

ANA MARIA DE QUEIROZ

**LIVRO DIDÁTICO NA EJA: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES E ALUNOS NO
COTIDIANO ESCOLAR**

Orientadora: Márcia Karina da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

ANA MARIA DE QUEIROZ

**LIVRO DIDÁTICO NA EJA: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES E ALUNOS NO
COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Doutora Márcia Karina da Silva
Co-Orientador: Prof^o Doutor Manuel Tavares

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2012

Existem, pois, formas de exclusão que não se vêem, mas que se sentem, outras que se vêem mas de que ninguém fala e, por fim, formas de exclusão completamente inviabilizadas, dado que nós nem sonhamos com a sua existência, nem possuímos a fortiori nenhum vocábulo para designá-las.

Martine Xiberras (1993, p. 20)

Dedico este trabalho ao educador Paulo Freire (*in memoriam*), por quem tenho verdadeira admiração e respeito, que com humildade e dedicação em alfabetizar adultos, muito nos ensinou e ensina através de seu exemplo e de suas obras.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, por estar sempre presente em minha vida me dando força nos momentos mais difíceis,

Aos meus pais, Patrício e Maria do Carmo pelas palavras positivas de incentivo, pelo cuidado e carinho nos momentos difíceis,

À minha família, pelo incentivo e pela torcida por sempre acreditarem na concretização desse sonho,

À minha amada sobrinha Monique pelo carinho e beijinhos que sempre me confortavam quando eu não tinha mais ânimo de continuar,

Ao meu esposo Gláucio Ramos, pelo carinho, pela compreensão e por estar sempre presente ao meu lado, especialmente nos momentos em que mais precisei,

A minha orientadora Márcia Karina da Silva, por acreditar na minha competência, pelas constantes contribuições teóricas, pela dedicação, paciência, disponibilidade e amizade demonstradas,

Ao amigo Ronaldo, pela contribuição prestada para a realização deste trabalho, através da leitura dos meus textos e de suas sugestões que me fizeram refletir e ter certeza de que eu estava no caminho certo,

Ao professor Agostinho Rosas que me acompanhou durante todo o projeto de pesquisa a quem devo muito por ter chegado até aqui,

A amiga Adriana Brainer Nunes, com quem compartilhei em todos os momentos do mestrado, meus medos, angústias e alegrias, por sempre me ouvir e me confortar com uma palavra de incentivo e de amizade em todos os momentos dessa caminhada,

A todas as pessoas que fazem parte do Departamento de Educação de Jovens e Adultos do Município de Olinda, especialmente Jaciara, Maria do Carmo e Fátima Guerra pela receptividade, atenção e pelo suporte que muito contribuiu para a realização desse trabalho.

RESUMO

A presente investigação teve como propósito analisar a concepção dos sujeitos professor e aluno sobre o livro didático no cotidiano escolar. A investigação foi realizada em três Escolas da Rede Municipal de Ensino, localizadas na cidade de Olinda em Pernambuco. Para tanto esse estudo resgata a trajetória da Educação de Jovens e adultos e do livro didático a partir de uma retrospectiva histórica, destacando o seu quadro legal vigente. Discutiu-se sobre o livro didático e a EJA numa perspectiva teórica com a intenção de respaldar o aporte teórico – Análise de Conteúdo – necessário para a investigação. Com o estudo realizado pode-se concluir que na concepção ideológica de professores e alunos, o livro didático caracteriza-se como um instrumento de ensino indispensável para o processo de ensino e aprendizagem. Através dessa visão, emerge um discurso ideológico que os leva a conceber o livro didático de modo não crítico e bastante distanciado da realidade que se apresenta. Constatou-se também que os professores que atuam na modalidade EJA, em sua maioria, não possuem formação específica para trabalhar nessa área; o que acentua e dificulta a reflexão sobre a qualidade e o uso do livro didático no cotidiano escolar.

Palavras Chaves: Livro Didático. Professores. Alunos.

ABSTRACT

This investigation aimed to analyze the ideological conception of teacher and students about textbook the present investigation aimed to analyze the design of the subject teacher and student on the textbook in school environments. The study was conducted in three schools of Municipal School, located in the city of Olinda in Pernambuco. For this study both rescued the trajectory of Youth and adults of the textbook from a historical retrospective, enhancing their existing regulatory framework. It was discussed about the textbook and EJA a theoretical perspective with the intention of supporting the theoretical - content analysis - needed for research. With the study we can conclude that the ideological conception of teachers and students, the textbook is characterized as an essential teaching tool for teaching and learning. Through this vision, emerges an ideological discourse that leads them to devise the textbook uncritically and quite detached from reality that presents itself. It was also found that teachers who work in adult education mode, most of them do not have specific training to work in this area, which accentuates and complicates the reflection on the quality and use of textbooks in school environments.

