cultura.

Figura 23: Ficha 7- O jarro de barro



Fonte: Ficha de Cultura do PNA (1964).⁵⁸

57 Idem p.124.

58 Idem p.124.

Aqui vemos o trabalho do homem sobre a natureza transfigurado em arte. Nessa situação temos o jarro como produto final da intervenção do homem sobre a matéria da natureza, levando os sujeitos a perceberem que a ação do homem sobre a natureza, produz cultura.

Figura - Ficha 8- O livro e a poesia⁵⁹



Fonte: Fonte: Ficha de Cultura do PNA (1964).⁶⁰

Aqui temos duas situações possíveis de serem exploradas: o texto, enquanto fato da comunicação, e a poesia, enquanto manifestação poética. O próprio livro é representativo como recurso fundamental para a educação.

59 Devido à ilegibilidade da escrita do texto da ficha de cultura número 8, transcrevo aqui a poesia "A Bomba":

A bomba
 A terrível bomba atômica
 e a radio-atividade
 significam terror
 ruína e calamidade
 Se acabassem com a guerra
 e tudo ficasse unido
 o nosso mundo de hoje
 não seria destruído

60 Idem p. 124.

As fichas 6, 7 e 8 são o resultado do trabalho do homem sobre a natureza.

Motta (2009) descreve essas situações como

[...] a criação popular, representada primeiro por dois homens em uma olaria, fabricando utensílios de barro, e depois por uma poesia de cordel e um arranjo de flores, a cultura é apresentada por meio de produtos culturais considerados belos, porém mal acabados, conforme afirmado no Manual do Monitor. Criam-se valores e estágios de produção estética a partir de ideias e julgamentos preconceituosos, pautados nos saberes autorizados pela classe dominante. A cultura concebida como se ela fosse controlada por um único grupo de condições, afasta-nos da possibilidade de compreender as especificidades de cada cultura (MOTTA, 2009, p. 70).

Figura - Ficha 9: O gaúcho e o vaqueiro



Fonte: Ficha de Cultura do PNA (1964).⁶¹

Os elementos humanos retratados nessa situação são expressões de nossa identidade nacional e representam tipos regionais caracterizados cada um à sua maneira: um vaqueiro do Nordeste brasileiro e um gaúcho do Sul. Ambos, no entanto, apresentam padrões de comportamento como uma manifestação cultural que os identifica pela forma peculiar de se vestir: a roupa quente do gaúcho tem a função de protegê-lo das baixas temperaturas e a roupa grossa de couro do vaqueiro nordestino tem como função protegê-lo do sol e da vegetação espinhenta. São padrões de comportamentos tradicionais e, por isso, culturais (MOTTA, 2009).

61 Idem p. 124.

Figura : Ficha10- O círculo de cultura⁶².



Fonte: Ficha de Cultura do PNA (1964).⁶³

A participação dos educandos no círculo de cultura possibilitava através do diálogo a democratização da cultura e a troca de conhecimentos. A importância dos círculos, pelo seu caráter dinâmico, se dá na medida em que os educandos são estimulados a se expressarem para, num outro momento, darem início a alfabetização, ou seja, o domínio da leitura e da escrita. Dessa forma, o trabalho com os educandos no círculo de leitura tinha por objetivo valorizar a cultura letrada para a emancipação dos homens. Motta (2009) chama a atenção para o momento histórico pelo qual o Brasil estava passando. Os movimentos que se sucederam nesse período tinham por objetivo conscientizar o povo para a participação direta na vida da nação. Nesse sentido,

[...] a identidade nacional, portanto, segue o pensamento otimista da educação. A democratização da cultura é um instrumento que permitirá a todos compreender o contexto histórico em que estão inseridos. Essa visão era recorrente durante a década de 1960, marcado por uma efervescência política, social e cultural. É um momento onde foi questionado o modo de ser brasileiro, de viver e participar na história política e cultural do país. O objetivo principal era transformar a cultura brasileira e, através dela, pelas mãos do povo, transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país (MOTTA, 2009, p. 75).

62 Idem p.124.

63 Idem p. 124.

As fichas de cultura, principalmente as que compõem o terceiro conjunto, elaboradas pelo pintor e ceramista pernambucano, Francisco Brennand, enriqueceram sobremaneira o sistema de alfabetização de Paulo Freire nos círculos de cultura. O trabalho de Freire baseado no conceito antropológico de cultura, segundo o qual cultura é tudo aquilo que é transformado pela ação do homem, conseguiu ir além do fato de ser mais uma campanha de alfabetização. Suas contribuições para a área da educação de adultos, ao contrário, de tantas outras iniciativas de caráter governamental, resistiram ao tempo e continuam ainda hoje sendo referência para as novas gerações. Contudo, em 1964, com o golpe militar, esse programa de alfabetização e educação popular, passou a ser considerado como uma grande ameaça à ordem sendo, portanto, interrompido. Esse fato culminou com a prisão de Paulo Freire e de seus principais colaboradores, o que o obrigou a exilar-se só voltando à vida pública no Brasil em 1980.

Ainda nos anos de 1960, no Maranhão, um novo projeto criado para a população rural foi posto em prática, conforme veremos a seguir.

O Projeto João de Barro surgiu em 1965, no Maranhão, no governo Sarney e, tinha como objetivo o atendimento à população da zona rural com a oferta da alfabetização e do antigo ensino primário. Em conjunto com outros dois projetos, Projeto Televisão Educativa e Projeto Bandeirante, o governo buscava através da educação congregar esforços no sentido de preparar a população para o desenvolvimento do estado face a uma nova ordem econômica e social. Devido à falta de recursos do governo para a construção de novas escolas a solução encontrada foi adotar a estrutura física das escolas da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, experiência realizada em Natal. Com barracões de madeira cobertos de palha, essas escolas deveriam ser construídas pelos próprios moradores, com mobiliário feito por carpinteiros a partir da madeira extraída das matas locais. A metodologia, utilizada era baseada nas experiências dos movimentos de cultura popular do início da década, como o do Sistema de Alfabetização Paulo Freire de 1960. Do MEB aproveitou-se desde as práticas pedagógicas até a participação de ex-integrantes para compor a equipe de coordenação dos trabalhos iniciais.

Quanto ao material didático, a Cartilha “João de Barro”, representou uma

reprodução dos materiais de algumas das Campanhas do período mais fértil da história da educação popular no país, porém desprovido do caráter político que possibilita o exercício da reflexão e que, por sua vez, leva à conscientização com vistas a transformação da realidade local. O que se pode aventar a respeito desse projeto, é que as ações realizadas pelo governo na zona rural serviram para que a produção no campo se modernizasse, enquanto os conflitos pela posse da terra, decorrentes da grilagem findaram obrigando o camponês a migrar para os povoados mais próximos em busca de trabalho. Após sete anos de atividade o projeto chegou ao final sendo substituído pelo Mobral e pelo Projeto Minerva, porém sem ter desenvolvido, de fato, uma educação popular.

A UNESCO, desenvolveu na segunda metade dos anos de 1960, um acompanhamento e avaliação das campanhas de alfabetização e educação de base na maioria dos países, cujos resultados nos índices de diminuição do analfabetismo não se revelaram satisfatórios. A partir daí o conceito de alfabetização foi redefinido passando a se chamar Alfabetização Funcional, sendo concebida como um processo de formação profissional e técnica do adulto. Através da solicitação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) junto a UNESCO para assessorar algumas experiências de educação de adultos. Alguns exemplos que se seguem: a experiência na Companhia Vale do Rio Doce, Alfabetização funcional em bases cooperativas em Pernambuco, Alfabetização funcional em projetos de reforma agrária, esta última realizada pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA) sem o apoio da Unesco. A metodologia adotada foi baseada no levantamento do universo vocabular do Sistema Paulo Freire e no MEB, sendo elaborados os materiais didáticos “Aprender para Viver”, na experiência paraibana e “Construir com Todos” produzido para a experiência de Pernambuco.

4.2.4 Década de 1970: o ensino no governo militar

Em 1964, instala-se no Brasil o regime militar e, alguns anos depois, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que à época representava uma grande estrutura de ensino, cujo objetivo principal era dar prosseguimento às campanhas de alfabetização de adultos inauguradas com Lourenço Filho. Os objetivos do MOBRAL eram, entre outros, financiar e orientar tecnicamente os programas de alfabetização com materiais e orientações metodológicas que tiveram por base algumas experiências bem sucedidas desenvolvidas no início dos anos de 1960.

Para resolver a grave situação do analfabetismo, o regime militar criou a Fundação MOBRAL como uma organização autônoma em relação ao MEC, dotando-a com uma grande quantidade significativa de recursos vindos da Loteria Esportiva e do Imposto de Renda, além de doações de empresas estatais e particulares. Contudo, apesar de contar com todos esses recursos, a maior preocupação deste Movimento, foi “tão-somente ensinar a ler e a escrever e o seu projeto pedagógico, revestido do cunho ideológico, propunha intrinsecamente, o condicionamento do indivíduo” (CORREIA, 1979, p. 25).

Em comparação com o método proposto por Paulo Freire, o MOBRAL não apresentava diferenças metodológicas substanciais. A diferença marcante estava no referencial ideológico de cada uma das práticas: enquanto Freire propunha a “educação como prática da liberdade” o MOBRAL, por sua vez, direcionava a sua proposta para motivar e preparar o indivíduo para o desenvolvimento, segundo o modelo brasileiro em vigor, impedindo com isso a reflexão radical da realidade existencial do alfabetizando, porque isto seria pôr em perigo os seus objetivos.

Nessa perspectiva, o MOBRAL defendia a alfabetização funcional de jovens e adultos e, ainda de acordo com Correia (1979, p. 25), visava “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la à sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. Para garantir sua continuidade, o corpo técnico do MOBRAL elaborou diversas ações dentre elas, o Programa de Educação Integrada (PEI). Este programa constituiu-se numa iniciativa

relevante para os quadros do MOBRAL, pois fora implantado com o caráter de educação permanente para dar continuidade ao Programa de Alfabetização Funcional. Segundo Paiva (2003) “o PEI não apenas recebeu a maior parte dos recursos restantes como possuiu, inegavelmente, uma relevância maior como forma de atuação do Movimento”.(PAIVA, 2003, p. 373).

No PEI, o aluno era promovido passando para uma fase onde teria continuidade e progressividade das suas condições educativas. Para otimizar os resultados esperados, quanto aos objetivos traçados para este programa, foram criados vários materiais didáticos constituídos de livro texto, livro glossário, livros de exercício de matemática, livro do professor e conjunto de cartazes chamado “Conjunto Didático Básico”. Quanto à metodologia, esse programa propunha atividades relacionadas às quatro primeiras séries do primeiro grau, assumindo o aspecto de um grande sistema paralelo de educação, pouco se diferenciando da metodologia utilizada no Programa de Alfabetização Funcional. Em 25 de novembro de 1985, o MOBRAL foi extinto através do Decreto nº 91.980 e, em seu lugar, foi criada a Fundação EDUCAR.

Com a reforma do ensino de 1º e 2º graus pela LDB 5.692/71 o ensino supletivo ganhou um capítulo especial com abrangência em suas finalidades devido à diversidade de funções. A função suplência, por exemplo, compreendia cursos supletivos e exames, em 1º e 2º graus. O artigo 24, do Capítulo IV referente ao Ensino Supletivo recomenda aos Estados atender os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído os estudos na idade própria, proporcionando estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular todo ou em parte.

4.2.5 Década de 1980

Nos anos de 1980, algumas ações de educação são empreendidas no âmbito das experiências de educação de adultos pela sociedade civil. Uma dessas ações, o Programa de Alfabetização de Funcionários da Universidade de São Carlos (UFSCar) teve por objetivo alfabetizar os funcionários visando melhorar as suas

condições de trabalho. O referido programa foi organizado em duas fases⁶⁴ resultando na elaboração dos materiais didáticos “Livros de Leitura 1 e 2” e do jornal “Participando”.

Outra importante ação de maior abrangência em todo o país, se deu em 6 de fevereiro de 1986, com a criação através do Decreto nº 92.374, da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação EDUCAR) com o objetivo de apoiar as iniciativas do governo exercendo ações de supervisão junto às entidades civis e empresas que desenvolvessem a educação básica para jovens e adultos. A Fundação EDUCAR durou pouco, sendo extinta em 1990, durante o governo Collor. Contudo, apesar de sua curta existência, a Fundação EDUCAR atuou junto às secretarias e instituições através dos projetos PEB – Educação Básica e PRONEI – Programa Nacional de Educação Integral (1ª a 4ª séries) coordenando e produzindo materiais didáticos específicos.

Considerando a criação de políticas públicas locais para o campo das pessoas jovens e adultas e inicialmente direcionado aos jovens, no Rio de Janeiro, foi criado em caráter experimental no ano de 1984, o Projeto de Educação Juvenil (PEJ), no governo do prefeito Marcello Alencar. No ano seguinte, o projeto foi implantado em 23 CIEP’s das Redes Estadual e Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Dessa forma, o PEJ passa a se constituir como uma primeira política pública para o atendimento a jovens e adultos no município do Rio de Janeiro. (FERNANDES, 2012)

Além disso, atualmente o Programa possui uma gama diversificada de materiais didáticos próprios direcionados aos vários grupos e disciplinas, além de fazer uso do material do PNLD/EJA.

4.2.6 Década de 1990: projetos em curso

Outra iniciativa importante do final da década de 1980 e início da década de 1990 diz respeito ao papel desempenhado pelo MOVA – Movimento de Alfabetização

64 Para saber mais: Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: Memória e História.. Disponível em: <www.forumeja.org.br>. Acesso em: 02/maio/2017.

organizado na gestão de Paulo Freire enquanto Secretário de Educação no governo de Luiza Erundina, na Prefeitura de São Paulo. As ações do poder municipal em parceria com os movimentos sociais e organizações da sociedade civil possibilitaram superar o caráter assistencialista que revestia a oferta de alfabetização.

Na década de 1990, o MOVA se expandiu para outros municípios, notadamente os administrados pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e, de forma expressiva, para o estado do Rio Grande do Sul. Em 2003, o Projeto MOVA passou a ser apoiado pela Petrobrás, por meio da Federação Única dos Petroleiros, difundindo-se por todo o país. Há que se destacar a expressiva coleção “Cadernos de Formação” editados em 2011 e outras publicações e vídeos que documentam a trajetória do MOVA.

O Projeto Escola Zé Peão nasceu da iniciativa da diretoria do Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de João Pessoa (SINTRICOM) em 1990. Ao constatar que a maior parte dos operários que trabalhavam nos canteiros de obra eram analfabetos, a diretoria buscou uma parceria com o Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba com o objetivo de elaborar um projeto de alfabetização. O grande diferencial reside na concepção do trabalho desenvolvido na parceria entre o Sintricom e a UFPB onde os alunos participam ativamente da elaboração, execução e avaliação permanente da proposta desse trabalho, permitindo, inclusive que as aulas aconteçam dentro dos canteiros de obras.

A proposta curricular do Projeto está estruturada em dois programas. O “APL – Alfabetização na 1ª Laje” para alunos sem nenhuma escolarização prévia e, o “TST – Tijolo sobre Tijolo” para os alunos em fase de ampliação do saber sistematizado. Em 1995, foi elaborado o material didático “Benedito, um homem em construção” seguido dos títulos “Aprendendo com o Trabalhador” de 1996 e “Alfabetização em Ciências e Matemática” de 2001, todos em parceria com a UFPB. No presente, o grande desafio que se coloca é, além de obter apoio junto à Secretaria Estadual de Educação para assegurar a oferta do ensino adequado de 2º grau aos alunos-operários, também o de romper com a condição de “projeto” o que, segundo Fávero (2015) “obriga seus coordenadores a recorrerem todos os anos a editais para a obtenção de verbas, nem sempre com regularidade assegurada”.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, nessa mesma década, foi implantado o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) dentro do Projeto Educação Cidadã durante o período 1989 e 2004, constituindo-se como uma política inovadora no campo da EJA, estendendo-se posteriormente aos municípios vizinhos, sendo o mais expressivo o realizado pelo Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire em Porto Alegre (CMET). Sua proposta curricular, de caráter inovador, é baseada na pedagogia de Paulo Freire traduzida nos pressupostos teórico-metodológicos da educação popular e da educação de adultos priorizando os conhecimentos prévios dos alunos e está organizada na perspectiva das Totalidades de Conhecimento da Educação de Jovens e Adultos. Neste formato, o trabalho educativo é elaborado de forma que as partes estejam permanentemente conectadas entre si, interdisciplinarmente, de maneira que o conhecimento vá sendo construído e aprofundado em níveis crescentes e articulados entre si.

Os materiais didáticos “Caderno Pedagógico n. 8” e a série de 12 cadernos da “Palavra do Trabalhador” publicados pelo SEJA/POA foram elaborados em consonância com a base teórico-metodológica do Projeto.

Criada em 1983, a CUT, entidade sindical, buscou uma orientação política e assumiu não só o debate sobre a educação profissional, como também definiu o Programa Político-Pedagógico de Educação e Formação Profissional para Trabalhadores organizando o Programa Integrar – Formação e Requalificação para o Trabalho sob a liderança da Confederação Nacional dos Metalúrgicos e, em seguida, desenvolveu o Programa Integração tendo como eixo o Trabalho. Desde a sua criação, a CUT foi assessorada pelo CEPIS (Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientae), URPLAN (Instituto de Planejamento Urbano) e FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional). Ao longo dos anos a CUT empenhou-se em produzir materiais didáticos de excelência dentro dos programas Integrar e Integração, partindo da lógica do processo pedagógico e não da lógica dos conteúdos, trabalhando os conhecimentos estabelecendo relações com a realidade dos alunos trabalhadores, inicialmente em parceria com a PUC/SP e, depois, com a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, a Unitrabalho e o DIEESE.

O MST, criado em 1984, foi além da luta pelo direito à terra, dedicando-se à

formação política de seus dirigentes e militantes assim como, também pelo compromisso com a educação promovendo a partir de 1990 sistematicamente seminários e encontros nacionais de educadores para a reforma agrária e de educadores de jovens e adultos. Em 1998, com apoio do Ministério do Desenvolvimento Rural e do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) foi criado o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), o que tornou possível a implantação de cursos de nível superior em parceria com as universidades da qual resultou a experiência conhecida como “Pedagogia da Terra”. Outra iniciativa na área de materiais didáticos foi a criação do Caderno de Educação n. 11 – “Educação de Jovens e Adultos: sempre é tempo de aprender”, os quais foram largamente utilizados pelos seus militantes nos acampamentos e assentamentos.

Desde a redemocratização do país, a EJA vem testemunhando um longo período de ausências de políticas públicas para esta modalidade, quando muito algumas ações tímidas. Apesar do retrocesso nos avanços obtidos com as campanhas de educação popular da década de 1960, é preciso, no entanto, destacar o papel desempenhado pelos estados e municípios junto à sociedade civil organizada, às universidades e às Organizações Não Governamentais (ONG's) na oferta de educação direcionada aos jovens e adultos evidenciando as ações do Movimento de Alfabetização (MOVA) e dos Fóruns de EJA nos anos de 1990, numa parceria entre a sociedade civil e o poder público como espaço de articulação para a proposição de políticas públicas, considerando as especificidades desses sujeitos e seus tempos de aprendizagem bem como as iniciativas de produção pelo MEC de coleções didáticas com destaque para a “Coleção Viver e Aprender” articulada à Primeira Proposta Curricular para o primeiro segmento da EJA elaboradas pela Ação Educativa.

Faço aqui um recorte temporal e opto por deixar de seguir numa linha cronológica e informo que, para além das ações já consideradas no corpo dessa dissertação existem outras experiências relevantes na área de EJA. Assim procedo por uma razão bem simples: algumas campanhas, agências e movimentos são longevos e atuaram em tempos passados, viveram períodos de crises internas e

externas, alguns saíram mais fortalecidos e permanecem ainda hoje atuantes, ajudando a contar mais um capítulo da história da EJA.

Os exemplos a seguir são ilustrativos dessa opção. Trazemos para o presente texto as experiências: CET - Conselho de Escolas de Trabalhadores CTC, Centro de Trabalho e Cultura NOVA – Pesquisa, Avaliação e Assessoria e o MEB na atualidade VEREDA– Centro de Estudos em Educação. Essas ações, mais recentes no cenário da educação brasileira, são frutos de algumas Campanhas, Movimentos e de algumas Agências que, em algum momento da história passada e presente, contribuíram para o fortalecimento da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos, os quais se constituem, na segunda fase da Educação Popular. É importante informar que essas experiências encontram-se detalhadas no E-book⁶⁵ produzido pelo pesquisador Osmar Fávero (2015), e que o mesmo está localizado no espaço físico e virtual do NEDEJA-UFF.

Criada em 1994, a Ação Educativa originou-se do CEDI e tinha por objetivo prestar assessoria aos movimentos e grupos organizados, apoiar metodologicamente ações de alfabetização, bem como encarregar-se da formação de professores e agentes. Em 1996, produziu a Proposta Curricular para o Primeiro Segmento da EJA e, em seguida, a Coleção “Viver e Aprender”, editada inicialmente pelo MEC e distribuída a alunos da EJA da alfabetização e 1º segmento do ensino fundamental em território nacional. Atualmente essa coleção foi ampliada para o 2º segmento do ensino fundamental e, também, para o ensino médio.

Durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a oferta de escolarização para pessoas jovens e adultas esteve condicionada, em nível federal, à parceria público-privada via Programa Alfabetização Solidária, o qual se inseria na proposta de alfabetização da ONG Comunidade Solidária. Esse Programa também era responsável por desenvolver materiais para o campo da Alfabetização. Contudo, além da elaboração da Primeira Proposta Curricular para o primeiro segmento da EJA encomendada a ONG Ação Educativa, é importante ressaltar a iniciativa desse governo relacionada à EJA com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA em 2000, assegurando o reconhecimento às especificidades próprias

65 FÁVERO, O. MOTTA, E. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: Memória e História. E-book. 1. Ed. Petrópolis, RJ, De Petrus et Alii; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2015.

dessa modalidade, bem como o acesso e permanência.

Ainda no ano 2000, foi organizada a Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos - EJA (que corresponde à etapa de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental), mas apenas em 2002 foi elaborado o material didático para esse segmento, o ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos), como última iniciativa do governo FHC na área da educação. A Coleção ENCCEJA composta de 13 livros, foi criada como material didático para a EJA com o objetivo de servir de suporte aos alunos que precisam fazer o exame de certificação. De acordo com Mello (2015)

Dessa forma, ao longo do governo FHC, a questão do material didático para EJA passou de uma conformação orientada pelo currículo prescrito para uma nova forma de configuração definida pelo currículo avaliado, ou seja, os exames de certificação (MELLO, 2015, p. 84).

Em 2001, ainda no governo FHC, foi lançado o Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos, denominado Programa Recomeço – Supletivo de Qualidade, integrado ao Projeto Alvorada. Esse programa visava apoiar, com recursos financeiros, os estados das regiões Norte e Nordeste que possuíam baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), bem como assegurar aos alunos oriundos do Programa Alfabetização Solidária - PAS a continuidade de estudos.

A partir do Programa Brasil Alfabetizado criado em 2003, durante o Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foram implementadas as políticas públicas com prioridade para as ações de alfabetização em âmbito nacional. Uma dessas ações diz respeito à produção dos materiais didáticos como a “Coleção Cadernos de EJA”, elaborada para os alunos jovens e adultos do Ensino Fundamental I e II das escolas públicas e composto por 27 livros/cadernos. Esse material estava associado à formação do professor por meio da coleção “Trabalhando com EJA”. Na sequência, a coleção “Literatura para Todos” foi produzida com o objetivo de promover a leitura dos alunos jovens e adultos recém alfabetizados. Em 2003, o Programa Recomeço foi extinto e em seu lugar foi criado o Programa Fazendo Escola.

Desde os anos de 2000, o MEC, através do FNDE e do Programa Fazendo

Escola, passa a apoiar a produção de materiais didáticos elaborados no meio escolar. No caso particular de São Gonçalo, tal iniciativa se dá no ano de 2005 quando a SEMED instituiu um concurso denominado “Concurso de Talentos de Professores e Profissionais da EJA” sob a inscrição SEDUC/SG/022/05. A partir daí, sob a coordenação da professora Ana Valéria Dias Pereira teve início a coleta e organização desses materiais com vistas à sua formatação final com o título “Material de Apoio para os Trabalhos do Estudante da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Município de São Gonçalo”. Tais materiais foram então editados com a verba proveniente do FNDE e, em seguida, adotados como material didático para essa rede. Contudo, cabe ressaltar que o material destinado à alfabetização dos alunos adultos inscrito nesse concurso, havia sido elaborado em 2004 para a turma do Grupo I Fase 1, do Colégio Municipal Ernani Faria e já vinha sendo utilizado na turma com o título “Alfabetizando com as Ervas Medicinais”. Essa experiência pioneira elaborada no “chão da escola” trouxe resultados significativos numa época em que não havia ainda a política do PNLD para essa modalidade, mas que se revelou satisfatória ao suprir as necessidades de aprendizagem de um grupo tão complexo quanto era o Grupo I Fase 1 da EJA.

Com o término do Programa Fazendo Escola, a EJA passa a fazer parte do FUNDEB e, com isso, os recursos financeiros são transferidos para programas que incentivam a aquisição e distribuição do livro didático pelo PNLA aos alunos inscritos no PBA e, também, aos alunos da EJA matriculados nas redes públicas de ensino. Em 2009 o PNLA foi extinto e incorporado ao PNLD-EJA, programa de maior abrangência nacional que consolidou a política pública do livro didático direcionado especificamente para o atendimento aos alunos dessa modalidade.

Para além dos levantamentos referidos a respeito da trajetória da EJA no atual cenário nacional, faz-se necessário deixar aqui registrado o trabalho de recuperação da memória e da história da Educação Popular, coordenado pelo professor Osmar Fávero ao longo das últimas décadas. Esse estudo histórico e cronológico elaborado a partir de mais de duas mil fontes, se considerarmos que nem toda a totalidade desses materiais foram ainda catalogados, está concentrado em diversos textos, documentos, entrevistas e dvd’s relacionados à memória da educação popular e da EJA e encontram-se reunidos e alocados no acervo

organizado pelo NEDEJA – Núcleo de Documentação e Estudos em Educação de Jovens e Adultos⁶⁶.

Outra iniciativa muito importante, diz respeito ao trabalho precioso elaborado por Mello (2010), em sua tese de Doutorado sobre o estado da arte da pesquisa em materiais didáticos na EJA. Este, também, se constitui num valioso contributo para a preservação dessa modalidade para as gerações futuras. Ao investigar no Acervo EJA, a produção de materiais didáticos direcionados à EJA desde a sua constituição, como campo das políticas públicas até recentemente, detendo-se no período compreendido entre os anos de 1996 até 2007, o autor inventariou o protagonismo dos docentes nas suas elaborações de materiais como estratégias para o processo de construção do conhecimento pelos educandos. Segundo Mello (2010):

Considera-se que as experiências de produção de materiais didáticos na EJA favorecem reflexões quanto à intervenção pedagógica e às relações do saber formal com o conhecimento prévio no processo de aprendizagem do aluno, de modo a valorizar seu saber e, simultaneamente, favorecer-lhe a apropriação também de uma cultura exigida por determinados setores (MELLO, 2010, p. 23).

Os estudos relevantes de pesquisadores como Bittencourt (2003), Fávero (2009), Silva (2014), Munakata (1997), Mello (2010) e outros, além de desvendar os conflitos que subjazem na elaboração de manuais destinados a alunos e professores, têm enriquecido o estado da arte da pesquisa no campo da EJA.

4.2.7 O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado pelo Decreto nº 91.542, de 19/8/85 em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, tendo como objetivo principal, conceder o acesso universal ao LD. Esse Plano é executado em ciclos trienais alternados e, a cada ano, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) adquire e distribui, com os

66 NEDEJA – Núcleo de Documentação e Estudos em Educação de Jovens e Adultos, da UFF – Universidade Federal Fluminense.

recursos oriundos das contribuições dos estados e do próprio fundo, livros que são inscritos pelas editoras e avaliados pelo MEC.

O PNLD trouxe diversas mudanças, como:

[...] a universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa Educação para Todos (EPT); a valorização do magistério; a efetiva participação do professor na indicação do livro didático; redução dos gastos da família com a educação; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico>>. Acesso em 13 set. 2015).

A aquisição e distribuição de livros didáticos para todas as escolas do País é feita através do PNLD e tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Até o início dos anos 2000, destinava-se apenas a estudantes do ensino fundamental. A partir desse ano, foi gradativamente ampliado atendendo a um quantitativo crescente de alunos. Suas inovações são o PNLD Idade Certa (livros de literatura para as turmas de 1º ao 3º do ensino fundamental), PNLD Campo (material didático específico para alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental das escolas públicas rurais) e PNLD EJA (livros para os jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e das redes de ensino da educação básica.

Após ser realizada a avaliação dos livros, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções aprovadas. Esse guia é enviado às escolas, que escolhem, dentre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político-pedagógico. A escolha dos livros didáticos para cada segmento do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio é realizada a cada três anos. Os livros são consumíveis para a alfabetização. Os demais, não consumíveis, devem ser preservados por seus usuários e reutilizados durante o triênio. O PNLD também atende aos alunos com deficiência. São distribuídas obras didáticas, paradidáticas e de referência, em diversos formatos digitais acessíveis, em

Braille e Libras.

Convém trazer à lembrança o fato de que o PNLD é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, tendo a sua efetivação como política de Estado no ano de 1985⁶⁷. A dinâmica das ações nesse setor tem, ao longo das décadas, possibilitado a essa estrutura complexa ampliar o seu campo de atuação, tanto em relação à inclusão das demais séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, quanto, também, em relação ao atendimento aos alunos portadores de deficiência visual com a oferta de livro didático em Braille e da distribuição a partir de 2006, de dicionários enciclopédicos trilingues a alunos do Ensino Fundamental I que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Contudo, uma preocupação a ser registrada refere-se à qualidade das obras que, após analisadas, poderão fazer parte do programa desde que estejam de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para o ensino. Por essa razão foi criado em 1997 o primeiro Guia do Livro Didático, constituindo-se num material elaborado de forma simples, mas que, no entanto, tem se configurado como uma ferramenta de avaliação para auxiliar os professores no processo de escolha das obras que dele fazem parte.

4.2.8 O Programa Nacional do Livro Didático para a EJA - PNLD/EJA

Pela Resolução CD FNDE, nº 18, de 24 de abril de 2007⁶⁸, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLA) para prover as escolas de ensino público com turmas de alfabetização na modalidade de EJA das redes estaduais, municipais, do Distrito Federal e das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) com obras didáticas de qualidade e disponibilizando manuais ao educador.

Apenas em 2009, a EJA passou a fazer parte da política governamental do

67 Para saber mais a respeito, ver PNLD. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-did%C3%A1tico/historico> Acesso em: 04/abr./2014.

68 Atualmente foi alterada pela Resolução nº 22 de 7 de junho de 2013 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Conselho Deliberativo – FNDE/CD. Fonte: <www.fnde.org.br>. Acesso em: 04/abr./2014.

Livro Didático, através da Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, que regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA). Passam, portanto, a ter acesso ao Programa todas as escolas públicas de EJA que atendem o Ensino Fundamental, além das instituições parceiras do Programa Brasil Alfabetizado. A participação no PNLD/EJA ocorre de forma semelhante à de participação nos formatos já existentes do PNLD. Ainda nesse ano de 2009 foram publicadas duas importantes resoluções:

A primeira, a resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009, regulamentando o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). O programa abrange o PNLA, visto que atende estudantes jovens e adultos também em sua fase de alfabetização. A segunda, resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, estabelece novas regras para participação no PNLD: a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos. A resolução 60 inclui ainda as escolas de ensino médio no âmbito de atendimento do PNLD, além de adicionar a língua estrangeira (com livros de inglês ou de espanhol) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos de 6º ao 9º ano. Para o ensino médio, também foi adicionado o componente curricular língua estrangeira (com livros de inglês e de espanhol), além dos livros de filosofia e sociologia (em volume único e consumível) (Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em 26/set./2015).

Em 2011, foram estabelecidos novos procedimentos no âmbito do PNLD e de acordo com o novo regulamento, são atendidas apenas as escolas federais e as redes de ensino que tenham aderido formalmente ao Programa. A adesão se dá mediante a assinatura de termo específico disponibilizado e ocorre uma única vez. Neste mesmo ano, o MEC implementou o processo de avaliação das obras didáticas para a EJA, da Alfabetização aos anos finais do Ensino Fundamental tendo em vista a preocupação em acolher uma maior diversidade de propostas direcionadas ao público dessa modalidade de ensino.

Em julho de 2012, foi lançado o Edital PNLD/EJA 2014, que norteou a avaliação dos livros didáticos da EJA consolidando e aperfeiçoando as políticas públicas para o atendimento às recomendações, proposições e compromissos assumidos na Declaração de Hamburgo e no Marco de Ação de Belém das V e VI CONFINTEA's, assim como a reiteradas reivindicações dos Fóruns Estaduais de EJA, com vistas à superação do antigo quadro de produções didáticas que não se mostravam adequadas à realidade da EJA, seja por serem infantilizadas, seja

porque reproduziam conteúdos utilizados no ensino regular ou, ainda, por apresentarem baixa qualidade gráfica ou inadequação às diretrizes educacionais formuladas para a EJA (BRASIL, 2010).

As obras e coleções do PNLD destinadas à EJA têm como preocupação garantir que as especificidades dessa modalidade e a diversidade dos sujeitos sejam respeitadas, considerando-se a organização do ensino e suas peculiaridades curriculares nas etapas da Educação Básica. Dessa forma, as obras são organizadas em cinco categorias e ordenadas de acordo com sua composição específica; porém, neste estudo foi feito um recorte focalizando apenas as categorias 1, 2 e 3 referentes aos anos iniciais nessa modalidade. Centramos a pesquisa no LD para a Alfabetização do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental na modalidade EJA, intitulado “EJA MODERNA, Volume I”. Esta obra, editada pela Editora Moderna, foi adotada pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São Gonçalo _ SEMED/SG _ para utilização no triênio 2014/2015/2016 e se constitui em objeto da nossa Pesquisa. No entanto, faz-se necessário esclarecer que por razões que desconhecemos, apenas uma escola que atende alunos da EJA recebeu o referido livro didático.

A obra adotada pela SEMED/SG, “EJA MODERNA” Volume 1, 1ª edição, consiste em uma produção coletiva, elaborada por cinco docentes e organizada pela editora responsável, professora Virgínia Aoki, compreendendo um único volume com 207 páginas. A proposta deste LD está estruturada em quatro unidades temáticas, apresentando conteúdos de letramento e alfabetização linguística e de alfabetização matemática. Cada unidade está dividida em capítulos que abordam os temas através do trabalho com textos, imagens e atividades procurando desenvolver a leitura, a oralidade e a escrita. Os conhecimentos matemáticos são trabalhados ao longo da obra integrados às unidades temáticas e tem por objetivo levar o aluno à resolução dos problemas apresentados. O Manual do Educador traz as questões com respostas, constituindo-se em um Guia com recursos didáticos para uso exclusivo do professor. A concepção, desenvolvimento e produção da mesma couberam à Editora Moderna. É de nosso interesse investigar os usos que os docentes fazem desse material e se o fazem de maneira crítica, desvelando as possíveis contradições e os equívocos que podem permear os discursos

confrontando-os com o contexto social dos sujeitos.

Podemos observar no quadro a seguir, as características das obras e suas respectivas composições e categorias, considerando o público a que se destinam.

Quadro 9: Detalhamento das Obras Didáticas do PNLD/EJA para a Alfabetização e Anos Iniciais acrescido da Obra Didática Regional.

Categoria 1: Obra didática, consumível, destinada à Alfabetização de Jovens e adultos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e aos alunos das escolas públicas que mantenham turmas exclusivamente de alfabetização de jovens e adultos, na seguinte composição:				
Composição	Número de Volumes na Obra	Forma de Organização da Obra Didática	Proposta Pedagógica	Componentes Curriculares Mínimos
A	1	Volume único	Disciplinar ou interdisciplinar	Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática
Categoria 2: Coleção didática, consumível, destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, compreendendo as etapas/ciclos de alfabetização e subsequentes, em uma das seguintes composições:				
Composição	Número de Volumes na Coleção	Forma de Organização da Coleção Didática	Proposta Pedagógica	Componentes Curriculares Mínimos
B	2	Volume de Alfabetização	Disciplinar ou Interdisciplinar	Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática
		Volume do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	Multisseriado e Disciplinar ou Interdisciplinar	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte
C	3	Volume alfabetização	Disciplinar ou Interdisciplinar	Letramento e Alfabetização e Alfabetização e Matemática
		Volume de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental	Bisseriado e Disciplinar ou Interdisciplinar	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte
		Volume de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental	Bisseriado e Disciplinar ou Interdisciplinar	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte

Quadro 9: Detalhamento das Obras Didáticas do PNLD/EJA para a Alfabetização e Anos Iniciais acrescido da Obra Didática Regional (Continuação)

D	7	Volume de alfabetização	Disciplinar ou Interdisciplinar	Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática
		Seis volumes sendo um para cada componente curricular mínimo abrangendo do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental	Multisseriado e Disciplinar	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte
E	Mínimo de 3 e Máximo de 6	Volumes temáticos abrangendo os componentes curriculares mínimos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental	Multisseriado e Interdisciplinar	Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte.
Categoria 3: Obra didática Regional , consumível, destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na seguinte composição:				
Composição	Número de Volumes na Obra	Forma de Organização da Obra Didática	Proposta Pedagógica	Componentes Curriculares Mínimos
F	1	Volume único	Disciplinar ou Interdisciplinar	História Regional e Geografia Regional

Fonte: Brasil/MEC/FNDE/SECADI/ NATAL.EDUFRN/PNLD/EJA/2014

Para melhor compreensão da organização dos livros didáticos, desmembramos o quadro de detalhamento das obras em três blocos distintos:

Quadro 10: Categoria 1

Categoria 1:				
Obra didática, consumível, destinada à Alfabetização de Jovens e adultos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e aos alunos das escolas públicas que mantenham turmas exclusivamente de alfabetização de jovens e adultos, na seguinte composição:				
Composição	Número de Volumes na Obra	Forma de Organização da Obra Didática	Proposta Pedagógica	Componentes Curriculares Mínimos
A	1	Volume único	Disciplinar ou interdisciplinar	Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática

No primeiro bloco, podemos observar que os Livros Didáticos que compõem essa categoria são direcionados a alunos da alfabetização e são caracterizados como obras didáticas e não como coleções. Tais obras, destinadas à Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos são consumíveis e abrangem os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização Linguística e Numeramento e Alfabetização Matemática. O quadro abaixo traz o detalhamento das obras aprovadas no PNLD/EJA/2014 para as turmas de Alfabetização:

Quadro 11: Obras Didáticas para a Alfabetização

ALFABETIZAÇÃO

CÓDIGO DA COLEÇÃO	TÍTULO DA COLEÇÃO	CÓDIGO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO	NOME EDITORA
002EJA2014	EJA MODERNA	51058	EJA MODERNA	Moderna
019EJA2014	VIDA NOVA	50917	VIDA NOVA	FTD
020EJA2014	É BOM APRENDER	50977	É BOM APRENDER	FTD
025EJA2014	LER E PENSAR O MUNDO	50738	LER E PENSAR O MUNDO	Positivo
031EJA2014	VIVER, APRENDER	50761	CULTURA ESCRITA, TRABALHO E COTIDIANO	Global
038EJA2014	ALFABETIZA BRASIL	50978	ALFABETIZA BRASIL	Terra Sul

No bloco que corresponde à Categoria 2, podemos observar que as obras destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental na modalidade EJA, estão classificadas enquanto coleções didáticas, compostas de acordo com as etapas/ciclos de alfabetização e anos de escolaridade.

Quadro 12: Categoria 2

Categoria 2: Coleção didática, consumível, destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, compreendendo as etapas/ciclos de alfabetização e subsequentes, em uma das seguintes composições:				
Composição	Número de Volumes na Coleção	Forma de Organização da Coleção Didática	Proposta Pedagógica	Componentes Curriculares Mínimos
B	2	Volume de Alfabetização	Disciplinar ou Interdisciplinar	Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática
		Volume do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	Multisseriado e Disciplinar ou Interdisciplinar	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte
C	3	Volume alfabetização	Disciplinar ou Interdisciplinar	Letramento e Alfabetização e Alfabetização e Matemática
		Volume de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental	Bisseriado e Disciplinar ou Interdisciplinar	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte
		Volume de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental	Bisseriado e Disciplinar ou Interdisciplinar	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte
D	7	Volume de alfabetização	Disciplinar ou Interdisciplinar	Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática
		Seis volumes sendo um para cada componente curricular mínimo abrangendo do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental	Multisseriado e Disciplinar	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte
E	Mínimo de 3 e Máximo de 6	Volumes temáticos abrangendo os componentes curriculares mínimos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental	Multisseriado e Interdisciplinar	Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte.

Aqui, nessa categoria, as obras compõem uma coleção didática direcionada às redes públicas de ensino federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal que

possuem escolas com turmas nos anos iniciais e/ou anos finais do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos. As obras que compõem tais coleções didáticas contemplam os componentes curriculares de Alfabetização (Língua Portuguesa e Matemática), de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, e Arte e são destinadas a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade EJA. Já as coleções didáticas cujos componentes curriculares abrangem Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) se destinam aos anos finais do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 13: Categoria 3

Categoria 3: Obra didática Regional , consumível, destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na seguinte composição:				
Composição	Número de Volumes na Obra	Forma de Organização da Obra Didática	Proposta Pedagógica	Componentes Curriculares Mínimos
F	1	Volume único	Disciplinar ou Interdisciplinar	História Regional e Geografia Regional

A categoria três (3) compreende os livros de História e Geografia Regional organizados em um único volume e são direcionados aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade EJA.

O Guia do Livro Didático para a EJA foi criado com o objetivo de fornecer aos educadores e dirigentes da EJA das redes públicas de ensino, alfabetizadores, coordenadores de turma e gestores do Programa Brasil Alfabetizado de todo o Brasil, subsídios para a escolha dos livros didáticos de qualidade através da política desenvolvida pelo MEC que visa avaliar, adquirir e distribuir as obras. Tais obras e coleções, após serem avaliadas e aprovadas, pelo PNLD, passam a constar sob a forma de resenhas, no Guia do Livro Didático para a EJA. As resenhas apresentam as obras/coleções em sua diversidade: na proposta pedagógica, no encaminhamento metodológico, na forma de abordagem, nos critérios de organização dos conteúdos e na composição gráfica.

5 MATERIAL DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A EXPERIÊNCIA NA SEMED/SG

Peço a tolerância daqueles que praticam alguma modalidade de educação de jovens e adultos, porque venho de “um outro tempo”, do tempo de Paulo Freire, do tempo em que nasciam as ideias e as práticas de uma “cultura popular” – que mais tarde foi denominada educação popular. É, portanto da memória “daqueles tempos” que venho expor meu pensamento (BRANDÃO, 2008, p.17) .

Ao iniciar a escrita desse capítulo tomo por empréstimo do professor Brandão a seguinte frase de abertura do seu artigo no II Seminário Nacional de Formação de Educadores da EJA, realizado em 2008, em Goiânia quando ele inicia dizendo: “Peço a tolerância daqueles que praticam alguma modalidade de educação de jovens e adultos, porque venho de “um outro tempo”(...) No meu caso, venho do tempo da criação da EJA em São Gonçalo, um tempo marcado pelo pioneirismo docente dos professores e da coordenação da professora Jeanette Gabriel responsável pela elaboração do documento Projeto Escolarizando Adultos que implantou a EJA nessa municipalidade, desde sempre lembrada carinhosamente por todos que tiveram a oportunidade de trabalhar na sua gestão, como a guardiã da memória viva da EJA gonçalense.

Não devemos esquecer que esse tempo a que me refiro, a década de 1990, se por um lado oportunizou avanços significativos para a EJA após a promulgação da Constituição de 1988, cujo Artigo 208 “assegura a oferta do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, e, também, com o advento da nova LDB 9394/96, por outro lado, pudemos presenciar uma lacuna nas políticas educacionais notadamente para essa modalidade com a transferência da oferta da educação básica para os estados e municípios. Ao convocar a sociedade civil utilizando-se de propagandas midiáticas do tipo “Adote um analfabeto”, do Programa Alfabetização Solidária e do projeto “Amigos da escola”, entre outros, o Estado se desobrigava, por meio do discurso descentralizador da educação, da sua responsabilidade frente às políticas públicas para a EJA.

Em conjunto com as reformas educacionais desse período, a escassez de materiais didáticos direcionados para os trabalhos com os alunos da EJA também se constituiu, num entrave para o ensino-aprendizagem desses sujeitos conforme visto na experiência protagonizada no C. M. Ernani Faria, localizada no bairro Neves, em São Gonçalo.

5.1 O uso do material didático na SEMED/SG

Com a criação da EJA na SEMED, nos idos de 1990, muitas ações foram pensadas e postas em prática com o objetivo de assegurar a essa modalidade a sua consolidação no que se refere à estrutura curricular, à metodologia, a organização e funcionamento dos grupos e as reuniões mensais para a formação docente. Elaborado durante a gestão da referida professora, o Parecer do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, de 01 de fevereiro de 2000 - Parecer CEE/RJ nº 103/2000 que, autorizava a reorganização da EJA em grupos não seriados também se constituiu em importante instrumento de consolidação dessa modalidade.

Todavia, apesar de termos todos esses instrumentos para operacionalizar a modalidade, ainda esbarrávamos numa questão crucial para efetivar o trabalho com as turmas: a questão dos materiais didáticos. Não havia materiais pensados para esses novos demandantes. Muito do que se viu nesse período e nos anos posteriores foi uma prática constante de transpor a metodologia do ensino regular de crianças para os trabalhos nas turmas de jovens e adultos. Tal metodologia, traduzida no livro didático dos anos iniciais do ensino fundamental, não atendia às especificidades dos jovens e adultos, posto que não dialogava com o universo sócio cultural desses sujeitos. Se ainda hoje constatamos a dificuldade em atender às necessidades educacionais desses educandos devido, em grande parte, ao despreparo de alguns professores em trabalhar com essa modalidade em razão da falta de formação específica que considere as especificidades desses estudantes, é fácil compreender que há quase duas décadas atrás tal ofício era muito mais árduo, pois se tratava de um segmento ainda pouco conhecido e para o qual não existia material didático que pudesse orientar o ensino e a aprendizagem.

É preciso, também, considerar que essa nova demanda em atender os alunos da EJA possibilitou inúmeras e profícuas trocas e formações entre os docentes e, entre estes e, a coordenação da SEMED com o objetivo de superar as dificuldades. Assim é que, pela participação e diálogo nos encontros pedagógicos o grupo de professores capitaneado pelas Coordenadoras em suas respectivas gestões, pelas trocas nas reuniões mensais socializava as atividades elaboradas de acordo com as necessidades dos discentes considerando que, ancorado na outra ponta do cais, existiam sujeitos portadores de conhecimentos e saberes, os quais precisavam ser reconhecidos e valorizados.

A esse respeito, a Proposta Curricular para o Primeiro Segmento da EJA nos convida à reflexão sobre essa modalidade no sentido de observar suas dimensões social, ética e política sem, contudo, esquecer que muitos dos educadores, ao chegarem na EJA trazem em suas bagagens os conhecimentos e as experiências adquiridos na docência com o ensino regular diurno. É preciso, no entanto, que o professor tenha a clareza necessária para reformular a sua prática pedagógica ante as novas exigências que lhes são postas.

O que se observa, entretanto, é que os educadores se ressentem de um marco mais global que os ajude a articular as inovações metodológicas e temáticas numa proposta abrangente e coerente. É exatamente um marco global que se quis estabelecer nesta proposta, esperando que ele encoraje os educadores a implementar programas de educação de jovens e adultos e a trabalhar pela sua qualidade (BRASIL, 2001, p. 14).

Nessa linha de raciocínio não podemos perder de vista a identidade da EJA ao valorizar o fator diversidade cultural na organização do currículo, selecionando e priorizando os conteúdos propostos sem, contudo, deixar de considerar os conhecimentos prévios dos sujeitos, as suas histórias e experiências de vida. Paralelo à essa preocupação com um currículo adequado às necessidades dos educandos da EJA, também o livro a ser usado com esse público deve atender as especificidades e dialogar com o contexto social desses educandos para que o ensino-aprendizagem efetivamente ocorra.

Paulo Freire foi um grande defensor de um currículo que buscou contemplar a cultura do povo, sob um olhar antropológico. Uma de suas grandes preocupações diz respeito à temática da cultura, sobretudo a brasileira e a que é feita pelos

homens do povo na sua lida diária, como conteúdo para o trabalho de alfabetização, levando o educando a se posicionar criticamente no mundo para, a partir dessa reflexão, tomar consciência da sua realidade e transformá-la. A experiência descrita a seguir foi inspirada na proposta desse educador que defendia o conhecimento do educando como uma ponte para a construção de novos saberes. E mais, para esse autor a ação educativa só se efetiva de fato quando o educador além de não ignorar os conhecimentos prévios dos alunos consegue penetrar e conhecer a realidade dos mesmos. Conhecimentos diferentes que o educador e o educando têm de uma mesma realidade e que vão permitir ao primeiro aprender enquanto ensina e, ao segundo ensinar enquanto aprende.

A experiência desenvolvida no município de São Gonçalo-RJ, se deu especificamente no Colégio Municipal Ernani Faria numa turma de EJA que, na época, cursava a Alfabetização (Grupo I Fase 1). Essa turma, composta maciçamente por alunos idosos, apresentava dificuldades na sua aprendizagem potencializada pela ausência involuntária da professora por problemas de saúde e, também em grande parte, por questões burocráticas que impedia a vinda de um professor de Dupla Regência⁶⁹ para ocupar a vaga da referida professora que, finalmente, pode se afastar para tratar a sua saúde.

No entanto, o primeiro semestre já estava terminando quando propus⁷⁰ para a nova professora um trabalho direcionado a atender as dificuldades de aprendizagem dessa turma. Sugeri que fizéssemos um trabalho a partir de um campo que priorizasse os conhecimentos prévios dos alunos. No caso, o contexto que mais se aproximava era o das ervas medicinais, por se constituir num universo de conhecimento passado de geração a geração. Foi solicitado a cada aluno dessa turma que fizesse uma pesquisa no quintal de sua casa e no entorno para a coleta das ervas que eram do seu conhecimento e uso. Na aula seguinte, de posse desse rico e volumoso material, passamos a catalogar as ervas trazidas nomeando-as com os nomes populares com os quais eles as conheciam e classificando-as de acordo com a finalidade dos seus usos (partes da planta utilizada) e aplicações (chás,

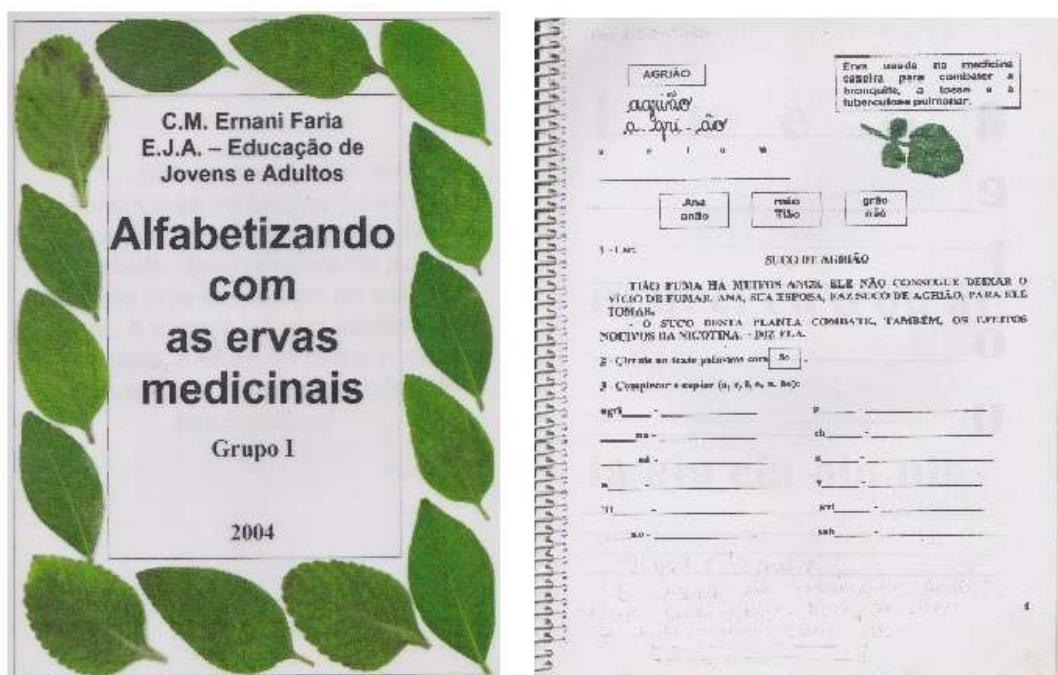
69 Mecanismo utilizado por gestores das escolas municipais para substituir um professor concursado, com matrícula, por outro também concursado, na maior parte das vezes, detentor de apenas uma matrícula, mas em regime de "hora extra".

70 Na época, 2004, atuava como Coordenadora Pedagógica nessa unidade escolar.

unguentos etc) e, em seguida, fizemos uma exposição dessa pesquisa em um mural.

Paralelo a isso, elaborei as atividades a partir da seleção de um universo de dezesseis ervas que comporiam quatro unidades temáticas com as palavras-chave e suas famílias silábicas. Cada palavra-chave era acompanhada de uma pequena explicação dos usos de cada erva e sempre, que possível, nas situações narradas nos pequenos textos, os alunos da turma eram os personagens principais. Os textos tinham também a função de apoio para que os alunos pudessem recorrer em busca de respostas às questões de interpretação e gramática que faziam parte do conteúdo constante na Matriz Curricular do Programa Único de Funcionamento da EJA desenvolvido e direcionado para o Grupo I Fases 1 e 2. A decomposição das palavras-chave em sílabas, por sua vez, eram reagrupadas gerando novas palavras. O material contemplava uma parte diversificada com jogos variados e atividades que priorizavam os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Estudos Sociais de forma interdisciplinar. Essas atividades sempre remetiam ao universo vocabular das Ervas Medicinais.

Figura 27 - Material Didático elaborado no “chão” da escola.



Fonte: Autoria da Pesquisadora. 2004.

O passo seguinte foi buscar o apoio da SEMED para a reprodução do material com o objetivo de disponibilizar a cada estudante o seu exemplar, no que fomos prontamente atendidos, desde que fornecêssemos as resmas de papel. Conseguimos também, com um aluno da turma, que à época, trabalhava numa gráfica, fazer as encadernações desse material com um preço acessível. Essa experiência pioneira trouxe resultados significativos numa época em não havia ainda a política do PNLD para essa modalidade, mas, existia a preocupação de grande parte dos docentes em atender e suprir as necessidades de aprendizagem de um grupo tão complexo quanto é o grupo da EJA. No ano seguinte, 2005, esse material em conjunto com outros foi inscrito no Concurso de Talentos de Professores e Profissionais da EJA sob a inscrição SEDUC/SG/022/05 e, no mesmo ano, foi adotado como material da rede nas escolas que ofereciam a Alfabetização sendo financiado com a verba do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o título “Material de Apoio para os Trabalhos do Estudante da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Município de São Gonçalo”. Cabe deixar aqui registrado a boa aceitabilidade deste material pelos alunos e professores das outras escolas da rede durante a gestão da Coordenadora Ana Valéria Dias Pereira, uma vez que na escola em que a experiência foi elaborada o material didático já vinha sendo utilizado satisfazendo plenamente as necessidades de ensino e aprendizagem dos docentes e discentes. No entanto, essa experiência não teve uma continuidade na Rede, devido aos motivos já anteriormente citados.

MELLO (2010), pesquisador na área dos materiais didáticos, pontua que é preciso não perder de vista a questão da diversidade dos atores (estudantes e professores) dessa modalidade, entre outros aspectos no que se refere à escolha dos materiais didáticos:

Outra dimensão é a diversidade do público, considerando a complexidade de sua formação e heterogeneidade social e cultural e as formas e ritmos diversos de aprendizagem. Nesse sentido, a forma como se organizam as propostas de aprendizagem, as atividades e interações sugeridas pelo material devem considerar como esse público aprende e as diferentes particularidades. Outro aspecto diz respeito às formas diferenciadas de seleção e organização dos conteúdos de aprendizagem que sejam significativos para a EJA, incluindo temas e abordagens que levem em consideração a rede de experiências e aprendizagens que jovens e adultos construíram em suas trajetórias de vida (MELLO, 2010, p. 96).

Para esse autor, caberia ao Estado não apenas o papel de distribuidor de materiais avaliados e adquiridos das grandes editoras, mas também, o de fomentar a produção desses materiais desde a sala de aula estimulando a participação dos professores na autoria de suas produções.

Em sua tese de doutorado intitulada “Material Didático para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos”, Mello (2010) analisa os aspectos formais e de conteúdos presentes nos materiais didáticos elaborados entre os anos de 1996 e 2007 e coletados no Acervo EJA⁷¹.

Uma parcela dos materiais didáticos encontrados no Acervo EJA é proveniente do meio escolar, ou seja, são produções elaborados por professores que atuam em sala de aula, principalmente na alfabetização, mas também no 1º e 2º segmentos. Alguns desses materiais indicam o protagonismo dos docentes num processo autoral de pesquisa e escrita, que envolve desde a produção textual, a imagética, até sua produção física e destinam-se efetivamente a orientar sua prática educativa (MELLO, 2010, p. 138).

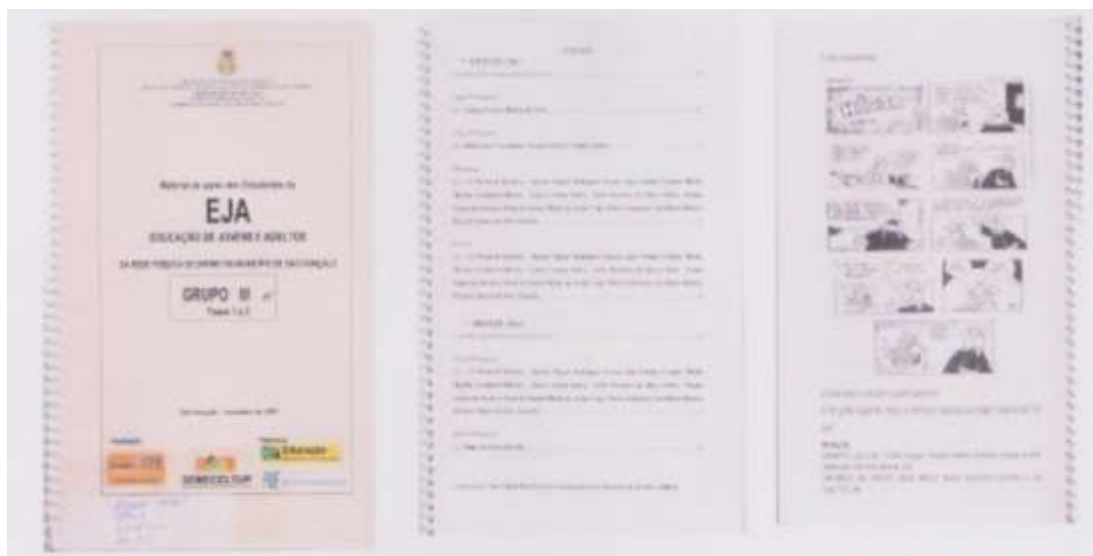
O autor supracitado analisa dentre as 5.797 obras encontradas no Acervo EJA o material didático produzido pelos professores e organizado pela Coordenadora da EJA na SEMED na época, professora Ana Valéria Dias Ferreira. Contudo, o autor ao fazer a classificação das diferentes obras no Capítulo 2, acabou por incluir essa produção na categoria “Produções das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação” localizado no subcapítulo 2.3 e não como produção elaborada no meio escolar.

Em uma análise minuciosa das obras selecionadas para a sua pesquisa, Mello (2010) descreve assim a produção didática elaborada pelos professores da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo, RJ.

71 Este acervo fazia parte do Departamento de Educação de Jovens e Adultos- DEJA, atual Departamento de Políticas de Educação de Jovens e Adultos-DPEJA, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECADI, do Ministério da Educação-MEC.

O material, produzido em 2005, foi organizado pela coordenadora da EJA Ana V, D. Pereira com textos e conteúdos de cada área selecionados por professores da EJA. Ele é destinado a todas as etapas da EJA (da alfabetização ao segundo segmento) é composto de 4 volumes assim organizados: Grupos I e II, Grupo III – fases 1 e 2, Grupo IV – fases 1 e 2, Grupo V – Fases 1 e 2. O material possui encadernação em espiral, é impresso em preto e branco em papel de formato 210 x 280 mm. A capa é em papel cartão branco com brasão e identificação da prefeitura e secretaria, título, etapa e divulgação dos realizadores (prefeito e secretária municipal) patrocinadores (MEC/FNDE) (Figura 58). O material traz como elementos editoriais a folha de rosto, apresentação assinada pelo secretário de educação, lista de coordenadores da secretaria, e o sumário, as referências bibliográficas são colocadas ao final de cada tópico de conteúdo (...) Cada tópico do conteúdo segue basicamente a sequência tema, texto, atividade (MELLO, 2010, p, 167-168).

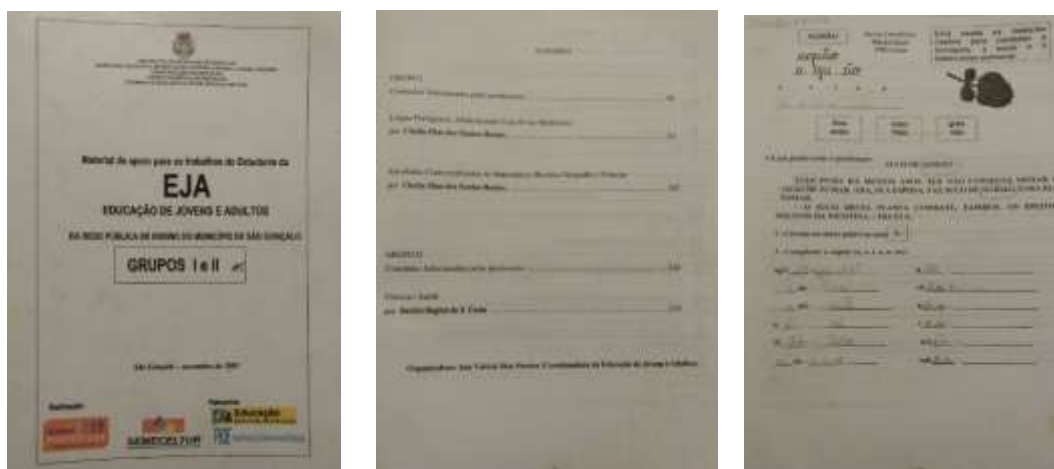
Figura 28: Produção didática elaborada pelos professores da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo, RJ.