Keywords: Textbooks. Teachers. Students

LISTA DE SIGLAS

CEA	Campanha de Educação de Adultos
CEAA	Campanha de Educação de Adultos Analfabetos
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LD's	Livros didáticos
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a ciência e a cultura
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLA	Plano Nacional do Livro Didático para a alfabetização de Jovens e Adultos
LD	Plano Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SEA	Serviço de Educação de Adultos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada e Diversidade
SEGIB	Secretaria Geral Ibero-Americana
SIRENA	Sistema de Rádio Educativo Nacional
SNEL	Nacional dos Editores de Livros
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1.....	17
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E O LIVRO DIDÁTICO: RETROSPECTIVA HISTÓRICA	
1.1 História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	18
1.2 Livro didático: concepções e trajetórias	30
1.3 Produções didáticas para a EJA: aspectos significativos	36
CAPÍTULO 2.....	46
2 LIVRO DIDÁTICO E EJA: DIÁLOGOS TEÓRICOS	
2.1 O sujeito da EJA: jovens e adultos	47
2.2 Livro didático da EJA: ações e reações	51
2.3 A ideologia e o livro didático: um diálogo emergente	54
CAPÍTULO 3.....	60
3 PROPOSTA METODOLÓGICA: CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	
3.1 Classificação da pesquisa: opção metodológica	61
3.1.1 Níveis da pesquisa: descritiva e explicativa	61
3.2 Locus da investigação	62
3.3 População e amostra	63
3.3.1 Sujeitos da investigação	66
3.4 Instrumentos de recolha de dados	67
3.4.1 Entrevista.	74
3.4.2 Questionário	76
3.5 Procedimentos: análise de conteúdo e emparelhamento	79
CAPÍTULO 4.....	82
4 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS	
4.1 Análise do questionário: Perfil sócio-cultural dos sujeitos da EJA	83
4.1.1 Caracterização do livro didático: concepção dos alunos	93
4.2 Análise das entrevistas: Caracterização dos alunos da EJA na visão dos professores	103
4.2.1 Ideologia percebida dos professores a acerca do livro didático	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	126

APÊNDICES

I

ANEXOS

XIV

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Material didático distribuído na Campanha de Educação de adultos (1947 – 1950)	38
Quadro 2 - Influência das grandes editoras nos domínios do Mobral	44
Quadro 3 - Tiragens das coleções produzidas em 1970 – 1971	45
Quadro 4 - Caracterização das escolas investigadas em relação ao corpo docente e discente	67
Quadro 5 - Caracterização do espaço físico das escolas investigadas	68
Quadro 6 - Caracterização dos professores participantes investigação	74
Quadro 7 - Perfil do sujeito coordenador segundo o gênero, idade, formação acadêmica e função exercida	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caracterização dos sujeitos alunos segundo o gênero	71
Gráfico 2 - Caracterização dos sujeitos segundo a idade	71
Gráfico 3 - Estado civil dos sujeitos alunos	72
Gráfico 4 - Condições de trabalho	73
Gráfico 5 - Renda mensal	90
Gráfico 6 - Condições de moradia	91
Gráfico 7 - Situação atual de moradia	92
Gráfico 8 - Número de moradores por casa	92
Gráfico 9 - Motivos relacionados a não conclusão dos estudos	94
Gráfico 10 - Razões que justificam a volta aos estudos	95
Gráfico 11 - Opinião dos alunos sobre o livro didático	97
Gráfico 12 - Frequência de uso do livro didático	98
Gráfico 13 - Opinião dos alunos sobre quantas vezes o livro didático deveria ser utilizado por semana	99
Gráfico 14 - Relação conteúdo do livro didático e universo sócio-cultural dos alunos	100
Gráfico 15 - Acessibilidade a livros fora da escola	102
Gráfico 16 - Atividades envolvendo leitura e pesquisa na biblioteca	103
Gráfico 17 - Relação das condições de trabalho e a opinião sobre o livro didático	104
Gráfico 18 - Relação estado civil e a opinião sobre o livro didático	105

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre o livro didático através da história da educação revelam que os textos escritos fazem parte do ensino, desde o surgimento da escola. A partir da invenção da escrita impressa no século XV, o livro ganhou espaço no meio escolar, assumindo várias formas ao longo de sua trajetória. Nesse percurso, a concepção do livro como verdade científica universal foi se consolidando (GATTI JÚNIOR, 2004).