Fonte: Tese do professor Paulo Eduardo Dias de Mello.

Com a criação do Programa Recomeço em 2001, as prefeituras passaram a receber aportes financeiros desse programa para atender a demanda de recursos didáticos para a EJA. É possível observar, a partir da pesquisa de Mello (2010) no Acervo EJA, uma grande produção de materiais didáticos elaborados pelas prefeituras, para o atendimento a essa modalidade especialmente direcionados à alfabetização com recursos provenientes da União, como é o caso da experiência realizada no município gonçalense.

Figuras 29: Produção Didática direcionada aos estudantes do Grupo I Fases 1 e 2 (Alfabetização)



Fonte: SEMED/SG/2005.

Todas as obras pesquisadas no Acervo EJA e que estão contidas na tese do professor Paulo Eduardo Dias de Mello tiveram a sua materialidade analisada de acordo com as seguintes características: aspectos formais (suportes), os conteúdos, as linguagens e tecnologias, as múltiplas abordagens pedagógicas e a participação dos sujeitos produtores. Ao final, corroborando com o pensamento de Mello (2010), “não podemos ignorar, na EJA, a forte tradição de processos de produção de materiais didáticos por docentes e alunos em processos e contextos formativos” (MELLO, 2010, p. 97).

6 METODOLOGIA E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS NA PESQUISA

É necessário que o pesquisador, muito mais do que saber defender sua posição metodológica em oposição a outras, saiba que existem diferentes lógicas de ação em pesquisa e que o importante é manter-se coerentemente dentro de cada uma delas. Além disso, é necessário que o pesquisador saiba explicitar em seu relato de pesquisa a sua opção metodológica e todo procedimento desenvolvido na construção de sua investigação e os quadros de referência que o informam (SILVA, 1998, p. 160).

Em consonância com o explicitado na epígrafe acima, o caminho metodológico escolhido no intuito de captar e analisar as representações e os sentidos atribuídos por estudantes e professores do Grupo I, Fases 1 e 2 do primeiro segmento da EJA da SEMED/SG fez-se em dois momentos, priorizando duas abordagens metodológicas: inicialmente, através do uso exploratório da associação livre de palavras, constantes nos questionários, complementada pelo diário de campo e, posteriormente, utilizando a Análise de Conteúdo (AC) referenciada em Bardin (2002) e Franco (2004). Dessa forma, a pesquisa foi realizada em três escolas da Rede Municipal de São Gonçalo que oferecem a modalidade EJA, e teve como objetivo investigar os sentidos atribuídos à importância do uso do Livro Didático por dois grupos de sujeitos compostos, por um lado, de 24 alunos do Grupo I e, do outro lado, por 3 professoras pertencentes ao Grupo I distribuídos nas Fases I e II.

Ao optar pela aplicação dos questionários, como já anteriormente explicitado no Capítulo 2, minha intenção foi a de proceder ao levantamento do perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, identificando-os e contextualizando-os socialmente. Tais instrumentos permitem a captação dos indícios contribuindo para a análise das representações e dos sentidos dos respondentes acerca do objeto dessa pesquisa. No entanto, é preciso observar as limitações desse importante instrumento metodológico de pesquisa. Nesse sentido, segundo Fernandes (2012):

Cabe ressaltar que os questionários são instrumentos privilegiados na pesquisa em RS, não só porque, a partir de uma análise quantitativa, permitem organizar as respostas, mas também porque evidenciam aspectos que definem a população pesquisada e explicitam as posições dos grupos estudados. Contudo, não se pode desconsiderar que o questionário como instrumento metodológico da pesquisa também tem seus limites [...] (FERNANDES, 2012, p. 235).

Em relação aos docentes dessa pesquisa, é importante esclarecer que esse universo tão restrito refere-se ao fato de ter apenas um professor lecionando em cada turma. Tal fato acontece porque são professores polivalentes cuja carga horária é de 22 horas semanais e que são responsáveis por ministrar as disciplinas integradas que fazem parte da Matriz Curricular para o primeiro segmento da EJA, em consonância com a legislação vigente, conforme documentação apresentada em anexo no quadro 4.

Ainda em relação aos docentes participantes da pesquisa, foi possível constatar que, sendo todos do sexo feminino, tal fato corrobora os levantamentos feitos pelo Programa do MEC, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de 2007 que traça um perfil dos docentes da educação básica com base nos dados do censo anual de que o perfil dos docentes brasileiros é reconhecidamente feminino e que à medida em que as etapas do ensino regular vão se ampliando, da Educação Infantil para o Ensino Médio, amplia-se também a participação masculina na docência.

Quanto à formação docente das educadoras participantes da pesquisa, foi possível levantar que duas têm formação superior em Pedagogia, sendo que uma dessas tem pós-graduação. Uma terceira educadora está para concluir a sua graduação ainda neste ano em curso. A faixa etária predominante orbita entre os 42 e 51 anos de idade.

O tempo de magistério dessas participantes na rede pública de ensino municipal de São Gonçalo varia entre 21 e 25 anos, sendo predominante a atuação no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Duas dessas docentes já atuam na EJA há pelo menos 15 anos, apenas uma professora está há cerca de três anos atuando na EJA.

Quanto aos educandos, foi possível averiguar pela coleta dos dados obtidos durante a aplicação dos questionários, que o universo de estudantes participantes

da pesquisa reflete um momento atípico⁷² pelo qual a EJA gonçalense estava atravessando, muito diferente de outros semestres, segundo relato das professoras. Com isso, a pesquisa contou com um número reduzido de alunos que frequentam as turmas de EJA nessas escolas que, por sua vez, convivem com a preocupação em relação à permanência e funcionamento das turmas dessa modalidade.

É preciso considerar que, além da EJA ser um campo dotado de complexidades, o contexto sócio, político e econômico atual tem dificultado a permanência dos educandos nas salas de aula, pouco diferindo do primeiro para o segundo segmento dessa modalidade. Tais dificuldades se igualam tanto em um, quanto em outro segmento. Refiro-me à questão da frequência dos educandos seguida quase sempre da evasão, questão essa histórica, se considerarmos que o contexto dos alunos da EJA é permanentemente de entrada e de saída da escola ao longo de suas vidas, ora por questões de sobrevivência (é preciso optar pela permanência no trabalho), ora por questões familiares (traduzida na necessidade de cuidar de algum familiar), ora por questões outras que vão desde a socialização com os colegas mais jovens até a dificuldade em assimilar os conteúdos propostos, o que colabora para postergar a reentrada na escola sempre tardiamente. Contudo, o que importa saber é que ao elaborar os passos da pesquisa isso se deu para mim num plano idealizado, pois em nenhum momento pude prever o quadro que se avizinhava. Ao chegar, portanto, nas escolas para realizar a pesquisa, levei um sobressalto ao constatar as turmas esvaziadíssimas tão diferente da minha experiência na EJA de alguns anos atrás quando muitas vezes era preciso, devido ao grande número de matriculados frequentando, dividir as turmas e batalhar junto a

72 De acordo com as professoras dessas turmas, o fenômeno do esvaziamento de alunos nesse semestre letivo se deu em função de vários fatores tais como a violência instituída muito próxima à escola, o que tem ocasionado a suspensão abrupta das aulas. Nesses casos tanto o professor que vem de longe quanto os alunos, quase sempre são avisados em cima da hora. Essas interrupções afetaram o cotidiano da pesquisa devido ao fato de termos encontrado a escola fechada ou encerrando as atividades mais cedo. Outros fatores dizem respeito às questões políticas que envolvem a gestão municipal como atraso no pagamento dos professores, falta de merenda escolar que tem gerado uma redução na carga horária das aulas, seguida de paralisações. Outro fator, não menos importante, diz respeito à questão da sobrevivência, da necessidade de se manter trabalhando seja lá em que função for. No segundo semestre de 2016, período em que realizamos o trabalho de campo, em especial, muitos alunos, devido à crise e às eleições municipais, deixaram de frequentar a escola para trabalharem panfletando para a campanha dos candidatos. Terminado o período das eleições municipais, e com a permanência da crise, tais alunos tiveram que procurar outra ocupação, o que acabou por afastar a grande maioria desses educandos dos bancos escolares.

direção da escola no sentido de solicitar professor para ocupar o cargo de dupla regência para essas turmas.

Com os dados obtidos na pesquisa com os educandos, foi possível caracterizar o perfil dos mesmos a partir do contexto encontrado. Assim pode observar que no universo de 24 alunos participantes, a grande maioria (15) é do sexo feminino com idades variando entre 35 e 84 anos, com predominância de 9 alunos na faixa de 50 anos. Do total de alunos pesquisados 13 são casados, 7 são solteiros, 1 é divorciado e 3 são viúvos. Desse quantitativo, 20 têm filhos.

Em relação ao item trabalho, a pesquisa revelou que 17 exercem atividade remunerada, desses apenas 10 trabalham com carteira assinada, ao passo que dentre o restante 5 são aposentados e 2 trabalham em casa. Estes alunos desenvolvem atividades variadas que, de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO),⁷³ estão assim definidas:

Quadro 14: Descrição das atividades laborativas desempenhadas pelos alunos de acordo com o Código CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

CÓDIGO CBO – CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES		
Código CBO	Descrição	Empregados
5162-10	Acompanhante de Idoso	1
7170-20	Ajudante de pedreiro	1
7170-20	Ajudante de obra	1
5243-05	Ambulante	1
7911-15	Artesão	1
5135-05	Auxiliar de Cozinha	1
7632-10	Costureira	1
5121-20	Diarista	1
5121-20	Empregada Doméstica	1
7832-20	Estivador	1
8483-10	Padeiro	2
7152-10C	Pedreiro	1
5121-05	Serviços Gerais	3
5141-20	Zelador	1

Fonte: <www.mtecbob.gov.br/>. Acesso em: Jan./2017.

73 É um mecanismo legal instituído através da Portaria nº 397, de 09 de outubro de 2002 com o objetivo de padronizar, uniformizar e identificar as ocupações junto ao mercado de trabalho. Mais informações acessar: <CBO - CBO - 4.0.5 www.mtecbob.gov.br/>.

Após a leitura e preenchimento do TCLE e das devidas explicações a título de dirimir as dúvidas dos alunos⁷⁴ passei à aplicação individual dos questionários direcionados aos sujeitos da EJA. Esses questionários contemplando sete questões foram elaborados tendo em sua composição perguntas abertas e fechadas. As questões fechadas visavam caracterizar de forma geral o perfil dos participantes da pesquisa (identificação, idade, sexo, profissão e local em que estuda) enquanto que o último bloco traz em seu bojo questões abertas visando captar e identificar os sentidos atribuídos pelos alunos à EJA e ao LD. Através da associação livre de palavras os alunos foram solicitados a escreverem espontaneamente 5 palavras que viessem às suas mentes ao ouvirem/lerem a seguinte expressão: **“O que vem à sua mente quando você pensa em Educação de Jovens e Adultos?”** e, na questão seguinte, os alunos deveriam escrever três palavras assim que ouvissem/lessem a expressão **“O Livro Didático da EJA pra você é...”** Em seguida, deveriam enumerar as palavras evocadas hierarquizando-as por ordem de importância e complementando-as com uma justificativa. As questões 6 e 7 desse questionário eram compostas por questões de caráter aberto.

Quanto ao instrumento de pesquisa direcionado aos professores, o mesmo compõe-se de 12 questões distribuídas em 5 blocos com 7 questões fechadas e 5 questões abertas. As questões fechadas versavam sobre os tópicos identidade, local de trabalho, formação docente, tempo de experiência no magistério e na EJA, saberes docentes e utilização do LD. Duas das questões abertas eram idênticas às do questionário dos alunos. Assim, a partir dos termos indutores “EJA” e “Livro Didático” os professores deveriam, num primeiro momento, escrever 5 palavras e, no segundo momento três palavras hierarquizando-as de acordo com a ordem de importância, seguidas de justificativa.

Na construção do *corpus* dessa pesquisa, houve a preocupação não apenas de relatar e descrever os dados coletados, mas, principalmente, de analisar as representações sociais que envolvem o fenômeno investigado. Para isso, foram

74 Ainda que fosse esclarecido que o sigilo das informações e o anonimato seriam assegurados, quase a totalidade dos alunos da E. M. Almirante e das outras duas escolas *lócus* da pesquisa por não terem o domínio da leitura e da escrita, mostraram-se resistentes à assinatura do TCLE o que demandou algumas visitas a mais a essa escola, a fim de dirimir eventuais dúvidas.

utilizados como estratégias metodológicas os instrumentos já anteriormente descritos: questionários, associação livre de palavras, assim como os registros do diário de campo. Após essa etapa, passamos à fase de tratamento e análise dos dados coletados nos questionários direcionados aos estudantes e professores participantes da pesquisa. Foram coletadas um total de 192 expressões para o grupo de alunos e 24 expressões para o grupo de professores, a partir dos termos indutores direcionados a cada um dos grupos participantes da pesquisa. Aos alunos distribuídos nas três escolas *lócus* da pesquisa buscou-se captar e analisar os sentidos que os mesmos atribuem à EJA, através do termo indutor **“O que vem à sua mente quando você pensa em Educação de Jovens e Adultos?”** Conforme já afirmado nesse capítulo, os alunos deveriam escrever cinco palavras num primeiro momento e, em seguida, hierarquizá-las por ordem de importância. Dessa maneira, no intuito de compor o *corpus*, os documentos que serão submetidos aos procedimentos de análise, foi preciso observar três etapas para se proceder à análise de conteúdo propriamente dita, os quais de acordo com a orientação de Bardin (2002) são: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

6.1 A produção de sentidos dos docentes e discentes sobre a importância do uso do livro didático na Educação de Jovens e Adultos

A partir de agora é possível quebrar o silêncio imposto a todas as concepções do sujeito, de suas representações e de suas batalhas.
(TOURAINÉ, 2007, p.18)

Este passo exigiu que eu me debruçasse sobre o material coletado durante a pesquisa nas escolas e procedesse à leitura exaustiva com o objetivo de tratar as palavras e expressões que comporiam o *corpus*. Com esses dados tabulados em mãos, foi elaborada uma planilha no Excel 2013 para categorizar as evocações relacionadas ao objeto da pesquisa a partir do primeiro termo indutor direcionado aos alunos, seguida do quadro com a justificativa. Na mesma planilha, foi elaborada mais uma sequência de colunas para o segundo termo indutor, também seguida da justificativa. Em outro momento foi construída mais uma planilha para tratar as evocações do primeiro e do segundo termo indutor pelos professores, seguidas das respectivas justificativas. As palavras oriundas das evocações dos sujeitos da pesquisa, por sua vez, deram origem à elaboração de um dicionário de sinônimas.

Nesse sentido, seguindo a orientação da teoria da Análise de Conteúdo, tomando por referência Bardin (2002) e Franco (2004), que recomenda a leitura exaustiva seguida da elaboração das categorias que mais se aproximam das palavras evocadas, comecei por analisar as respostas dos alunos à seguinte evocação **“O que vem à sua mente quando você pensa em Educação de Jovens e Adultos?”**. Foram inferidas as categorias **conhecer, aprender-ler-escrever, estudar, fazer amizades, importante, ler, lugar de adulto e oportunidade** as quais estão explicitadas na Tabela a seguir.

TABELA 2 - ESQUEMA DA ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA REFERENTE À QUESTÃO 4 DE EVOCAÇÃO “Diga cinco palavras que vem a sua mente quando você pensa em Educação de Jovens e Adultos.” do Instrumento direcionado ao aluno.

CATEGORIA TEMÁTICA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	Σ	JUSTIFICATIVA
APRENDER-LER-ESCREVER	aprender a ler	23	47	Pra não depender de ninguém.
	aprender a escrever	19		
	aprender a ler “pra” ler a Bíblia	2		
	aprender a ler melhor	1		
	aprender a escrever bem	1		
OPORTUNIDADE	aprender a ler e escrever	1		
	oportunidade de voltar a estudar	11	33	É a oportunidade de melhorar de vida.
	oportunidade de estudar	8		
	recomeçar	5		
	oportunidade de aprender	4		
	oportunidade	3		
oportunidade de voltar “pra” escola	1			
FAZER-AMIZADES	melhorar nos estudos	1	27	Poder voltar a estudar.
	fazer amigos	10		
	convivência	9		
	conhecer outras pessoas	7		
CONHECER	conhecer mais coisas	7	17	Não tive oportunidade de estudar. Estudei pouco.
	aprender	6		
	conhecer mais palavras	1		
	aprender mais coisas	1		
	poder falar melhor	1		
	aprender melhor	1		
LUGAR DE ADULTO	lugar de adulto estudar	3	13	“Pra” não depender de ninguém.
	lugar de aprender	2		
	lugar de adulto aprender a estudar	2		
	lugar para aprender	1		
	escola de adultos	1		
	lugar de troca com as pessoas	1		
	colégio para adultos	1		
	escola de adulto estudar	1		
	escola para adulto aprender	1		

TABELA 2 - ESQUEMA DA ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA REFERENTE À QUESTÃO 4 DE EVOCAÇÃO “Diga cinco palavras que vem a sua mente quando você pensa em Educação de Jovens e Adultos.” do Instrumento direcionado ao aluno. (Continuação)

LER	Ler ler melhor	3 1	4	Pra poder arrumar um trabalho.
ESTUDAR	estudar	2	2	Estudei pouco. Quero aprender mais..
IMPORTANTE	importância	2	2	Poder voltar a estudar para assinar documentos.

Tais categorias e subcategorias referem-se às palavras evocadas pelos estudantes que, por conseguinte, revelam o sentido que esta modalidade representa para esses sujeitos. Os alunos da EJA ao voltarem para a escola trazem consigo muitas inquietações, esperanças e expectativas. As expressões “*lugar para aprender/escola de adultos/lugar de adulto estudar/colégio para adultos*” são reveladoras da importância da EJA para estes estudantes como o seu lugar de pertença. Significa, também, a “**oportunidade**” que precisam para aprender a ler e a escrever, como bem disseram os respondentes (EST/EJA 03, 08, 10, 14 e 15) “*Pra não depender de ninguém.*”, ou ainda como justificou o estudante (EST/EJA 23) em “*Pra melhorar de vida*”.

A subcategoria “*aprender a ler*” foi citada 23 vezes seguida de “*aprender a escrever*” com 19 citações, o que por si só revela a escola como o espaço de aprendizagem na representação que os alunos trazem consigo. Outra categoria bastante representativa é **fazer amizades**. Para os alunos dessa modalidade estar num grupo com o qual se identifica, proporciona laços de afetividade, de companheirismo. É saber que não está caminhando sozinho, diante das inúmeras dificuldades que se apresentam depois de um longo afastamento dos bancos escolares. Fazer parte de um grupo de pertença pode ajudá-los a vencerem a timidez causada pela vergonha de estarem recomeçando numa idade já avançada, é também um estímulo, uma ajuda nas tarefas da aula, pois a dúvida de um pode ser a dúvida do outro. No total, para esta categoria foram contabilizadas 27 expressões, o que demonstra claramente o objetivo que move o aluno ao reentrar na escola

inúmeras vezes: o de estar sempre buscando atingir suas necessidades de leitura e escrita ou, em outros casos, o aprimoramento dessas habilidades. A importância da socialização para os alunos da EJA é revelada no eixo **fazer amizades** através das expressões **“fazer amigos, conhecer novas pessoas, conhecer outras pessoas, conhecer pessoas, fazer amizades, conhecer pessoas diferentes, convivência”**, nesse sentido a escola também se constitui como espaço de trocas, de afetividade e de sociabilidade.

Os alunos que retornam às turmas de EJA trazem consigo expectativas variadas que esperam que a escola lhes dê conta como é o caso do eixo **aprender-ler-escrever**. Essas expectativas se traduzem nas justificativas das expressões evocadas pelos sujeitos-alunos constantes do dicionário de sinônimos por meio de registros dos seguintes estudantes: ESTEJA3 **“Pra não depender de ninguém”**; ESTEJA7 **“Pra poder arrumar um trabalho”**; ESTEJA9 **“Poder voltar a estudar para assinar documentos”**; ESTEJA12 **“Para ler as coisas na rua”**; ESTEJA13 **“Aprender a ler a Bíblia”**; ESTEJA21 **“Porque posso arrumar um trabalho de carteira assinada”**; ESTEJA22 **“Pra saber que documento estou assinando”**; ESTEJA23 **“É a oportunidade de melhorar de vida”** e ESTEJA24 **“Pra não ficar pedindo ajuda a ninguém “pra” ler “pra” mim.”**

Para a segunda evocação **“O Livro Didático da EJA para você é...”** foram criadas as seguintes categorias: **ajuda-auxílio, difícil-dificuldade, direito, importante-necessário, recurso** com destaque para as palavras que foram evocadas apresentando uma frequência maior como é o caso das evocações: **“ajuda (15,), difícil (15), importante (13), necessário (7)”** como bem ilustra a Tabela a seguir:

TABELA 3 - ESQUEMA DA ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA REFERENTE À QUESTÃO 5 DE EVOCAÇÃO “O Livro Didático da EJA para você é...” do Instrumento direcionado ao aluno:

CATEGORIA TEMÁTICA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	Σ	JUSTIFICATIVA
AJUDA-AUXÍLIO	ajuda	15	34	O livro ajuda a aprender a ler e a escrever.
	ajuda pra ler e escrever	8		
	ajuda a aprender	3		
	ajuda para aprender	3		
	auxílio	3		
	melhorar a escrita para aprender a ler	1		
IMPORTANTE-NECESSÁRIO	importante	13	20	“Pra” ajudar “agente” a aprender.
	necessidade	7		
DIFÍCIL-DIFICULDADE	Difícil	15	15	Porque tenho dificuldade para ler e entender os exercícios do livro.
DIREITO	Direito	5	8	Porque ter o livro é um direito nosso.
	não tenho, não ganhei,	1		
	bom	1		
	não tem	1		
RECURSO	Bom	6	6	“Pra” ajudar “agente” a aprender.

Essas categorias representam uma aproximação com o objeto dessa pesquisa e as respectivas subcategorias revelam o valor simbólico que o Livro Didático representa para o aluno dessa modalidade. As evocações expressas nas subcategorias com maior número de vezes evocadas, que por sua vez constituem a categoria temática **ajuda-auxílio** como é o caso da palavra “ajuda” (15 vezes evocada), assim como as evocações “importante” (13) e “necessário” (7) são

representativas e reveladoras dos sentidos que os alunos da EJA têm sobre o valor social do Livro Didático ainda mais, se considerarmos que a grande maioria dos respondentes não tiveram acesso a esse instrumento.

Dos vinte e quatro estudantes, distribuídos nas três escolas pesquisadas, que responderam ao questionário, quando perguntados a respeito do que significava o Livro Didático para cada um deles, as respostas mais recorrentes advém do fato de que a aprendizagem da leitura e da escrita possa estar associada a ter a posse do livro, como nos mostra as evocações *“ajuda a aprender/melhorar a escrita/para aprender a ler/ajuda pra ler e escrever”*. Essa referência esteve presente na fala de 14 dos estudantes respondentes. Dentre os entrevistados que confirmam o fato estão: o EST/EJA 2 que disse: *“O livro ajuda a aprender a ler e a escrever.”*, seguido da EST/EJA 4 que falou: *“Pra”* ajudar “agente” a aprender.” e da EST/EJA 9 que afirmou que: *“O livro pode ajudar a aprender a ler e a escrever.”*

Um total de sete alunos se expressaram em relação ao LD como sendo um direito que lhes foi negado. Destes cito: o EST/EJA 7: *“Porque é um direito nosso e faz falta “pragente” aprender e arrumar trabalho.”*, seguido dos EST/EJA 3,8 e 14: *“Porque é um direito nosso que não temos.”*

Apesar de desejarem ter o LD por diversas razões já expressadas, 15 alunos pontuaram a dificuldade de trabalhar com este material, aliás, dificuldade essa cuja possibilidade a experiência em turmas de EJA já me haviam permitido inferir. Contudo, é sabido que apenas cinco alunos da IE3, de um universo de 24 respondentes, receberam o livro didático “EJA Moderna” Volume I o que não corresponde ao número total de evocações para a subcategoria *“difícil/dificuldade”*. O que acontece é que nas outras turmas as professoras apresentaram outros livros didáticos, os quais não atenderam as necessidades de aprendizagem dos alunos, também pelo grau de dificuldade dessas obras. Na escola citada acima (IE3), a única a receber o livro didático adotado pela SEMED, os alunos se posicionaram da seguinte maneira: o EST/EJA 20 disse que: *“O livro pode ajudar “agente a ler e a escrever com ajuda da professora.”*, o EST/EJA 21 pontuou que: *“O livro é muito difícil.”*, o EST/EJA 22, por sua vez, afirmou que: *“Não dá “pra” fazer o dever no livro sozinho.”*, o EST/EJA 23 justificou dizendo que: *“Porque é difícil de fazer as atividades sem ajuda da professora.”* e, por último, a EST/EJA 24 ponderou: *“Porque*

preciso de ajuda “pra” fazer o dever do livro.”

Tais justificativas dos alunos a respeito das dificuldades encontradas nos materiais didáticos em uso na sala de aula e, principalmente, em relação à obra adotada, são corroboradas pelas observações de vários autores que tratam da temática Material Didático para a EJA adequado às necessidades de aprendizagem desses estudantes, bem como a preocupação com um currículo adequado às suas especificidades. Nesse sentido, o livro didático a ser usado com esse público deve dialogar com o contexto social desses educandos para que o ensino-aprendizagem efetivamente ocorra.

De acordo com MELLO (2010), é preciso não perder de vista a questão da diversidade dos atores (estudantes e professores) da EJA. Ao escolher os materiais didáticos direcionados a esses alunos, o autor pontua entre outros aspectos que, faz-se necessário considerar o quão heterogêneo social e culturalmente é esse público e como diversas são as formas e os ritmos de sua aprendizagem, para que se possa, efetivamente, selecionar e organizar de forma significativa os conteúdos de aprendizagem para essa modalidade *“incluindo temas e abordagens que levem em consideração a rede de experiências e aprendizagens que jovens e adultos construíram em suas trajetórias de vida* (MELLO, 2010, p. 96)”.

As respostas dos alunos da EJA deixam claro que apesar da ausência do Livro Didático, nas turmas de duas das três escolas nas quais a pesquisa foi realizada, tal material representa para esses alunos a possibilidade dos mesmos obterem êxito na aquisição dos conhecimentos relacionados ao seu grupo/fase de escolaridade, como é possível observar nas justificativas dos alunos participantes da pesquisa relacionadas à questão de número 5 **“O que vem a sua mente quando você ouve a seguinte expressão: O Livro Didático da EJA pra você é...”**. Tal pergunta obteve por parte dos alunos respostas em que palavras como ***importante (13), necessidade/necessário (7)*** foram evocadas demonstrando que mesmo na maior parte das vezes o livro não atendendo às necessidades dos alunos e dos professores, constitui-se numa importante ferramenta, pois representa para esses sujeitos o acesso a um bem que lhes pertence por direito. Se, por um lado, o LD EJA Moderna, volume I, é uma obra que faz parte do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA) e, conseqüentemente

por ser adotada pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São Gonçalo o aluno deveria ter o acesso a esse material didático o que, de fato, nas duas escolas pesquisadas não acontece por razões que desconhecemos.

A respeito da pergunta **“Você sente dificuldade no uso do livro didático?”** as respostas mostram que num universo de 24 alunos a categoria **ajuda** foi mencionada 19 vezes, seguida das categorias **difícil/dificuldade** que foram citadas 15 vezes. Mesmo os alunos da IE3, os quais, segundo a professora da turma afirma terem recebido o Livro Didático EJA Moderna, volume I, em suas respostas deixam claro que o livro é **muito difícil** e que o mesmo pode vir a ajudar na leitura e na escrita, desde que a professora da turma possa auxiliá-los nas atividades. Ao final, é possível perceber que na visão do aluno mesmo não tendo recebido o LD este, segundo as informações coletadas, é considera o LD um recurso **importante**, **“necessário”** e acima de tudo, um **“direito”** que lhe foi negado.

No que se refere à questão 4 **“Diga cinco palavras que vem a sua mente quando você pensa em Educação de Jovens e Adultos.”** a categoria **oportunidade** foi 33 vezes citada nas evocações dos discentes e a frequência com que esta palavra foi evocada revela a importância dessa modalidade na vida desses sujeitos. A inferência que faço é a de que existe aí uma representação social da EJA como a única possibilidade de estudo para os alunos, assim como também de trabalho para os professores. Em relação ao professor essa modalidade muitas vezes é a tábua de salvação para estes sujeitos que precisam, por diversas razões, trabalhar no período noturno. E para os alunos a EJA representa a única possibilidade de retornar à escola e de melhorar de vida, segundo a justificativa apresentada pelo estudante EST/EJA16 que pontuou que estar na EJA é a **“Oportunidade de estudar mais.”**, seguido do EST/EJA17 que disse **“Não tive oportunidade de estudar porque ajudava em casa.”** e do EST/EJA23 que afirmou que essa modalidade **“É a oportunidade de melhorar de vida.”**

Ainda nos instrumentos direcionados aos alunos, na pergunta acessória de número 6 **“O que significa para você ser aluno da EJA?”** a categoria temática **oportunidade** também é recorrente nas respostas dos alunos e é **ênfaticamente** positivamente, como explicitado abaixo: para o EST/EJA4 **“É a oportunidade de voltar a estudar.”**, de acordo com o EST/EJA8 essa modalidade é **“Uma**

oportunidade para aprender a ler e a escrever.”, já o EST/EJA18 afirmou que é uma *“Oportunidade boa de voltar a estudar.”* Para esses alunos, fazer parte de uma turma de EJA também é uma chance de recomeço como afirmou o EST/EJA24: *“É uma oportunidade para eu recomeçar a estudar.”*

A questão do trabalho, por sua vez, está muito associada ao fato do aluno estar retornando à escola para efetivar a sua aprendizagem, como pontuou o EST/EJA21: *“É uma oportunidade para arrumar um trabalho melhor.”* A inferência que me permito fazer, legitimada pelos muitos anos dedicados ao trabalho como docente e coordenadora da EJA no município de São Gonçalo, é a de que a EJA é a única possibilidade para esses alunos continuarem seus estudos dominando as habilidades de leitura e escrita, resgatando a sua autoestima e cidadania para se posicionarem num mundo cada vez mais competitivo. Todavia, não podemos esquecer que mais e mais competências se farão necessárias, principalmente o domínio e o manejo das ferramentas digitais e os seus códigos, num mundo cada vez mais globalizado.

Ser professor da EJA requer conhecer as características que fazem desse aluno um sujeito com necessidades e especificidades que diferem sobremaneira dos alunos do ensino regular. Ao trabalhar com esses estudantes é preciso que o professor reconheça que se trata de indivíduos com uma bagagem rica de conhecimentos construídos ao longo da vida, em outros espaços de aprendizagem - família, igreja, trabalho etc. Quando retornam à escola, da qual foram excluídos, quer seja por dificuldades de aprendizagem, por questões pessoais, familiares ou de sobrevivência esses alunos precisam se sentir acolhidos, integrados à escola. Dessa forma espera-se que o professor tenha a sensibilidade para neles reconhecer alguém em condições de não só aprender, mas, também ensinar através das experiências vividas. Nesse sentido, Freire (1993) reitera que *“o ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado”* (FREIRE, 1993, p. 27).

As professoras participantes da pesquisa pontuaram através das suas respostas à questão acessória do questionário ***“Ser professor da EJA pra você***

é...”: PROF/EJA1⁷⁵: *“Uma grande troca.”* PROF/EJA2: *“Ser o agente de transformação na vida dos meus alunos. Fazer a diferença em suas vidas. Dar amor e atenção que é o que eles mais precisam.”* PROF/EJA3: *“Muito gratificante. Agradeço por ter essa oportunidade de trabalhar com essa clientela que não teve as condições de estudar na idade correta.”* Certamente, como é possível inferir, essa visão mais que positivada, amorosa mesmo, da profissão docente é muito importante para aproximar esses alunos que chegam à escola desconfiados, inseguros do espaço que irão frequentar e das pessoas com quem terão que interagir, trocar e angustiados em relação à aprendizagem dos conteúdos.

Contudo, é preciso ter em mente que o sucesso da aprendizagem desses alunos e, conseqüentemente, a sua permanência na escola requer do docente que tenha a preocupação em adequar os conteúdos à realidade sociocultural desse grupo tão heterogêneo. De acordo com as respostas atribuídas pelos docentes a respeito da questão **“O que vem à sua mente quando você pensa em Educação de Jovens e Adultos?”** foram analisadas as categorizações – **determinação, esforço, frequência, oportunidade, sentimentos** – seguidas de suas respectivas subcategorizações explicitadas na tabela a seguir:

75 Como já explicado anteriormente, o universo de respondentes constitui-se de três docentes assim nomeados PROF/EJA1, PROF/EJA2 e PROF/EJA3.

TABELA 4 - ESQUEMA DA ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA REFERENTE À QUESTÃO 7 DE EVOCAÇÃO *O que vem à sua mente quando você pensa em Educação de Jovens e Adultos?*, do Instrumento direcionado ao professor.

CATEGORIA TEMÁTICA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	Σ	JUSTIFICATIVA
DETERMINAÇÃO	persistência	2	2	Devemos ter em tudo que fazemos pelo nosso próximo.
ESFORÇO	capricho, atenção interesse	1 1 1	3	Muito gratificante.
FREQUÊNCIA	Assiduidade	1	1	Para fazer a diferença em suas vidas.
OPORTUNIDADE	recomeço, mudança de vida	1 1	2	Porque quando os alunos da EJA começam a aprender se sentem diferentes.
SENTIMENTOS	atenção, paciência, esperança, amor, alegria, coragem	1 1 2 2 1 1	8	É preciso muito amor para alfabetizar jovens e adultos que não tiveram a oportunidade na idade certa.

As categorizações **determinação, esforço, frequência** relacionadas às subcategorias *“persistência/atenção/capricho/interesse/assiduidade”* são representativas da necessidade desses alunos serem estimulados e desafiados por um ambiente de camaradagem aliado às atividades significativas a permanecer na escola. Durante o período de pesquisa em que estive nas escolas, pude observar de perto esse cuidado por parte das professoras em relação aos seus alunos.

Na IE1, o sucesso da frequência dos alunos (eram 16 matriculados) se devia em grande medida ao esforço da professora em manter a turma unida. Algo curioso e recorrente que registrei no meu caderno de campo refere-se ao ritual de oração ao final da aula. Por várias vezes em que estava nessa escola fui convidada pelos

alunos a integrar o círculo de oração. Quem conduzia a oração começava por agradecer o esforço de todos os que ali conseguiram chegar, à dedicação das professoras (minha, inclusive) e, também, um pedido de proteção para a volta de todos aos seus lares, especialmente para os que residiam em áreas de risco. De todas às vezes em que estive na escola pesquisando, nunca encontrei menos de 14 alunos em sala. Integravam também esta turma dois alunos com necessidades educativas especiais, um dos quais, cadeirante. Devido a problemas de locomoção, que dificultava a frequência desses dois alunos na escola, os mesmos não participaram da pesquisa. Nas outras escolas as questões que impactavam diretamente na frequência da turma eram devidas a fatores como violência, desemprego etc.

Quanto à categoria **oportunidade** as evocações “*recomeço, mudança de vida*” são indicativas de positividade, de uma melhora na autoestima desses alunos. A PROF/EJA1 confirma na sua justificativa: “*Porque quando os alunos da EJA começam a aprender se sentem diferentes*”. A categoria **sentimentos** expressa nas evocações “*atenção, paciência, esperança, amor, alegria, coragem*” é reveladora da importância da atuação do professor ao criar um ambiente propício à afetividade entre todos os componentes do grupo.

Para a segunda evocação direcionada aos docentes – “**O Livro Didático da EJA para você é...**” foram criadas as seguintes categorias: **apoio-suporte-ferramenta, conteúdo- livro didático** com destaque para a expressão evocada “*apoio para as atividades*”(2).

TABELA 5 - ESQUEMA DA ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA REFERENTE À QUESTÃO 8 DE EVOCAÇÃO “O Livro Didático da EJA para você é...” do Instrumento direcionado ao professor.

CATEGORIA TEMÁTICA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	Σ	JUSTIFICATIVA
APOIO/SUORTE	apoio para as atividades suporte pedagógico	1 1	2	Tenho o livro didático como um suporte para a minha prática pedagógica.
CONTEÚDO	conteúdos importantes poucos exercícios	1 1	2	Possuem vários conteúdos que proporcionam grandes trocas.
FERRAMENTA	ferramenta de trabalho	1	1	Também utilizo outros recursos didáticos.
LIVRO DIDÁTICO	oportunidade resistência dificuldade apoio	1 1 1 1	4	Dificuldade para utilização e manuseio

Nas duas escolas em que o Livro Didático adotado pela SEMED não foi distribuído aos alunos é possível perceber, nas expressões evocadas pelos professores, que têm consciência da importância do papel desempenhado por esse material. Nas evocações desses sujeitos o LD ganha conotações como “apoio”, “suporte pedagógico” e “ferramenta de trabalho”. Outra coisa que pude observar e registrar no meu caderno de campo é que o professor busca, por si mesmo, substituir e complementar a falta do LD com outros materiais didáticos diferenciados que possam dar conta dos conteúdos indispensáveis à aprendizagem de seus alunos. É possível observar tal fato na justificativa da evocação da PROF/EJA2: *“Tenho o livro didático como suporte para a minha prática pedagógica, mas, também, utilizo outros recursos didáticos.”* Tais recursos, segundo pude observar durante a pesquisa na turma da referida professora, referem-se ao trabalho com encartes de jornais, atividades xerocopiadas direcionadas às dificuldades individuais de cada

educando e, principalmente, ao livro didático que a mesma vem utilizando, em substituição ao LD adotado pela SEMED.

Na única escola (IE3) onde os alunos receberam o livro didático os mesmos se referiram à dificuldade de trabalhar com um material complexo e distante de suas realidades. Sobre o papel desempenhado pelo LD na efetividade do processo educativo, Bittencourt (2003) afirma que “*como **um** dos instrumentos de trabalho dos professores e alunos torna-se necessário entendê-lo em todas as dimensões e complexidade⁷⁶*” (BITTENCOURT, 2003, p. 16).

Na categorização **conteúdos** é possível observar a avaliação da PROF/EJA 3 sobre a obra “EJA Moderna, volume I”, quando a mesma expressa que esse livro didático possui “*conteúdos importantes e poucos exercícios*”. Outra categoria “**livro didático**” suscitou a evocação “*oportunidade e resistência*”, contudo, a expressão “*dificuldade*” está ressaltada contribuindo para uma conotação negativa, como podemos observar na frase evocada pela PROF/EJA1: “*Dificuldade para utilizar e manusear.*”

Pela análise da frequência das palavras evocadas é possível inferir que existe uma representação social sobre EJA e Livro Didático. Apesar do mesmo não ter sido distribuído aos alunos e professores de duas das escolas pesquisadas, ainda assim foi possível perceber o valor social que o livro didático representa para o aluno. Para que o LD cumpra efetivamente o seu papel de formação e informação é necessário que os conteúdos nele presentes estejam contextualizados de acordo com o contexto social do aluno.

76 Grifo meu.

7 LIVRO DIDÁTICO PARA EJA: COMO ESCOLHER? – PRODUTO

Como vimos até aqui, o PNLD, maior programa de livro didático do mundo, ficando atrás apenas do programa de livro didático da China, é considerado como a política pública mais importante de abrangência social, visto que atende gratuitamente a milhões de brasileiros e que tem sobrevivido aos sucessivos governos. Isto lhe confere a prerrogativa de política pública de Estado. Não obstante a sua importância e o fato de estar a cada edição se autorreformulando, essa política pública vem, ao longo dos anos, distribuindo de forma homogeneizante obras didáticas sem particularizar as especificidades sócio e culturais da população brasileira em todos os rincões do nosso país. Isso é ainda mais preocupante em se tratando da modalidade EJA, um campo formado por sujeitos heterogêneos de diferentes gerações e com trajetórias de vida e de aprendizagens diversas.

Partindo desse contexto, a pesquisa elaborou um produto final disponibilizando-o no formato de folder contendo orientações que priorizam a realidade dos alunos e suas especificidades no intuito de orientar a escolha do próximo LD. Contudo, para que as próximas escolhas sejam exitosas, no sentido de superar as dificuldades de aprendizagem não atendidas no período passado, faz-se necessário que o professor questione em parceria com os alunos os objetivos relacionados aos conteúdos a serem alcançados para que seja criado um material alternativo com vistas a orientar a escolha trienal do LD do Programa Nacional do Livro Didático para o Grupo I, Fases 1 e 2 da Educação de Jovens e Adultos.

Por último, convido a todos os interessados a visitarem o blog no endereço eletrônico <http://www.profcheilacomc.blogspot.com>, um espaço virtual de interação e trocas e, lá deixarem as suas impressões e colaborações a respeito da temática sobre o livro didático na EJA, proporcionando através dessa interatividade novos questionamentos com possibilidade de aprofundamento do tema, fruto desse estudo, quiçá em futuras pesquisas.