No contexto da sala de aula, essencialmente nas práticas de ensino-aprendizagem, o professor dispõe de uma série de recursos didáticos, dentre eles, e com maior intensidade, o livro didático (LD). Esse recurso tem sido tomado por docentes e educandos como referencial de qualidade que carrega em si uma “veracidade absoluta” e uma “completude” de pensamento pedagógico. De acordo com a Proposta Curricular do Ministério da Educação para a EJA, verifica-se que entre os diferentes instrumentos didáticos, o LD é um dos materiais que mais influencia a prática de ensino brasileiro e desempenha papel importante no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, o LD configura-se como um dos mais importantes instrumentos utilizados na escola para a disseminação de conhecimentos, exigindo permanente reflexão sobre sua atualidade e articulação com a educação de qualidade.

A partir desse pressuposto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as concepções dos sujeitos professores e alunos sobre o livro didático no cotidiano escolar. Para tanto se buscou por meio dos objetivos específicos, descrever o perfil sócio-cultural dos sujeitos da EJA; caracterizar o livro didático a partir da concepção dos alunos; Identificar a ideologia percebida dos professores acerca do LD presente no cotidiano escolar, bem como relacionar as concepções ideológicas sobre o LD identificadas através das entrevistas e do questionário com a fundamentação teórica.

Embora o foco central da investigação seja a análise da concepção de professores e alunos sobre o livro didático, achou-se relevante para esse estudo analisar a concepção dos sujeitos professores e alunos pelo viés ideológico, buscando um aporte teórico que permita enriquecer e respaldar cientificamente o estudo empírico. Interessa saber que concepções enunciam esses sujeitos quando indagados a respeito desse recurso didático; que “verdades” são latentes a partir das concepções desses sujeitos sobre o LD.

O interesse pelo tema partiu de uma curiosidade enquanto docente na EJA no ano de 2008, ao verificar uma acentuada valorização do livro didático por parte de seus usuários professores e alunos no cotidiano escolar, onde em muitas ocasiões foi perceptível a ausência

de uso de outros instrumentos didáticos disponibilizados na escola. Investigar essas concepções na perspectiva ideológica é um posicionamento importante, quando se busca uma prática educacional crítica e reconstrutora de paradigmas.

Pertencente à área do saber institucionalizado, o LD é, como os demais saberes, gerido por concepções ideológicas que instituem historicamente as veracidades que orientam as relações sociais nos seus mais diversos segmentos, dentre eles, o educativo.

Para Tavares (2003):

A consciência do que somos, da nossa identidade colectiva, do que queremos e para onde vamos está, inevitavelmente, ligada a princípios ideológicos que, na maior parte das vezes, escapa aos actores sociais intervenientes no processo educativo. Todavia essa consciência, configurada por uma ideologia é, frequentemente, geradora de mecanismos que fazem apenas funcionar o sistema, reproduzindo e perpetuando as relações sociais existentes (TAVARES, 2003, p. 15).

A ideologia é responsável pela constituição de identidades a partir de sua propagação pelos discursos que se materializam nas mais diversas linguagens: o livro didático por exemplo. Na concepção marxista, a ideologia pode ser entendida como um conjunto de ideias que camuflam a realidade por parte da classe dominante. Visando a defesa de seus próprios interesses, tornando-se uma espécie de ilusões coletivas (MARX; ENGELS, 1996).

Bittencourt (2005) pondera que o livro didático deve ser compreendido como um instrumento próprio de um sistema de valores, ideologias, de uma cultura determinada época e de uma determinada sociedade.

Para a investigação sobre fenômeno em estudo buscou-se os aportes de alguns teóricos, alguns com mais e outros com menos intensidade. No campo da EJA destacam-se: Freitas (2009); Beisiegel (2004); Di Pierro (2001); Haddad (2007); Soek (2009,); Gadotti (2007), Fávero (2006); Arroyo (2006), Pinto (1994) e Freire (2010a, 2010b, 2010c).

Na área do livro didático a investigação baseou-se principalmente em Stray (1993); Gatti Júnior (2004), Freitag (1989), Lajolo (1996), Molina (1997), Libâneo (2002), Choppin (2004, 1993) e Apple (1994) dentre outros.

Para análise do estudo empírico, considerou-se importante para essa investigação trazer subsídios teóricos sobre ideologia, principalmente pela razão de se buscar uma interpretação dos estudos empíricos através da perspectiva ideológica para ampliar e possibilitar um melhor entendimento sobre o fenômeno estudado. Para subsidiar a investigação no que tange à ideologia, buscou-se aporte nos estudos de Cerqueira Filho (1988), Chaui (2003), Marx e Engels (1989, 1996), Althusser (1970) e Apple (2006, 1997) e Lowy (2010).

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos, com a intenção de organizar todo o material examinado, coletado e produzido nesta investigação, para favorecer o acesso e a compreensão do leitor ao manuseá-lo. Cada capítulo está estruturado de títulos e subtítulos em contextos que se relacionam, de modo a servir como referência, fonte de consulta e objeto para reflexão de um determinado debate sobre o tema em questão.

No primeiro capítulo discute-se o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Nesse incurso, destacam-se as políticas públicas voltadas para a EJA e as marcas da exclusão vivida pela população jovem e adulta do mundo escolarizado. Busca-se também neste capítulo demarcar historicamente a trajetória do livro didático, seu surgimento e suas transformações, assim como os aspectos mais relevantes com relação à produção do livro didático voltado para a EJA.

Para sistematizar a reflexão sobre o livro didático e sua repercussão no contexto educacional no Brasil, no segundo capítulo apresenta-se o perfil do sujeito aluno da EJA, com o intuito de compreender as singularidades desses sujeitos face à proposta do livro didático. Destacam-se as ações e reações do livro didático no contexto educacional e sua relação com a temática ideologia, a partir de sua função sociopolítica na sociedade. Para atender esse escopo apresenta-se o conceito de ideologia, e suas formas de ação a partir dos teóricos que embasam a investigação contextualizando essa discussão ao livro didático como veículo ideológico presente no cotidiano escolar.

O terceiro capítulo trata dos aspectos metodológicos adotados para a realização do processo investigativo: a escolha da natureza da abordagem, o nível da pesquisa, o lócus de investigação, os sujeitos, a população e a amostra da investigação, os instrumentos de recolha de dados, assim como os procedimentos de análise dos dados. Nesse capítulo é detalhado todo o percurso metodológico utilizado ao longo da investigação científica e os motivos que justificam os procedimentos metodológicos adotados.

No quarto capítulo realiza-se a descrição, análise e a interpretação dos dados recolhidos durante a investigação. Na sistematização desse capítulo discutem-se os dados recolhidos buscando o emparelhamento com as bases teóricas norteadoras da investigação para atender aos objetivos gerais e específicos propostos para este estudo. Após a estruturação e a organização dos quatro capítulos, na etapa posterior apresentam-se as considerações finais, os apêndices e os anexos.

Nas considerações finais, está sistematizado, em forma de resumo, todo o material pesquisado e embasado cientificamente através dos teóricos estudados e considerados

relevantes, através do confronto dos dados recolhidos com o aporte teórico que fundamenta a investigação. Nessa etapa detalham-se criteriosamente os resultados obtidos do corpus analisado, tendo em vista alcançar os objetivos propostos nesse estudo, de modo a contribuir para possíveis reflexões acerca das concepções ideológicas percebidas dos sujeitos professores e alunos sobre o livro didático no cotidiano escolar.

Ao longo do processo investigativo, para viabilizar o estudo, foram produzidos o roteiro de campo com o modelo da entrevista; o questionário, aplicado aos sujeitos da investigação; as transcrições dos dados e a grelha analítica. Todo esse material se encontra organizado no apêndice.

Na seção dos anexos, estão disponibilizados os documentos de permissão de vários órgãos que afirmaram positivamente para o desenvolvimento desse estudo e o modelo de referência adotado para a transcrição das entrevistas.

As questões apresentadas intentam levantar uma discussão sobre a importância de se compreender as concepções ideológicas dos sujeitos professor e aluno sobre o livro didático. Tal compreensão pode possibilitar um novo olhar sobre o livro didático que deve ser tomado como uma proposta dentre tantas outras para o processo de ensino e aprendizagem. Sempre se faz necessário repensar a prática, a proposta didática, o livro didático.

CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E O LIVRO DIDÁTICO: RETROSPECTIVA HISTÓRICA

1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E O LIVRO DIDÁTICO: RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Neste primeiro capítulo apresenta-se um sucinto resgate sobre o conjunto histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e em Pernambuco, de como se estabeleceu o livro didático (LD) no Brasil e as primeiras ações sobre as produções didáticas destinadas a EJA. Para atender esse escopo, buscou-se sistematizar nesse estudo os principais marcos temporais definidores de momentos históricos específicos, e como eles se relacionam com a história da educação no país.