Figura 30 — Imagem frente e verso do Folder elaborado como produto desta dissertação



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da realização desta pesquisa, foi possível perceber o quanto o nosso país tem avançado na política de distribuição do livro didático através do Programa Nacional do Livro Didático - o PNLD/EJA, para as escolas públicas que oferecem a modalidade EJA. Mas por outro lado, ao fazer a revisão bibliográfica, também foi possível perceber a escassez de pesquisas relacionadas à produção de materiais didáticos pelos docentes e estudantes no contexto da sala de aula. É possível que isso aconteça devido ao fato de tais produções não serem consideradas relevantes, apesar de elaboradas por quem de fato conhece e vivencia o chão da escola com todas as dificuldades e especificidades que permeiam essa modalidade, ao contrário das produções dos meios editoriais que, em sua grande maioria, foram reprovadas nas duas edições passadas do PNLD/EJA⁷⁷, especificamente a edição de 2011, por estarem inadequadas e por não considerarem, entre outras exigências dos Editais, a diversidade dos sujeitos a que se destinam. Tais exigências sempre estiveram presentes, a título de orientações, nos documentos oficiais como os elaborados nos Encontros Nacionais de EJA (ENEJA's), encontros esses preparatórios para a participação nas respectivas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA's). Dentre as orientações que cada documento desse naipe tem orientado para a consolidação dessa modalidade de educação básica, destacam-se os materiais didáticos de qualidade, mais especificamente o Livro Didático, que privilegiem a identidade e as especificidades dos educandos da EJA.

Outro aspecto importante a ser considerado, refere-se à atuação essencialmente política dos movimentos de cultura e educação popular do início dos anos de 1960, que foram fundamentais na consolidação da modalidade hoje conhecida como EJA. Foi preciso muita garra, dedicação e compromisso com as causas da educação do povo, muitas vezes colocando em risco a própria segurança e meios de subsistência, como o foi durante o período do regime militar, para

77 Fonte: FNDE/ Relatório PNLD-EJA, 2011.

garantir às gerações futuras o direito à escolarização.

O trabalho do educador Paulo Freire foi um divisor de águas, trazendo contribuições ao campo da educação de adultos não só no Brasil, como também em vários países do mundo. Suas ideias de educação libertadora começaram a ser concebidas nos anos finais de 1940, quando da sua gestão no SESI, trabalhando com adultos analfabetos pobres, conviveu com o sistema autoritário de educação tradicional pautado na concepção bancária do ensino mecânico e assistencialista que não considerava o que Freire chamava de “saber de pura experiência feito”, ou seja, os conhecimentos prévios construídos pelos sujeitos ao longo da vida para responder às suas demandas cotidianas.

Ao assumir a direção do Departamento de Educação e Cultura, tais fatos guiaram Freire por outro viés: o da politização e da conscientização ao constatar que para superar os altos índices de analfabetismo daquela época, o desafio era não apenas superar o analfabetismo, mas, principalmente “superamos também a nossa inexperiência democrática” (FREIRE, 2000, p. 102).

Sob essa ótica, as contribuições de Freire estão expressas na atualidade de seu pensamento, consubstanciado pelo valor inegável das suas obras e no entendimento que se pode ter a respeito dos avanços obtidos pelo seu pioneirismo, os quais perdurarão e exigirão sempre um repensar de novas metodologias que possam responder às necessidades educativas do mundo contemporâneo, enquanto existirem oprimidos e opressores.

Há que se destacar também a importante contribuição de Osmar Fávero, ex-coordenador nacional do MEB, nos anos de 1960 e depositário fiel de boa parte dos documentos que escaparam do incêndio e da água que o apagou, oriundos, principalmente do período do regime militar. Esses documentos, bem como a maioria dos materiais didáticos que ajudaram e, ainda hão de ajudar, a contar a história da EJA, foram inventariados e catalogados por esse pesquisador. O professor Paulo Eduardo Dias de Mello⁷⁸, que se dedicou em sua tese de doutorado a investigar a multidimensionalidade e complexidade dos materiais didáticos elaborados no meio escolar, e em especial, do livro didático produzido pelas editoras comerciais, também

78 Para saber mais ver: MELLO. P. E. D. Material Didático para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos. São Paulo: FE/USP, 2010.

é outro pesquisador que se debruçou sobre essa temática. O primeiro, por sua preocupação com a preservação da memória da educação e da cultura popular, desde os anos de 1940, criou um rico acervo composto de documentos, livros, cartilhas e DVD's sediado no NEDEJA/UFF e, o segundo, por sua vez, ao investigar a produção diversificada de material didático direcionado à modalidade EJA, caracterizando, principalmente, o período dos anos de 1996 a 2007. A contribuição desses educadores tem enriquecido o estado da arte dos materiais didáticos potencializando a pesquisa no campo da educação de adultos e de jovens e adultos, dos quais nem todos estão aqui expressos em sua totalidade.

Já em tempos mais recentes, com a criação do Programa Recomeço em 2001, que mais tarde veio a se chamar Fazendo Escola, a produção didática direcionada a esse segmento expandiu-se em termos de quantidade e de volume de recursos, ficando a cargo das editoras comerciais. Porém, de acordo com Mello (2010), “a produção destinada à EJA revelou estratégias comerciais e dispositivos editoriais que apontaram uma produção de baixa qualidade editorial, seja do ponto de vista da materialidade ou do conteúdo escolar” (MELLO, 2010, p.87).

Apesar da preocupação do Governo Federal em prover as escolas públicas com obras de qualidade e disponibilizar tais obras em Guias do PNLD/EJA, com o objetivo de subsidiar as escolas parceiras do programa facilitando a escolha, os dados obtidos nessa pesquisa revelam uma contradição no entendimento dessa política pública. Melhor dizendo, na efetivação do objetivo desse programa, pois o que se pode verificar nas escolas pesquisadas é que as orientações expressas na Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009,⁷⁹ que dispõe sobre o PNLD direcionado a EJA não estão sendo observadas. Refiro-me ao Art. 7º, inciso IV, alínea f, que orienta as secretarias de educação a “monitorar a distribuição das obras até sua chegada efetiva na escola, garantindo acesso de alunos e educadores aos materiais” (BRASIL, 2009). E também, no mesmo artigo, inciso V, alínea b, reitera às escolas participantes “zelar pela distribuição dos livros didáticos aos alunos e educadores e o aproveitamento dos títulos escolhidos no processo de ensino e aprendizagem, conforme sua proposta pedagógica” (BRASIL, 2009). Outro

79 Ver D.O.U. de 17/09/2009 Seção 1.

ponto a se considerar diz respeito a omissão de alguns setores da educação gonçalense, notadamente nas escolas pesquisadas, em não garantir aos docentes o acesso ao Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a avaliação e escolha eficientes do livro didático adequado às necessidades socioculturais dessa modalidade. Tal fato, como podemos perceber, se dá numa dimensão local cuja espacialidade possibilita uma melhor administração desses entraves, ao contrário do que acontece nos sucessivos processos de avaliação das obras que irão compor o Guia de Escolha do PNLD, que vem ocorrendo ao longo dos anos e dos quais as contribuições dos docentes têm sido sistematicamente ignoradas, como tem sinalizado SILVA (2014), em sua pesquisa de doutorado.

A ausência do professor da Educação Básica nos processos de avaliação foi percebida em todas as edições analisadas. Não existem nem mesmo menções a pesquisas sobre o que esses professores pensam sobre o PNLD, as impressões que possuem sobre as obras aprovadas, as limitações, possibilidades, críticas e sugestões sobre cada uma delas que poderiam ser utilizadas na confecção de editais e no processo avaliativo do PNLD. Pouco se sabe sobre o como esses professores utilizam-se dos livros aprovados no programa e dos Manuais do Professor. Mesmo assim, as avaliações se mantêm e são aperfeiçoadas sem que se tenha ciência do que pensam os professores que escolhem e, em tese, utilizam tais obras (SILVA, 2014, p. 268-269).

Contraditoriamente, a pesquisa realizada com 24 alunos das três escolas que oferecem a modalidade EJA da Rede Pública de Educação do Município de São Gonçalo revelou um dado muito interessante: os estudantes de duas dessas escolas, num total de 19 alunos, que não haviam recebido o Livro Didático EJA Moderna, volume I, ao responderem a pergunta de evocação do questionário **“O Livro Didático da EJA pra você é... evocaram expressões tais como: *“ajuda, recurso bom, para aprender a ler, difícil, importante ter, necessário, direito, melhorar a escrita, ajuda pra aprender a ler e escrever, não tenho, bom, não ganhei”***, seguidas de algumas das justificativas **“Porque ter o livro é um direito nosso”, “O livro ajuda a aprender a ler e a escrever”** que indicam que os mesmos atribuem um valor social positivo a um instrumento que não chegou às suas mãos. A pesquisa revelou, também, o entendimento de um direito inalienável, dentre outros, que lhes foi negado.

Outra contradição que se aponta, diz respeito à autonomia de cada unidade

escolar de EJA, que tem a sua proposta pedagógica assegurada pela legislação, ter de participar de forma coletiva no processo de escolha do livro didático em rede sem se considerar as especificidades de cada escola. Como harmonizar a pluralidade de vozes representativas deste segmento tão complexo, como é a EJA, sem ferir a autonomia de cada unidade escolar considerando a heterogeneidade desse público?

O resultado desse trabalho revelou, ainda, que não basta ao Governo Federal apenas manter a política pública do livro didático, ou seja, não só produzir, avaliar e distribuir materiais didáticos suprimindo assim as escolas com esse importante instrumento de trabalho e de consulta, pelo seu caráter mediador que é do processo de ensino e aprendizagem, sem, no entanto, atentar para a necessidade de acompanhamento no que se refere à avaliação desse material. Tal avaliação poderia ser realizada ao final do ano letivo, por exemplo, pelo preenchimento de um questionário via *online* direcionado aos professores no intuito de averiguar se o referido material adotado atendeu às necessidades de ensino e aprendizagem dos sujeitos da EJA. Esse retorno é muito importante, pois, por meio dele os ajustes e as adequações nos livros didáticos da próxima edição do PNLD poderiam ser feitos. Vale ressaltar, ainda, que o processo de escolha segundo o Guia do PNLD/EJA não termina com a divulgação deste, mas sim pela avaliação junto à equipe escolar. Ainda, de acordo com Silva (2014):

Um bom começo seria a promoção de um diálogo mais concreto com os professores da Educação Básica — efetivado por inúmeros canais que possam capturar a contribuição desses profissionais — para subsidiar uma avaliação da política formativa proposta pelo PNLD apontando a sua contribuição, viabilidade, adequações e modificações necessárias. Além disso, auxiliar na construção de futuras políticas de formação que tenham os professores não apenas como receptores, mas também como atores da sua própria formação (SILVA, 2014, p. 280).

Outra avaliação que se faz, diz respeito ao fato do PNLD desconsiderar a experiência dos docentes e o seu saber quando prioriza na avaliação das obras didáticas e, também, na elaboração das resenhas que compõem o Guia de Escolha do Livro Didático os agentes externos em detrimento dos docentes da Educação Básica, os quais têm sido os grandes ausentes desse processo, deixando

igualmente de conhecer o que pensam esses profissionais que estão em contato direto com o chão da escola: suas expectativas e dificuldades no trabalho com o Livro Didático, bem como as contribuições advindas da sua prática escolar.

Dessa forma, o PNLD ao se constituir numa importante política de estado, democratizando o acesso de milhões de estudantes das escolas públicas ao livro didático, requer um constante acompanhamento por parte da sociedade brasileira e, principalmente, dos docentes no sentido de se compreender os mecanismos de funcionamento dessa política através de constantes diálogos contribuindo com críticas e sugestões. A estes últimos, cabe também a responsabilidade de não aceitarem passivamente o papel de serem apenas o elemento que recebe e reproduz o conteúdo do livro didático em suas aulas, mas também os autores das suas próprias formações teóricas e protagonistas de suas produções visando o enriquecimento do seu trabalho.

Parafraseando Freire (1987), se nada ficar dessas páginas, algo, pelo menos espero, que permaneça: a esperança que esse estudo possa trazer contribuições ao campo da EJA, no sentido de proporcionar aos professores um esclarecimento a respeito da necessidade de um olhar mais cuidadoso e crítico em relação ao tratamento e uso dispensados aos materiais didáticos, (re)elaborando os conteúdos ou (re)definindo e questionando os critérios para uma escolha consciente do LD que nortearão as suas práticas, se aproximando mais do contexto sócio cultural dos seus alunos.

A partir da pesquisa realizada, esta dissertação apresenta como produto, sob a ótica da perspectiva propositiva e a título de sugestão, um folder com orientações que considera a realidade dos alunos e suas especificidades no intuito de orientar a escolha do próximo LD. Contudo, para que as próximas escolhas sejam exitosas, no sentido de superar as dificuldades de aprendizagem não atendidas no período passado, faz-se necessário que o professor questione, em parceria com os alunos, os objetivos relacionados aos conteúdos a serem alcançados, para que seja criado um material alternativo com vistas a orientar a escolha trienal do livro didático do Programa Nacional do Livro Didático para o Grupo I, Fases 1 e 2 da Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA), estendendo-se essa preocupação, também, aos demais grupos da EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, M. S. O plano municipal de educação e suas repercussões sobre o direito à educação de jovens e adultos: um estudo de caso. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <www.28reuniao.anped.org.br/gt18.html>. Acesso em: 13 jul.2014.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar.1994. Disponível em: <www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1944/1913>. Acesso em: 23 out. 2016.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL. Ministério da Educação.; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. p. 221-230.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas; v. 1).

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar**. 1993. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. Em Foco: História, produção e memória do livro didático. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 30, n 3, p. 471–473., set/dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000300007&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRANDÃO, C. R. (org.) **A Questão política da educação popular**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, C. R. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e depois. In: MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Projeto de lei nº 8.035, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Portal Câmara Federal**, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Coleção Saraiva de Legislação).

_____. Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte. Portal Câmara Federal, Brasília, [20?]. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 25 jan.2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário **Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer Câmara de Educação Básica nº 11, de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 19 jul. 2000. Seção 1.

_____. _____. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Guia dos Livros Didáticos do PNLd EJA 2014**. Natal: EDUFRRN, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5346-guia-pnld-eja-2014>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. _____. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: alunos e alunas de EJA**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério do Império: Ministro José da Costa Carvalho. Relatório do Ano de 1850 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 3ª Sessão da 8ª Legislatura. (Publicado em 1851). Rio de Janeiro: Typ Laemmert, 1850-1889. **Portal da Câmara Federal**, Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao5.html>>. Acesso em: 12 fev.2014.

_____. Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte. **Portal Câmara Federal**, Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Acesso em: 12 out.2014. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso em: 12 out.2014.

_____. _____. **Guia de Livros Didáticos para Alfabetização de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 03 jun.2014.

_____. _____. **Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA)**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>. Acesso em: 20 set.2014.

CAETANO, A. F. P. **Entre a sombra e o sol** — a revolta da cachaça, a freguesia de São Gonçalo de Amarante e a crise política fluminense (Rio de Janeiro, 1640-1667). 2003. 240 f. Dissertação (Mestrado em História Social) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

CORREIA, A. L. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAI. 1979.

CUBA. Comisión Nacional de Alfabetización. **Cartilha Venceremos**. Cuba: Imprenta Nacional, 1961.

CURY, C. R. J. A Constituição de Weimar: um capítulo para a educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, p. 83-104, 1998.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul., 2002a.

_____. **Exposição sobre fundamentos da rede. Brasília**: [s.n], 2004. Acervo pessoal de Cheila Dias dos Santos. (Mimeo).

_____. **Legislação Educacional Brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

_____. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **RBPAE**, v. 25, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2009. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19325/11225>. Acesso em: 01 nov. 2014.

DURANTE, M. **Alfabetização de Adultos**: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FÁVERO, O. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 27, n. 13, p. 248-252, set./dez. 2006.

_____; RUMMERT, S. M.; VARGAS, S. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: A proposta da faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 22., 1999, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1999. CD-ROM.

FÁVERO, O. **Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr., 2007.

_____. As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um "Ovo de Colombo". **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n.37, p. 465-483, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193525366003>>. Acesso em: 08 out. 2014.

_____; MOTTA, E. **Educação Popular I e II e Educação de Jovens e Adultos: Memória e História**. Petrópolis, Dp et Alii de Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015. E-book.
o CPC.rtf

FERNANDES, A. P. **Memórias e representações sociais de jovens e adultos: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola**. 2012. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. Representações Sociais, Ideologia e Desenvolvimento da Consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.121, p. 169-186, jan./abr. 2004.

_____. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. p. 69-70.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, n.4, abr./jun. 1963.

_____. **Educação e Mudança**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979,1983.

FURTER, P. **Educação e vida**. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989. Disponível em: <http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/pensadores/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

_____. _____. 32.ed. São Paulo: Cortez,1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 43.ed. São Paulo. Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1997.

_____. _____. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____.; FREIRE, A. M. A. (Org.). **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. ROMÃO, J E. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2013.

HOUAISS, A. **Grande Dicionário de Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss, Rio de Janeiro, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2014.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 17- 44.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do Letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LOPES, P. da S. V. C. **Estados de Escrita**: contribuições para a formação do professor alfabetizador em EJA. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2010.

MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO. 2008. 184 p.

MARTINS, C. E. Org. História do CPC. Depoimento. **Arte em Revista**, [S.l.], v. 2, n. 3, março, p. 77-82, 1980.

MELLO, P. E. D. **Material didático para educação de jovens e adultos**: história, formas e conteúdos. 2010. 254 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-142038/pt-br.php>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

_____. Programas de Materiais Didáticos para a EJA no Brasil (1996-2014): Trajetória e Contradições. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.10, n.1, p.80-99, jan./abr., 2015.

MOLINA, E.; SILVA S. M. **São Gonçalo no Século XVII**. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1996. 126 p. (Coleção Memor.).

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia Social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOTTA, E. **Tipos nacionais do Brasil**: interpretações literárias e olhares iconográficos. 2009. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Fluminense, 2009.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História e Educação**, Campinas, v.12, n.3, p.179-197, 2012.

OLIVEIRA, I. B. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: BRASIL. Ministério da Educação.; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006. p. 231-240. (Coleção Educação para Todos).

_____. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 23, n. 29, p. p. 83-100, ago. 2007.

PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6.ed. São Paulo, Edições Loyola: 2003.

PEIXOTO, J. P. **A travessia do popular na contra-dança da educação: análise da experiência do estado de Goiás**. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 1985.

RIBEIRO, V. M. M. **Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental: Proposta Curricular 1º segmento**. São Paulo. Ação Educativa: Brasília. MEC, 1999.

RIBEIRO, V. M. M. (Org.). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>
Acesso em: 03 out. 2014.

RONDELLI, E. **Material didático: interatividade é fundamental**. Disponível em: <<http://www.ead.sp.senac.br/newsletter/novembro06/mercado/mercado.htm>>. Acesso em: 20 maio 2014.

SÃO GONÇALO (RJ). **CIDADE: história de São Gonçalo**. Prefeitura Municipal de São Gonçalo. Disponível em: <<http://www.saogoncalo.rj.gov.br/historia.php>>. Acesso em: 04 Jul. 2014.

_____. **CIDADE: mapas e bairros**. Prefeitura Municipal de São Gonçalo. Disponível em: <<http://www.saogoncalo.rj.gov.br/mapas.php>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

_____. Lei nº 042, de 12 de dezembro de 1998. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências. **Nosso Jornal de Notícias**, São Gonçalo, RJ, 1998.

_____. Lei nº 056/2006, de 1º de agosto de 2006. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Prefeitura de São Gonçalo**, RJ, 24 de agosto de 2006. Disponível em: <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/diario/2006_08_24.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. Secretaria de Educação. **Alterações na Educação de Jovens e Adultos**. São Gonçalo: [s.n.], 1999. Acervo pessoal de Cheila Dias dos Santos. (Mimeo).

_____. Secretaria de Educação. **Documento final do I Fórum de Educação: As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos em São Gonçalo: dilemas e perspectivas**. São Gonçalo: [s.n.], 2003. Acervo pessoal de Cheila Dias dos Santos. (Mimeo).

_____. Secretaria de Educação. **A Educação de Jovens e Adultos de São Gonçalo**. São Gonçalo: [s.n.], 2000. Acervo pessoal de Cheila Dias dos Santos. (Mimeo).

_____. Secretaria de Educação. **Escolarizando adultos**. São Gonçalo: [s.n.], 2000. Acervo pessoal de Cheila Dias dos Santos. (Mimeo).

_____. Secretaria de Educação. **Fortalecendo a educação de jovens e adultos em São Gonçalo**. São Gonçalo: [s.n.], [2001 ou 2002]. pessoal de Cheila Dias dos Santos. (Mimeo).

_____. Secretaria de Educação. **Material de Apoio para os Trabalhos do Estudante da EJA Grupo I**. São Gonçalo: [s.n.], 2005. Acervo pessoal de Cheila Dias dos Santos. (Mimeo).

SÃO GONÇALO (RJ). Secretaria de Educação. Regimento Escolar Básico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo. **Portal da Prefeitura de São Gonçalo**, RJ. Disponível em: <http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/docs/regimento_escolar.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. Parecer CEE nº 103/2000. “Aprova a reorganização da Educação de Jovens e Adultos, em grupos NÃO-SERIADOS, tendo por base a competência e avanços dos alunos, proposta pela Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo”. **Diário Oficial [da] Prefeitura de São Gonçalo**, RJ, 20 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/diario/2002_02_20.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2014.