A educação escolar de jovens e adultos pode contribuir com a ampliação do exercício pleno da cidadania. Como cidadãos membros de um Estado e cumpridores de suas obrigações, aos sujeitos com escolarização incompleta é negado um dos direitos fundamentais: o direito ao processo de escolarização (PICONEZ, 2002, p.97)

1.1 História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

No Brasil, a história da Educação de Adultos constitui-se como temática de política pública educacional primeiramente a partir dos anos 40 do século 20. Entretanto a intenção de oferecer essa modalidade de ensino já era citada na Constituição de 1934¹, como área de interesse da União. Segundo Haddad:

O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (HADDAD, 2000, p. 110).

Porém, essa normativa não resultou em ações significativas, visto que, em vários estados do Brasil, tais disposições legais já existiam nesse sentido. Na Constituição de 1937, é citado no artigo 129 a necessidade de oferecer ensino adequado às faculdades, aptidões e tendências vocacionais das classes desfavorecidas, ou seja, o ensino pré-vocacional e profissional como responsabilidade do Estado. Essas iniciativas não tratavam as questões relacionadas ao ensino destinado aos adultos com a densidade necessária (FREITAS, 2009).

Na década de 40, surgem as iniciativas concretas, com a intenção de oferecer os benefícios da escolarização às extensas camadas da população excluídas da escola. Essa

¹Artigo 150, parágrafo único, item a: “o ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos (BEISIEGEL, 2004).

disposição manifestou-se em várias ações impulsionadas pelo governo federal que traçava as diretrizes educacionais para todo o país. Conforme aponta Soek:

No recenseamento geral de 1940, a divulgação de que 50% dos brasileiros com mais de 18 anos não haviam sido alfabetizados despertou o país para o combate nacional ao analfabetismo. Essa iniciativa, ligada às campanhas de alfabetização propostas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) aos países com grandes desigualdades sociais, impulsionou o projeto de implantação de uma rede de ensino primário supletivo para adultos não alfabetizados no Brasil (SOEK, 2009, p. 8).

Nesse momento de alargamento da educação elementar no país, a sociedade brasileira atravessava pelo processo de industrialização e de centralização das camadas populares nos centros urbanos (FREITAS, 2009). O investimento na educação nesse período expressava uma relevante tática para o processo de promoção educacional, com interesse de minimizar os altos índices de analfabetismo na época.

Nessa perspectiva Freitas informa que a ideia que se tinham nesse período a respeito da escolarização dos adultos analfabetos era a de que:

Investir na Educação de Adultos poderia se constituir-se de maneira eficaz de, em curto prazo, diminuir as altas taxas de analfabetismo, poderia também repercutir na qualidade da educação de crianças pequenas, o que também contribuiria para a contenção dos aumentos das taxas de analfabetismo. Educação de adultos analfabetos e a educação elementar das crianças estariam diretamente associadas (FREITAS, 2009, p.211).

Esse cenário possibilitou o estabelecimento de um campo reflexivo a respeito do analfabetismo e suas consequências para a sociedade, mas sem atingir a uma proposta metodológica eficaz para a educação de adultos.

Nesse panorama, destacaram-se várias ações e programas governamentais de intensidade nacional: a implementação do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942, o Serviço de Educação de Adultos (SEA)² e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural instituída em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (DI PIERRO, 2001).

O Fundo Nacional do Ensino Primário, através de seus recursos necessitaria segundo Haddad (2000):

² Instalado como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, com o objetivo de reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adultos analfabetos e para adolescente (HADDAD, 2000). Sobre o Serviço de Educação de Adultos (SEA) veja SEA – A campanha de Educação de Adultos em São Paulo. Secretaria de Educação - Departamento de Educação do estado de São Paulo, 1949.

Realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD, 2000, p.111).

Esse norte político viabilizou através de sua regulamentação e a repartição de fundos públicos, contemplando os percentuais instituídos designados à estruturação de educação primária para os jovens e adultos.

Na interpretação de Freitas a campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA), instituída como serviço do Departamento Nacional de Educação em 1947:

Tinha como objetivo promover uma “educação de base” ou a “educação fundamental” comum” a todos os brasileiros da zona urbana e rural que não sabiam ler e escrever. Isso significava, de um lado, desenvolver uma ampla ação para atingir mais da metade da população brasileira considerada analfabeta. Por outro lado, significava também promover o desenvolvimento do povo brasileiro no sentido de integrá-lo ao projeto nação, enfatizando os aspectos morais para além dos cuidados com a saúde e educação. A campanha também tinha um conteúdo aberto à lógica da produção de uma nova disciplina, visando o mundo do trabalho urbano (FREITAS, 2009, p.213).

Na concepção de Beisiegel (2004) a Campanha de Educação de Adultos Analfabetos, na administração de Lourenço Filho, pode ser apreendida como um ato exemplar por dar atenção ao complexo problema do analfabetismo dos adultos nas cidades e nas áreas rurais e também pelo enfrentamento ao problema do analfabetismo por meio de uma política governamental objetivando levantar o nível educacional da população brasileira.

Segundo Cunha (1999), a composição do curso de educação para adolescentes e adultos tencionada pela campanha instituía-se em uma primeira etapa de três meses e, em seguida, dois períodos de sete meses. Na primeira etapa contemplava-se a alfabetização e nas duas últimas etapas destinava-se ao curso primário de forma mais sintética.

Vale realçar que o Programa Educativo proposto pela CEAA apresentava como base uma ótica ampla de educação, contudo na prática os docentes abrangidos findaram por dirigir cursos com metodologia, formato e conteúdo similares, dos desenvolvidos no ensino regular primário, devido à deficiência de uma formação específica para atuar com os adolescentes e adultos, estudantes da Campanha (FREITAS, 2009).

Estabelecidas em 1952, a campanha Nacional de Educação Rural (CNER), e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958, foram arquitetadas a partir dos desdobramentos da primeira campanha, contudo, não atingiram os resultados almejados, sendo alvo de inúmeras críticas em relação ao caráter superficial do aprendizado, pelo breve

período da alfabetização e pelo inadequado método utilizado para a alfabetização da população adulta (DI PIERRO, 2001).

Mesmo que sendo alvo de muitas censuras as ações do CNER foram consideradas significativas para a educação rural do país. A esse respeito Fávero considera que o CNER teve uma ação extensa e destaca a pretensão da Campanha para a realização dos seguintes objetivos:

a) investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida do homem brasileiro do campo; b) preparar técnicos para atender às necessidades da educação de base ou fundamental; c) promover e estimular a cooperação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural, e que visam ao bem comum; d) concorrer para a elevação dos níveis econômicos das populações rurais por meio da instrução, entre os rurícolas, do emprego de técnicas avançadas de organização e de trabalho; e) contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações rurais; f) oferecer orientação técnica e prestar auxílio financeiro a instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integradas nos objetivos e finalidades da CNER (FÁVERO, 2006, p.29).

Nessa conjuntura, averigua-se que essas iniciativas estimularam o processo de ampliação de comunidades no ambiente rural brasileiro, para atender jovens e adultos. A Campanha de Educação de Adultos atraiu a atenção para a precisão urgente de investir na educação de adolescentes e adultos, sendo incluídas nas agendas do governo Federal e também dos governos estaduais (FREITAS, 2009).

Os anseios da sociedade deram espaço para um clima propício para a mobilização, reflexão e ambições de mudanças sociais e políticas, que afluíram para uma nova óptica a respeito do problema do analfabetismo no país e para a concretização de um novo modelo pedagógico direcionado a educação de adultos, cuja menção fundamental foi o educador pernambucano Paulo Freire (FREITAS, 2009).

No término dos anos de 1950, surgiram diversos movimentos que censuravam as carências administrativas e pedagógicas da Campanha de Educação de Adultos. O que resultou, em 1958, na convocação pelo Ministério da Educação do Segundo Congresso de Educação de Adultos (FREITAS, 2009).

Nesse momento, inúmeros educadores, entre eles, Paulo Freire, criticaram a inadequação dos métodos utilizados e a despreparo profissional, de forma mais incisiva.

O ano de 1958 pode ser considerado como um divisor de águas, pois aí se realiza o II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, no qual se discute a indissociabilidade da educação de adultos com o processo de conscientização do educando, conferindo-lhe uma nova identidade, voltada para a libertação dos oprimidos (GADOTTI, 2000, p.25).

Pode-se avaliar que esse período se trata de um momento histórico expressivo pela

admissão do termo educação popular como um desdobramento da cultura popular, e da importância na situação política dos procedimentos educativos, da conscientização da população sobre a importância da participação popular na mudança da realidade social (GADOTTI, 2000).

No começo dos anos 60, os ideários pedagógicos de Paulo Freire, assim como sua sugestão de alfabetização de adultos, foram à base dos principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país (FREITAS, 2009).