_____. Portaria SEMED nº 008/2006, de 05 de junho de 2006. Estabelece normas de operacionalização da autorização de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos (...), e dá outras providências. **Nosso Jornal de Notícias**, São Gonçalo, RJ, 2006.

_____. Portaria SEMED nº 009/2003, de 10 de junho de 2003. **Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo**. **Nosso Jornal de Notícias**, São Gonçalo, RJ, 2003.

_____. Portaria SEMED nº 10/2004. Homologa o Parecer nº 0004/2004 do Conselho Municipal de Educação que aprova o Regimento Escolar Básico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo. **Portal da Prefeitura de São Gonçalo**, RJ. <http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/docs/regimento_escolar.pdf>. Acesso em: 19 fev, 2014.

_____. Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos (PUFEJA), 1º Segmento da Rede Pública de Ensino do Município de São Gonçalo. São Gonçalo, RJ, 2005a. Disponível em: <<http://www.saogoncalo.rj.gov.br/legislacao.php>>. Acesso em: 13, mar. 2014.

_____. Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos (PUFEJA), 2º segmento da Rede Pública de Ensino do Município de São Gonçalo. São Gonçalo, RJ, 2005b. Disponível em: <<http://www.saogoncalo.rj.gov.br/legislacao.php>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

SÃO GONÇALO (RJ). Parecer CME SEMED nº 007/2009, de 17 de julho de 2009. Aprova o Programa Único de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos 1º e 2º segmentos. São Gonçalo, RJ, 2009. Disponível em: <<http://www.saogoncalo.rj.gov.br/legislacao.php>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. **Elaboração de material didático impresso**: uma visão plural do tema. Rio de Janeiro: GEP/DIPRE. 1998.

SILVA, R. C. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In: ROMANELLI, G. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto, SP: Legis Summa, 1998. p. 159-174.

SILVA, M. A. **Formação continuada de professores de história no programa nacional do livro didático**. 2014. 321f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

_____. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez., 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Campinas. **Educ. Soc.**, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 set. 2014.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 29, fev. 2004.

TAVARES, M. T. G.; TORRES, R. D. S. **A educação escolar gonçalense no século XIX**; nas marcas do passado, pistas para a compreensão do presente. Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: Memória e História das escolas de São Gonçalo-FFP/UERJ. 2005.

TEZZA, C. Material didático - um depoimento. **Educar em Revista**. [S.l.], v. 18, n. 20, p. 35-42, dez. 2002.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa Época; v. 15).

TOURAINÉ, A. **Penser autrement**. Paris: Fayard, 2007.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS: Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro, 5., 1997, Hamburgo. **Anais...** Hamburgo: UIE/UNESCO, 1997.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10.ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC: UNESCO, 2006. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI.

VÓVIO, C. L. O desafio de jovens e adultos no Brasil. **Revista Pátio**, Porto Alegre, Artmed, n. 29, p.23-25, fev./abr. 2004.

_____. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, ago. 2007.

APÊNDICE A – Questionário para coleta de depoimentos dos professores

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES
DA SILVEIRA



Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação
Básica

INSTRUMENTO DE PESQUISA - PROFESSOR

Este instrumento faz parte dos processos de coleta de dados da pesquisa de mestrado profissional que tem como título provisório **“CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DOS DISCENTES E DOCENTES DA EJA/SÃO GONÇALO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DO PNLD/EJA”**, desenvolvida pela pesquisadora Cheila Dias dos Santos, e-mail cheilasaid@yahoo.com.br e objetiva, através das falas dos sujeitos-professores e alunos-, conhecer os seus lugares de pertencimento e suas identidades como docentes e discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo.

1-DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

PROFESSOR (A): _____

Pseudônimo (caso queira): _____

E-mail: _____

Idade: _____ anos.

Sexo: () masc. () fem.

2-LOCAL DE ATUAÇÃO

Escola Municipal: _____

Grupo: () Fase: ()

DISCIPLINA: _____

3-FORMAÇÃO DOCENTE (Área / nível de formação)

() Curso Normal (nível médio). Ano de conclusão: _____

() Nível Superior.

Área: _____ Ano de conclusão: _____

() Pós-Graduação lato-sensu (especialização). Área: _____

Ano de conclusão: _____

() Pós-Graduação Stricto-sensu. () Mestrado () Doutorado. Área:

_____ Ano de conclusão: _____

() Outras formações. Qual/quais? _____

Ano de conclusão: _____

4 - Tempo de experiência no magistério: _____ anos.

5-Tempo de atuação como docente na EJA:

() menos de 1 ano

() de 1 a 3 anos

() de 3 a 5 anos

() de 5 a 10 anos

() de 10 anos 15 anos

() mais de 15 anos

6-Você já atuou na EJA em outros espaços?

() Sim. Quais?

() ONGs

() sindicatos

() igrejas

() Brasil Alfabetizado

() Outros: _____

() Não.

7-Diga cinco palavras que vem a sua mente quando você pensa em **Educação de Jovens e Adultos**. A seguir, numere por ordem de importância atribuindo (1) para a palavra mais importante e (5) para a menos importante:

- 1) _____ ()
- 2) _____ ()
- 3) _____ ()
- 4) _____ ()
- 5) _____ ()

Justifique a palavra mais importante: _____

8- Diga três palavras que vem a sua mente quando você ouve a seguinte expressão: **“O Livro Didático da EJA para você é...”** A seguir, numere por ordem de importância atribuindo (1) para a palavra mais importante e (3) para a menos importante:

- 1) _____ ()
- 2) _____ ()
- 3) _____ ()

Justifique a palavra mais importante: _____

SABERES DOCENTES

9 - Ser professor da EJA pra você é:

10 - Faz uso de material didático? () sim () não

Caso faça uso, cite quais materiais didáticos utiliza:

11- Você utiliza em sua prática docente o livro didático **“EJA MODERNA”** do PNLD/EJA adotado pela SEMED/SG? () sim () não

12- Qual sua avaliação sobre o livro didático adotado?

APÊNDICE B – Questionário para coleta de depoimentos dos alunos

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES
DA SILVEIRA



Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação
Básica

INSTRUMENTO DE PESQUISA - ALUNO

Este instrumento faz parte dos processos de coleta de dados da pesquisa de mestrado profissional que tem como título provisório **“CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DOS DISCENTES E DOCENTES DA EJA/SÃO GONÇALO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DO PNLD/EJA”**, desenvolvida pela pesquisadora Cheila Dias dos Santos, e-mail cheilasaid@yahoo.com.br e objetiva, através das falas dos sujeitos-professores e alunos-, conhecer os seus lugares de pertencimento e suas identidades como docentes e discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo.

1-DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

ALUNO(A): _____

Pseudônimo (caso queira): _____

E-mail: _____

Idade: _____ anos.

Sexo: () masc. () fem.

Estado civil: () solteiro () casado

() divorciado () viúvo

Têm filhos? () sim. () não

2-PROFISSÃO

Trabalha? () Sim () Não

Natureza da ocupação: _____

Local em que trabalha: _____

Com carteira assinada? () sim () não

Caso já trabalhe, você é: () Aposentado () Desempregado

3-LOCAL EM QUE ESTUDA

Escola Municipal: _____

Grupo: () Fase: ()

4-Diga cinco palavras que vem a sua mente quando você pensa em **Educação de Jovens e Adultos**. A seguir, numere por ordem de importância atribuindo (1) para a palavra mais importante e (5) para a menos importante:

- 1) _____ ()
- 2) _____ ()
- 3) _____ ()
- 4) _____ ()
- 5) _____ ()

Justifique a palavra considerada a mais importante:

5- Diga três palavras que vem a sua mente quando você ouve a seguinte expressão: **“O Livro Didático da EJA pra você é...”** A seguir, numere por ordem de importância atribuindo (1) para a palavra mais importante e (3) para a menos importante:

- 1) _____ ()
- 2) _____ ()
- 3) _____ ()

Justifique a palavra considerada a mais importante:

6- O que significa para você ser aluno da EJA?

7- Saberes discentes:

Você recebeu o Livro Didático “EJA Moderna”?

() Sim. () Não.

O livro didático é usado na sala de aula?

() Sim. () Não.

Você sente dificuldade no uso do livro didático?

() Sim () Não.

Se respondeu **sim**, escreva pelo menos 1 dificuldade encontrada.

ANEXO A – Quadro Completo de Escolas, CIEP's, Creches, UMEIs e outros Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ⁸⁰.

ESCOLAS MUNICIPAIS	BAIRRO LOCALIZAÇÃO	DE IDHM
4301 - Escola Municipal Presidente Castelo Branco ⁸¹	Boaçu	0,760 (EJA)
4302 - Colégio Municipal Ernani Faria	Neves	0,758 (EJA)
4303 - Colégio Municipal Estephânia de Carvalho	Laranjal	0,639 (EJA)
4304 – Escola Municipal Albertina Campos	Mutuá	0,760
4305 - Escola Municipal Alberto Pasqualine	Maria Paula	0,714 (EJA)
4306 - Escola Municipal Almirante Alfredo Carlos Soares Dutra	Alcântara	0,858 (EJA)
4307 - Colégio Municipal Amaral Peixoto	Lindo Parque	0,760 (EJA)
4308 - Escola Municipal Carlos Drumond de Andrade	Itaóca	0,658
4309 - Escola Municipal Deputado José Carlos Brandão Monteiro	Novo México	0,677
4310 - Escola Municipal Desembargador Ronald de Souza	Alcântara	0,753
4311 - Escola Municipal Dr. Armando Leão Ferreira	Porto Novo	0,758
4312 - Escola Municipal Dr. Heráclito Fontoura Sobral Pinto	Colubandê	0,714
4313 - Escola Municipal Duque Estrada	Galo Branco	0,783
4314 - Escola Municipal Elpídio dos Santos	Porto Velho	0,646
4315 - Escola Municipal Florisbela Maria Nunes Haase	Boa Vista	0,697
4316 - Escola Municipal Governador Roberto da Silveira	Mutondo	0,786
4317 - Colégio Municipal Irene Barbosa Ornellas	Jardim Catarina	0,677 (EJA)
4318 - Escola Municipal João Aires Saldanha	Itaúna	0,745
4319 - Escola Municipal Joaquim Lavoura	Barro Vermelho	0,810
4320 - Escola Municipal José Manna Junior	Bairro Antonina	

80 As Unidades Escolares destacadas em azul referem-se às escolas que, no período de realização da pesquisa, ofereciam turmas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

		0,779 (EJA)
4321 - Escola Municipal Jovita Maria de Jesus	Porto da Madama	0,686
4322 - Escola Municipal Leda Vargas Giannerinni	Tribobó	0,677
4323 - Escola Municipal Leonor Corrêa	Trindade	0,779 (EJA)
4324 - Escola Municipal Luiz Gonzaga	São Miguel	0,760 (EJA)
4325 - Escola Municipal Marcus Vinicius Cruz de Mello Moraes	Santa Izabel	0,639
4326 - Escola Municipal Maria Dias	Porto Novo	0,758
4327 - Escola Municipal Marinheiro Marcílio Dias	Itaúna	0,745
4328 - Escola Municipal Nossa Senhora da Boa Esperança	Ipiíba	0,646
4330 - Escola Municipal Prefeito Jayme Mendonça de Campos	Monjolos	0,698
4331 - Escola Municipal Prefeito Nicanor Ferreira Nunes	Jardim Catarina	0,677 (EJA)
4332 - Escola Municipal Pres. João Belchior Marques Goulart	Tribobó	0,677
4333 - Escola Municipal Prof. Djair Cabral Malheiros	Morro do Castro	0,698
4334 - Escola Municipal Prof. Paulo Roberto Azeredo	Pacheco	0,711
4335 - Escola Municipal Prof. Paulo Roberto Macedo Amaral	Colubandê	0,738
4336 - Escola Municipal Profª Aurelina Dias Cavalcanti	Amendoeira	0,735 (EJA)
4337 - Escola Municipal Profª Maria Amélia Areas Ferreira	Engenho Pequeno	0,738
4338 - Escola Municipal Raul Veiga	Raul Veiga	0,680 (EJA)
4339 - Escola Municipal Rotary	Miriambi	0,686
4340 - Escola Municipal Santa Luzia	Santa Luzia	0,697
4341 - Escola Municipal São Miguel	São Miguel	0,760
4342 - Escola Municipal Belarmino Ricardo Siqueira	Luiz Caçador	0,686
4343 - Escola Municipal Valéria de Mattos Fontes	Boaçu	0,677
4344 - Escola Municipal Virgínia de Seixas Cruz	Arsenal	0,783
4345 - Escola Municipal Visconde de Sepetiba	Nova Cidade	0,779 (EJA)
4346 - Escola Municipal William Antunes de Souza	Fazenda dos Mineiros	0,731
4347 - Escola Municipal Zulmira Mathias Netto Ribeiro	Paraíso	0,786
4348 - Escola Municipal Filadélfia	Marambaia	0,639
4349 - Escola Estadual Municipalizada Salgado Filho	Itaóca	0,658
4350 - Escola Estadual Municipalizada Guaxindiba	Guaxindiba	0,680

		(EJA)
4351 - U.M.E.I Anaia Pequeno	Anaia Pequeno	0,699
4353 - U.M.E.I. Arca de Noé	Zé Garoto	0,786
4355 - Escola Municipal Profª Margarida Rosa M. Galvão	Amendoeira	0,745
4356 - Escola Municipal Darcy Ribeiro	Vista Alegre	0,746
4357 - Escola Municipal Prof Evadyr Molina	Venda da Cruz	0,758
4358 - Escola Municipal Profª Marlucy Salles de Almeida	Trindade	0,779
4359 - Escola Municipal Mario Quintana	Engenho Pequeno	0,746 (EJA)
4360 - Escola Municipal Antônio Carlos Jobim	Pacheco	0,711
4361 - Escola Municipal Paulo Reglus Neves Freire	Porto do Rosa	0,708
4362 - Escola Municipal Anísio Spínola Teixeira	Jardim Catarina	0,683 (EJA)
4363 - Escola Municipal João Cabral de Melo Neto	Monjolos	0,683 (EJA)
4364 - Escola Municipal Alberto Torres	Mutondo	0,786
4365 - Escola Municipal Alfredo de Freitas Dias Gomes	Arrastão	0,810
4367 - Escola Municipal Célia Pereira da Rosa	Santa Izabel	0,698
4368 - Escola Municipal Oscarina da Costa Teixeira	Jardim Catarina	0,683
4369 - Port@l 24 Horas - Pastor Waldemar Zarro	Centro	-----
4370 - Port@l 24 Horas Dom José Gonçalves de Costa	Lindo Parque	-----
4371 - Port@l 24 Horas – Mário Faria Salgado	Trindade	-----
4372 - Port@l 24 Horas Prof. Alberto de Oliveira Carungaba	Boaçu	-----
4373 - Port@l 24 Horas - Pastor Mauro Israel Moreira	Laranjal	-----
4374 - Centro Interescolar Ulysses Guimarães – CIUG	Porto da Madama	-----
4375 - Portal- Thomas Edson	Barro Vermelho	-----
4376 - Portal - Alexandre Gram Bell	Santa Luzia	-----
4377 - Portal - Isaac Newton	Porto do Rosa	-----
4379 - CIEP 045 - Porto do Rosa	Porto do Rosa	0,708
4380 - CIEP 438 - Rubens Mauricio Abreu	Galo Branco	0,783
4381 - CREFCON Centro de Referência em Formação Continuada	Porto da Madama	-----
4382 - CIEP 250 - Rosendo Rica Marcos	Gradim	0,639
4383 - CIEP 411 – Doutor Armando Leão Ferreira	Engenho Pequeno	0,738
4384 -Escola E. Municipalizada Profª Maria da Glória Borges	Centro	0,786
385 – Creche Municipal José Calil Abuzaid	Vista Alegre	0,746
4386 – Creche Municipal Formando Vidas	Mutuaguaçú	0,686

4388 - CIEP 414 Tarso de Castro	Ipiíba	0,646
4389 - Escola Municipal Profª Aida Vieira de Souza	Jardim Catarina	0,731
4390 – Escola Municipal Profª Genecy Suhett Lima	Coelho	0,742
4392 - Escola Municipal Padre Cipriano Douma	Trindade	0,646
4393 - Escola Municipal Pastor Mauro Israel Moreira	Engenho do Roçado	0,711
4394 - Escola Municipal Pastor Ricardo Parise	Jockey	0,714
4395 - Escola Municipal Beatriz Eliane Cordeiro Santos	Coelho	0,680
4396 – UMEI Manoel de Souza	Jardim Catarina	0,731
4397 - Centro de Inclusão Ellen Keller	Neves	-----
4398 - Escola Municipal Bairro Almerinda	Almerinda	0,699
4399 - Escola Municipal Itaintidiba	Santa Izabel	0,698
4401 - Escola Municipal Lúcio Thomé Feteira	Vila Lage	0,783
4402 - Escola Municipal Profª Niuma Goulart Brandão	Salgueiro	0,686
4403 - CIEP Municipal 051 Anita Garibaldi	Jardim Catarina	0,677
4404 - Creche Municipal Augusto Cesar Moretti Silva	Rio do Ouro	0,742
4405 - Escola Municipal Pastor Haroldo Gomes	Itaúna	0,745 (EJA)
4406 - Creche Municipal Pastor Saulo Luiz	Jardim Catarina	0,677
4407 - Creche Municipal Pastor Adair Gomes da Luz	Santa Izabel	0,698
4408 - Escola Municipal Coronel Amarante	Zumbi	0,646
4409 - Escola Municipal Mentor Couto	Boaçu	0,810
4410 - Jardim de Infância Menino Jesus	Zé Garoto	0,786
4411- Creche Municipal Profª Natalia Muniz de Oliveira	Itaúna	0,745
4412 - Creche Municipal Pastor Benedito Panisset	Gradim	0,735
4413 – Escola Municipal Pastor Alberto Goulart	Vista Alegre	0,746
4414- Creche Municipal Prof. Cremilda Rodrigues da Cunha	Eliane	0,776
4416 - Creche Municipal George Savalla Gomes	Barro Vermelho	0,753
4418 - Escola Municipal Pastor José Augusto Grassini	Bom Retiro	0,672
CIEP 125- Paulo Roberto Macedo do Amaral	Colubandê	0,738
Creche Municipal Pastor Militão Ramos de Oliveira	Tribobó	0,697

Fonte: Quadro construído com base nos dados disponibilizados no site: <www.saogoncalo.rj.gov.br>. Acesso em: 14 fev. 2016.

ANEXO B – Posicionamento de Escolas, CIEP's, Creches, UMEIs e outros, quanto ao IDHM referente ao bairro de localização / Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ

ESCOLAS MUNICIPAIS	BAIRRO DE LOCALIZAÇÃO	IDHM
4301 - Escola Municipal Presidente Castelo Branco	Boaçu	0,760 (EJA)
4302 - Colégio Municipal Ernani Faria	Neves	0,758 (EJA)
4303 - Colégio Municipal Estephânia de Carvalho	Laranjal	0,639 (EJA)
4304 – Escola Municipal Albertina Campos	Mutuá	0,760
4305 - Escola Municipal Alberto Pasqualine	Maria Paula	0,714 (EJA)
4306 - Escola Municipal Almirante Alfredo Carlos Soares Dutra	Alcântara	0,858 (EJA)
4307 - Colégio Municipal Amaral Peixoto	Lindo Parque	0,760 (EJA)
4308 - Escola Municipal Carlos Drumond de Andrade	Itaóca	0,658
4309 - Escola Municipal Deputado José Carlos Brandão Monteiro	Novo México	0,677
4310 - Escola Municipal Desembargador Ronald de Souza	Alcântara	0,753
4311 - Escola Municipal Dr. Armando Leão Ferreira	Porto Novo	0,758
4312 - Escola Municipal Dr.Heráclito Fontoura Sobral Pinto	Colubandê	0,714
4313 - Escola Municipal Duque Estrada	Galo Branco	0,783
4314 - Escola Municipal Elpídio dos Santos	Porto Velho	0,646
4315 - Escola Municipal Florisbela Maria Nunes Haase	Boa Vista	0,697
4316 - Escola Municipal Governador Roberto da Silveira	Mutondo	0,786
4317 - Colégio Municipal Irene Barbosa Ornellas	Jardim Catarina	0,677 (EJA)
4318 - Escola Municipal João Aires Saldanha	Itaúna	0,745

4319 - Escola Municipal Joaquim Lavoura	Barro Vermelho	0,810
4320 - Escola Municipal José Manna Junior	Bairro Antonina	0,779 (EJA)
4321 - Escola Municipal Jovita Maria de Jesus	Porto da Madama	0,686
4322 - Escola Municipal Leda Vargas Giannerinni	Tribobó	0,677
4323 - Escola Municipal Leonor Corrêa	Trindade	0,779 (EJA)
4324 - Escola Municipal Luiz Gonzaga	São Miguel	0,760 (EJA)
4325 - Escola Municipal Marcus Vinicius Cruz de Mello Moraes	Santa Izabel	0,639
4326 - Escola Municipal Maria Dias	Porto Novo	0,758
4327 - Escola Municipal Marinheiro Marcílio Dias	Itaúna	0,745
4328 - Escola Municipal Nossa Senhora da Boa Esperança	Ipiíba	0,646
4330 - Escola Municipal Prefeito Jayme Mendonça de Campos	Monjolos	0,698
4331 - Escola Municipal Prefeito Nicanor Ferreira Nunes	Jardim Catarina	0,677 (EJA)
4332 - Escola Municipal Pres. João Belchior Marques Goulart	Tribobó	0,677
4333 - Escola Municipal Prof. Djair Cabral Malheiros	Morro do Castro	0,698
4334 - Escola Municipal Prof. Paulo Roberto Azeredo	Pacheco	0,711
4335 - Escola Municipal Prof. Paulo Roberto Macedo Amaral	Colubandê	0,738
4336 - Escola Municipal Profª Aurelina Dias Cavalcanti	Amendoeira	0,735 (EJA)
4337 - Escola Municipal Profª Maria Amélia Areas Ferreira	Engenho Pequeno	0,738
4338 - Escola Municipal Raul Veiga	Raul Veiga	0,680 (EJA)
4339 - Escola Municipal Rotary	Miriambi	0,686
4340 - Escola Municipal Santa Luzia	Santa Luzia	0,697

4341 - Escola Municipal São Miguel	São Miguel	0,760
4342 - Escola Municipal Belarmino Ricardo Siqueira	Luiz Caçador	0,686
4343 - Escola Municipal Valéria de Mattos Fontes	Boaçu	0,677
4344 - Escola Municipal Virgínia de Seixas Cruz	Arsenal	0,783
4345 - Escola Municipal Visconde de Sepetiba	Nova Cidade	0,779 (EJA)
4346 - Escola Municipal William Antunes de Souza	Fazenda dos Mineiros	0,731
4347 - Escola Municipal Zulmira Mathias Netto Ribeiro	Paraíso	0,786
4348 - Escola Municipal Filadélfia	Marambaia	0,639
4349 - Escola Estadual Municipalizada Salgado Filho	Itaóca	0,658
4350 - Escola Estadual Municipalizada Guaxindiba	Guaxindiba	0,680 (EJA)
4351 - U.M.E.I Anaia Pequeno	Anaia Pequeno	0,699
4353 - U.M.E.I. Arca de Noé	Zé Garoto	0,786
4355 - Escola Municipal Profª Margarida Rosa M. Galvão	Amendoeira	0,745
4356 - Escola Municipal Darcy Ribeiro	Vista Alegre	0,746
4357 - Escola Municipal Prof Evadyr Molina	Venda da Cruz	0,758
4358 - Escola Municipal Profª Marlucy Salles de Almeida	Trindade	0,779
4359 - Escola Municipal Mario Quintana	Engenho Pequeno	0,746 (EJA)
4360 - Escola Municipal Antônio Carlos Jobim	Pacheco	0,711
4361 - Escola Municipal Paulo Reglus Neves Freire	Porto do Rosa	0,708
4362 - Escola Municipal Anísio Spínola Teixeira	Jardim Catarina	0,683 (EJA)
4363 - Escola Municipal João Cabral de Melo Neto	Monjolos	0,683 (EJA)
4364 - Escola Municipal Alberto Torres	Mutondo	0,786

4365 - Escola Municipal Alfredo de Freitas Dias Gomes	Arrastão	0,810
4367 - Escola Municipal Célia Pereira da Rosa	Santa Izabel	0,698
4368 - Escola Municipal Oscarina da Costa Teixeira	Jardim Catarina	0,683
4369 - Port@l 24 Horas - Pastor Waldemar Zarro	Centro	-----
4370 - Port@l 24 Horas Dom José Gonçalves de Costa	Lindo Parque	-----
4371 - Port@l 24 Horas – Mário Faria Salgado	Trindade	-----
4372 - Port@l 24 Horas Prof. Alberto de Oliveira Carungaba	Boaçu	-----
4373 - Port@l 24 Horas - Pastor Mauro Israel Moreira	Laranjal	-----
4374 - Centro Interescolar Ulysses Guimarães – CIUG	Porto da Madama	-----
4375 - Portal- Thomas Edson	Barro Vermelho	-----
4376 - Portal - Alexandre Gram Bell	Santa Luzia	-----
4377 - Portal - Isaac Newton	Porto do Rosa	-----
4379 - CIEP 045 - Porto do Rosa	Porto do Rosa	0,708
4380 - CIEP 438 - Rubens Mauricio Abreu	Galo Branco	0,783
4381 - CREFCON Centro de Referência em Formação Continuada	Porto da Madama	-----
4382 - CIEP 250 - Rosendo Rica Marcos	Gradim	0,639
4383 - CIEP 411 – Doutor Armando Leão Ferreira	Engenho Pequeno	0,738
4384 -Escola E. Municipalizada Profª Maria da Glória Borges	Centro	0,786
385 – Creche Municipal José Calil Abuzaid	Vista Alegre	0,746
4386 – Creche Municipal Formando Vidas	Mutuaguaçú	0,686
4388 - CIEP 414 Tarso de Castro	Ipiíba	0,646
4389 - Escola Municipal Profª Aida Vieira de Souza	Jardim Catarina	0,731

4390 – Escola Municipal Profª Genecy Suhett Lima	Coelho	0,742
4392 - Escola Municipal Padre Cipriano Douma	Trindade	0,646
4393 - Escola Municipal Pastor Mauro Israel Moreira	Engenho do Roçado	0,711
4394 - Escola Municipal Pastor Ricardo Parise	Jockey	0,714
4395 - Escola Municipal Beatriz Eliane Cordeiro Santos	Coelho	0,680
4396 – UMEI Manoel de Souza	Jardim Catarina	0,731
4397 - Centro de Inclusão Ellen Keller	Neves	-----
4398 - Escola Municipal Bairro Almerinda	Almerinda	0,699
4399 - Escola Municipal Itaintidiba	Santa Izabel	0,698
4401 - Escola Municipal Lúcio Thomé Feteira	Vila Lage	0,783
4402 - Escola Municipal Profª Niuma Goulart Brandão	Salgueiro	0,686
4403 - CIEP Municipal 051 Anita Garibaldi	Jardim Catarina	0,677
4404 - Creche Municipal Augusto Cesar Moretti Silva	Rio do Ouro	0,742
4405 - Escola Municipal Pastor Haroldo Gomes	Itaúna	0,745 (EJA)
4406 - Creche Municipal Pastor Saulo Luiz	Jardim Catarina	0,677
4407 - Creche Municipal Pastor Adair Gomes da Luz	Santa Izabel	0,698
4408 - Escola Municipal Coronel Amarante	Zumbi	0,646
4409 - Escola Municipal Mentor Couto	Boaçu	0,810
4410 - Jardim de Infância Menino Jesus	Zé Garoto	0,786
4411- Creche Municipal Profª Natalia Muniz de Oliveira	Itaúna	0,745
4412 - Creche Municipal Pastor Benedito Panisset	Gradim	0,735
4413 – Escola Municipal Pastor Alberto Goulart	Vista Alegre	0,746

4414- Creche Municipal Prof. Cremilda Rodrigues da Cunha	Eliane	0,776
4416 - Creche Municipal George Savalla Gomes	Barro Vermelho	0,753
4418 - Escola Municipal Pastor José Augusto Grassini	Bom Retiro	0,672
CIEP 125- Paulo Roberto Macedo do Amaral	Colubandê	0,738
Creche Municipal Pastor Militão Ramos de Oliveira	Tribobó	0,697

Fonte: Tabela construída com base nos dados disponibilizados no site: www.saogoncalo.rj.gov.br
Acesso em: 14/02/2016.

ANEXO C – Matriz curricular da EJA - 1º segmento

	ÁREAS CONHECIMENTOS DE		GRUPOS				
			GRUPO I		GRUPO II	GRUPO III	
			Fase 1	Fase 2		Fase 1	Fase 2
			Duração de um semestre	Duração de um semestre		Duração de um semestre	Duração de um semestre
BASE NACIONAL COMUM	CÓDIGOS E LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4	4	4	4	4
		Redação	1	1	1	1	1
	CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia e História	3	3	3	3	3
	Subtotal		8	8	8	8	8
	CIÊNCIAS NATURAIS	Matemática	4	4	4	4	4
		Ciências	2	2	2	2	2
	Subtotal		6	6	6	6	6
	TOTAL PARCIAL		14	14	14	14	14
	PARTE DIVERSIFICADA	CIÊNCIAS HUMANAS	Artes	1	1	1	1
Subtotal		1	1	1	1	1	
TOTAL EM SALA DE AULA			15	15	15	15	15
			horas semanais	horas semanais	horas semanais	horas semanais	horas semanais

<p align="center">Educação Física – Lei 10.793 de 1º de dezembro de 2003</p>	<p align="center">1 hora aula EJA</p>	<p align="center">1 hora aula EJA</p>	<p align="center">1 hora aula EJA</p>	<p align="center">1 hora aula EJA</p>	<p align="center">1 hora aula EJA</p>
<p align="center">TOTAL GERAL</p>	<p align="center">15 horas e 40 minuto s Seman ais</p>	<p align="center">15 horas e 40 minuto s semana is</p>	<p align="center">15 horas e 40 minutos semanais</p>	<p align="center">15 horas e 40 minuto s semana is</p>	<p align="center">15 horas e 40 minutos semana is</p>

ANEXO D – Matriz curricular da EJA - 2º segmento

<ul style="list-style-type: none"> • COLÉGIO MUNICIPAL PRESIDENTE CASTELLO BRANCO • COLÉGIO MUNICIPAL IRENE BARBOSA ORNELLAS • ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE SEPETIBA 							
	ÁREAS DE CONHECIMENTOS			NÍVEIS			
				GRUPO IV		GRUPO V	
				Fase 1 antiga 5ª série	Fase 2 antiga 6ª série	Fase 1 antiga 7ª série	Fase 2 antiga 8ª série
BASE NACIONAL COMUM	CÓDIGOS LINGUAGENS	E	Artes	2	2	2	2
			Língua Portuguesa	5	5	5	5
			Ed. Física	2	2	2	2
	CIÊNCIAS HUMANAS		Geografia	3	3	3	3
			História	3	3	3	3
	Subtotal			15	15	15	15
	CIÊNCIAS NATURAIS		Matemática	5	5	5	5
			Ciências	3	3	3	3
	Subtotal			8	8	8	8
	TOTAL PARCIAL			23	23	23	23
DIVERSIFICADA							
	CÓDIGOS LINGUAGENS	E	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2
			CIÊNCIAS HUMANAS	Orientação Profissional	2	2	2

Nota: A Disciplina Orientação Profissional será ministrada de acordo com a realidade de cada Unidade Escolar.

TOTALGERAL **27** **27** **27** **27**

ANEXO E – Dicionário de sinônimas dos termos evocados pelos estudantes da EJA (1º segmento), a partir do termo indutor: “EJA pra você é...”

CATEGORIZAÇÃO	PALAVRA EVOCADA
AMIZADE	fazer amigos, conhecer outras pessoas, fazer amizades, convivência
APRENDER-LER-ESCREVER	aprender, aprender mais, ler, ler melhor, aprender a ler, aprender a escrever, aprender algo novo, aprender a escrever mais, aprender a ler pra ler a Bíblia, aprender melhor, pra não depender de ninguém, para assinar documentos, conhecer mais palavras, aprender mais coisas, pra ler as coisas na rua, aprender a ler melhor, oportunidade de aprender, aprender a escrever bem, aprender a ler e escrever, poder falar melhor, porque tenho dificuldade para escrever, aprender a ler a Bíblia, para não ficar pedindo ajuda a ninguém pra ler pra mim, pra saber que documento estou assinando, pra poder arrumar um trabalho, porque leio pouco, muito ruim a pessoa depender da outra, ler a Bíblia, porque posso arrumar um trabalho de carteira assinada, conhecer mais coisas
CONHECER	conhecer mais palavras, conhecer mais coisas, conhecer pessoas diferentes
ESTUDAR	estudar, poder estudar, estudei pouco, não tive oportunidade de estudar, quero aprender mais, não tive oportunidade de estudar porque ajudava em casa, voltar a estudar pra não depender de ninguém
IMPORTÂNCIA	importante, poder voltar a estudar e aprender a ler e escrever, bom por que eu aprendi a gostar de estudar, poder voltar a estudar para assinar documentos, bom por que eu aprendo, me sinto importante e capaz de aprender, pra poder arrumar um trabalho, pra não depender de ninguém
LUGAR-ADULTOS	lugar para aprender, escola de adultos, lugar de aprender, lugar de adulto aprender a estudar, convivência, lugar de troca com as pessoas, colégio para adultos, escola de adulto estudar, escola para adulto aprender, lugar de adulto estudar, conhecer pessoas diferentes
OPORTUNIDADE	oportunidade, não tive oportunidade de estudar, poder voltar a estudar, oportunidade de voltar a estudar, oportunidade de estudar, oportunidade de

	voltar a estudar e aprender, oportunidade de melhorar de vida, oportunidade de aprender, oportunidade de voltar pra escola, melhorar nos estudos, recomeçar, oportunidade boa de voltar a estudar, estou sempre voltando à escola para melhorar também no trabalho, oportunidade para arrumar um trabalho melhor, oportunidade para eu recomeçar a estudar, oportunidade de estudar mais
--	--

ANEXO F — Dicionário de sinonímias dos termos evocados pelos estudantes da EJA (1º segmento), a partir do termo indutor: “ O Livro Didático da EJA pra você é...”

CATEGORIZAÇÃO	PALAVRA EVOCADA
AJUDA-AUXÍLIO-RECURSO	ajuda, o livro poderia me ajudar a melhorar a ler e a escrever, ajuda a aprender, porque o livro me ajudaria a ler e a escrever melhor, ajuda pra ler e escrever, ajuda para aprender, o livro seria um auxílio pra mim aprender a ler e a escrever mais, tenho dificuldade de ler e de escrever e o livro podia ajudar, auxílio, o livro pode ajudar a gente a ler e a escrever com ajuda da professora, melhorar a escrita, para aprender a ler, o livro ajuda a aprender a ler e a escrever, recurso, bom, pra ajudar agente a aprender, porque é uma ajuda pra gente ler e escrever, o livro pode ajudar a aprender a ler e a escrever
DIFICULDADE	difícil, o livro é muito difícil, porque tenho dificuldade para ler e entender os exercícios do livro, difícil aprender sem o livro, não dá pra fazer o dever no livro sozinho, porque preciso de ajuda pra fazer o dever do livro, porque é muito difícil aprender sem o livro, porque é difícil de fazer as atividades sem ajuda da professora
DIREITO	direito, porque ter o livro é um direito nosso, não tenho, porque é um direito nosso e faz falta pra gente aprender e arrumar trabalho, não ganhei, bom, não tem, porque é um direito nosso que não temos
IMPORTANTE	porque não preciso comprar, porque o livro é importante para aprender
NECESSÁRIO	necessidade, pra ajudar a gente a aprender

ANEXO G — Dicionário de sinônimas dos termos evocados pelos professores da EJA (1º segmento), a partir do termo indutor: “EJA pra você é...”

CATEGORIZAÇÃO	PALAVRA EVOCADA
DETERMINAÇÃO	persistência
ESFORÇO	capricho, atenção, interesse
FREQUÊNCIA	Assiduidade
OPORTUNIDADE	recomeço, mudança de vida
SENTIMENTOS	atenção, paciência, esperança, amor, alegria, coragem

ANEXO H — Dicionário de sinonímias dos termos evocados pelos professores da EJA (1º segmento), a partir do termo indutor: “ O Livro Didático da EJA pra você é...”

CATEGORIZAÇÃO	PALAVRA EVOCADA
APOIO/SUPORTE	apoio para as atividades, suporte pedagógico
CONTEÚDO	conteúdos importantes poucos exercícios
FERRAMENTA	ferramenta de trabalho
LIVRO DIDÁTICO	oportunidade resistência dificuldade apoio

ANEXO I – Autorização para a Pesquisa de Mestrado obtida junto a Secretaria de Educação do Município de São Gonçalo/RJ).



Autorização

Autorizo Carla dos Santos
 matriculada 1410760, da instituição escolar CAP (UEFJ)
 realizar o estágio curricular nas escolas da Rede Municipal de Educação no ano 2015
pl. fins de pesquisa


 Luiz Corrêa da Silva Filho
 Ass. Coord. 2º Segmento
 Matr. 14.842


 Graziela de S. Rocha Henriques
 MSO - Supervisora Educacional
 Matr. 19182


 Heliziane da S. Silva
 Coordenadora Da Educação
 De Jovens E Adultos
 Matrícula 17.749

Em 01/03/2016

ANEXO J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).
Público-alvo: Alunos do Grupo I Fases 1 e 2 da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada provisoriamente de “Sentidos atribuídos por praticantes da Educação de Jovens e Adultos ao livro didático”, conduzida por Cheila Dias dos Santos, junto ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PPGEB / CAp-UERJ). Este trabalho tem como objetivo compreender e analisar os sentidos atribuídos pelos discentes e pelos docentes das escolas pesquisadas sobre o livro didático adotado pela Rede Municipal de Educação de São Gonçalo para os anos de 2014, 2015 e 2016.

Você foi selecionado(a) por ser estudante da EJA em uma Unidade Escolar do município de São Gonçalo. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo ou constrangimento. Caso concorde, você participará respondendo a um questionário. O questionário será aplicado em um encontro previamente marcado de acordo com a disponibilidade da escola e respeitando-se sua rotina.

Na pesquisa, você não será identificado. Esclarecemos que esta pesquisa não oferece riscos de nenhuma natureza para os participantes. A pesquisa poderá contribuir para identificar a eficácia do livro didático utilizado nas escolas por seus usuários e, a partir do retorno dos resultados da pesquisa à SEMED/SG, possibilitar a estruturação de outras propostas de material didático para o público pesquisado, possibilitando, ainda, que os professores sejam sujeitos privilegiados desse processo. A participação não é remunerada de nenhuma forma e não acarretará em nenhum custo para o participante.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados individualmente, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e

científicos os resultados obtidos e a dar retorno dos resultados da pesquisa aos participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora. Se você for menor de idade, será o seu responsável que assinará este documento autorizando sua participação e você assinará concordando em participar.

Seguem os contatos da pesquisadora responsável, de sua orientadora e da Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ – CEP/UERJ, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Cheila Dias dos Santos – Endereço: Rua Dr. Câmara Coutinho, 95 – São Gonçalo / RJ – e-mail: cheilasaid@yahoo.com.br

- Telefone: (21) 983611729

Contatos da orientadora: Prof^a Dr^a Andrea da Paixão Fernandes – Endereço: Rua Santa Alexandrina, 288 / Bloco A – sala 31 – Rio Comprido – Rio de Janeiro / RJ – e-mail: andrea@uerj.br – Telefone: (21) 23338088.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (21) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

São Gonçalo, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante ou responsável: _____

Assinatura do estudante (se menor de idade): _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO L – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).
Público-alvo: Professores do Grupo I Fases 1 e 2 da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada provisoriamente de “Sentidos atribuídos por praticantes da Educação de Jovens e Adultos ao livro didático”, conduzida por Cheila Dias dos Santos, junto ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PPGEB / CAp-UERJ).

Este trabalho tem como objetivo compreender e analisar os sentidos atribuídos pelos discentes e pelos docentes das escolas pesquisadas sobre o livro didático adotado pela Rede Municipal de Educação de São Gonçalo para os anos de 2014, 2015 e 2016.

Você foi selecionado(a) por ser professor(a) da EJA em uma Unidade Escolar do município de São Gonçalo. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo ou constrangimento.

Caso concorde, você participará respondendo a um questionário. O questionário será aplicado em um encontro previamente marcado de acordo com a disponibilidade da escola e respeitando-se sua rotina.

Na pesquisa, você não será identificado. Esclarecemos que esta pesquisa não oferece riscos de nenhuma natureza para os participantes. A pesquisa poderá contribuir para identificar a eficácia do livro didático utilizado nas escolas por seus usuários e, a partir do retorno dos resultados da pesquisa à SEMED/SG, possibilitar a estruturação de outras propostas de material didático para o público pesquisado, possibilitando, ainda, que os professores sejam sujeitos privilegiados desse processo. A participação não é remunerada de nenhuma forma e não acarretará em nenhum custo para o participante.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão

divulgados individualmente, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos e a dar retorno dos resultados da pesquisa aos participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora.

Seguem os contatos da pesquisadora responsável, de sua orientadora e da Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ – CEP/UERJ, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Cheila Dias dos Santos – Endereço: Rua Dr. Câmara Continho, 95 – São Gonçalo / RJ – e-mail: cheilasaid@yahoo.com.br - Telefone: (21) 983611729

Contatos da orientadora: Prof^a Dr^a Andrea da Paixão Fernandes – Endereço: Rua Santa Alexandrina, 288 / Bloco A – sala 31 – Rio Comprido – Rio de Janeiro / RJ – e-mail: andrea@uerj.br – Telefone: (21) 23338088.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (21) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

São Gonçalo, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____