Nesse período, intelectuais, artistas e estudantes reuniram-se em centros de cultura e movimentos de alfabetização popular tais como o Movimento de Cultura Popular do Recife/PE (1958), a campanha “De pé no chão também se aprende a ler e escrever” desenvolvida pela prefeitura de Natal/RN (1963), o Centro Popular de Cultura da UNE³ (1961), o Movimento de Educação de Base, vinculado a Conferência Nacional dos Bispos (CNBB) e a CEPLAR/PB – Campanha de Educação Popular da Paraíba (1962) (FÁVERO, 2006).

As concepções freireanas se expandiram por todo o país, sendo acatada por seu desempenho com a educação popular, especificamente, com a educação de adultos, como uma referência de qualidade, privilegiando a politização do sujeito em sua proposta (GADOTTI, 2000).

Aprovado em janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização, que presumia sua disseminação em todo o país, norteado pela proposta de Paulo Freire. A laboração do plano contou com a participação de estudantes, sindicatos e diversos grupos impulsionados pela movimentação política do período (RIBEIRO, 1997).

O período da ditadura, sob o comando dos militares, iniciado com o golpe de Estado, ocorrido entre 31 de março e 1 de abril de 1964, foi marcado pelo severo controle sobre as forças sociais de aversão ao regime autoritário (FREITAS, 2009). Com do golpe militar⁴ de 1964, os programas de alfabetização e educação popular foram considerado uma ameaça a nova ordem constituída.

Sobre esse acontecimento Beisiegel relata:

Entre 1963 e março de 1964, este método de Paulo Freire foi absorvido e praticado pela maior parte dos movimentos de educação popular então empreendidos no Brasil. Por isso mesmo não é estranho que acabasse por catalisar resistências originalmente dirigidas contra cada um desses empreendimentos. Às vésperas do movimento de 31 de março, o método de alfabetização e seu autor surgiram entre os principais objetos das críticas dos defensores da “ordem” social ameaçada. As intenções do educador, as

³ UNE – União Nacional dos Estudantes.

⁴ A obra de José Willington Germano é um excelente estudo sobre a Ditadura Militar no Brasil. - Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985). 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

orientações cristãs de sua atividade, o humanismo que impregnava a sua prática pedagógica, nesta conjuntura realmente eram irrelevantes. Na ordem social fundada na tensa articulação de interesses opostos e antagônicos, as práticas que pudessem contribuir para a explicação das origens das dificuldades de vida das populações desfavorecidas inevitavelmente provocariam reações entre os interesses dominantes ameaçados. E as reações seriam tão mais exacerbadas quanto mais se mostrassem eficazes os procedimentos que as motivavam. Por mais paradoxal que possa parecer, o melhor teste de eficácia do método de Paulo Freire tenha sido exatamente o peso das reações contrárias que desencadeou (BEISIEGEL, 1982, p.11).

Avaliado como revolucionários os movimentos foram duramente reprimidos. O golpe militar proibiu às experiências freireanas. Paulo Freire foi exilado, contudo continuou a desenvolver no exterior sua proposta de alfabetização de adultos. O governo só permitiu a continuidade e realização de programas assistencialistas e conservadores (FÁVERO, 2006).

Em 1967, o governo federal devido à grave situação do analfabetismo no país constituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), a partir da Lei n. 5.379. Tratava-se de um programa de extensões nacionais, com o desígnio de oferecer alfabetização a extensa população de analfabetos nas diferentes locais do país. O Mobral instituiu-se como uma organização independente em relação ao Ministério da Educação, até mesmo com volume expressivo de recursos.

O financiamento das atividades do Mobral era feito pela loteria esportiva, pelo imposto renda e por doações de empresários. Em maio de 1970 foi regulamentada a Lei n. 594, que instituiu a destinação de 30% da renda líquida da Loteria Esportiva⁵ para os programas de alfabetização do Mobral. Em 1972, por exemplo, foram repassados US\$ 14.191.420 dólares, o que equivalia a 86.000.000 cruzeiros, valor significativo para o contexto (FREITAS, 2009, p.253).

Averigua-se que na década de 70, o Mobral ampliou-se por todos os territórios do Brasil, diversificando sua ação, com recursos monetários considerados fartos no período. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 5692/71, foi implantado o Ensino Supletivo, direcionado para suplência e respectiva reposição escolar, aprimoramento e atualização, deliberando o dever do Estado com a faixa etária dos 7 aos 14 anos, contudo, reconheceu a educação de adultos como um direito a cidadania (HADDAD; DI PIERRO, 2006).

Essa modalidade de educação dedicava-se “a recuperar o atraso, a reciclar o presente formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD; DI PIERRO, 2006, p.12).

O Mobral, apesar do forte aparato governamental e a disposição de recursos para a

⁵ A distribuição do rendimento da Loteria Esportiva era distribuída da seguinte maneira: 40% para a Legião Brasileira de Assistência, 30% para o Conselho Federal de Desporto e 30% para o Mobral. (Freitas, 2009)

execução de programas, não atingiu resultados satisfatórios, conforme o segundo censo de 1980, as pessoas que não sabiam ler nem escrever representavam 25% da população. Em confronto com a base da taxa de analfabetismo de 1970, que era de 33,6%, a diminuição promovida pelo Mobral não superou a marca de 7,8%. As campanhas das décadas de 1950 e 1960 atingiram resultados mais significativos em situações de funcionamento precários e com baixos recursos financeiros (PAIVA, 2003).

Desvalorizado nos círculos políticos e educacionais, o Mobral foi abolido em 1985, e suprido pela Fundação Educar por meio da publicação do Decreto n. 91.980 de 25 de novembro de 1985. A Fundação Educar apresentava como objetivo agenciar o cumprimento de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, direcionados para pessoas cuja experiência de empobrecimento resultou na exclusão do acesso à escola (PAIVA, 2003).

O fim do Mobral e a instituição da Fundação Educar abalizaram a ruptura e o estabelecimento de um período de retomada de parcerias entre governos e sociedade civil. Depois do período de reprimenda vivenciado no país, a Educação de Jovens e Adultos tomou outro norte a partir da década de 1980, de maneira especial no que diz respeito ao direito à educação (PAIVA, 2003).

A década de 1980 é assinalada pelo processo de redemocratização do país. A ascensão dos movimentos sociais favoreceu um clima de disputa de interesses. A elaboração da Constituição Federal de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”, assegurou o direito à EJA. No artigo 208, inciso I, é mencionado como dever do Estado a garantir do ensino fundamental sendo este obrigatório e gratuito, com extensão a todos que não tiveram acesso a escolarização na faixa etária própria. (BRASIL, 1988). Assim, segundo o disposto na Constituição, o Estado deveria oferecer ensino noturno e oferecer condições para que o aluno trabalhador pudesse estudar.

Conforme Haddad, o disposto sobre a EJA, na Constituição de 1988, retrata um momento significativo da história das lutas por direitos, e faz referência ao momento em que o Estado brasileiro admite a demanda pela educação de jovens e adultos como um direito garantido por políticas públicas:

A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio se dando de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo a plenitude na constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não tinham realizado sua escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que frequentam a

⁶ Dados sobre a taxa de analfabetismo no Brasil entre pessoas acima de 15 anos. Veja os percentuais de analfabetos nas seguintes décadas; 1920- 64,9%, 1940-56%, 1950-50,5%, 1960-39,6% e 1970-33,6% (IBGE).

escola em idades próprias ou levemente defasadas. Este direito humano foi reconhecido no contexto do processo de democratização da sociedade brasileira que na década de oitenta lutava para implementar uma nova ordem jurídica e democrática que pudesse estabelecer um novo patamar de convivência depois de 20 anos de ditadura militar. A Constituição de 1988 foi o espelho do resultado deste processo, reconhecendo novos direitos e contemplando novas estruturas e processos de democratização do poder público (HADDAD, 2007, p.4).

A propósito do impacto da Constituição de 1988 para a EJA, Beiseigel considera que:

De certo modo, a Constituição de 1988 acolheu reivindicações de fronteira. [...] Ao fazê-lo, à semelhança de outras constituições agora ultrapassada, também fixou nos códigos um país ideal, ainda muito distante das possibilidades de realização da sociedade brasileira. É bem verdade que esses avanços têm aspectos positivos: instituem novos patamares para a atuação dos poderes públicos; legitimam e reforçam as possibilidades de luta popular pela realização prática do que já foi legalmente reconhecido como direito. Mas envolvem perigos: “Quando a distância entre os deveres e a capacidade de realização se acentuam em demasia, o poder imperativo da lei relativiza, podendo levar na prática ao descomprometimento do Estado diante de suas obrigações educacionais (BEISEIGEL, 1997, p.28).

Também está previsto na Constituição a garantia do estabelecimento do plano nacional de educação, de duração plurianual, almejando o desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis e a conexão das ações do poder público que proporcione na erradicação do analfabetismo, na ampliação do atendimento escolar, bem como na melhoria da qualidade do ensino no país (BEISEIGEL, 1997).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, traz à baila pela primeira vez à expressão Educação de Jovens e Adultos, rompendo a concepção que se entendia como supletivo (BRASIL, 1996). Segundo o Parecer do CNE n. 11 (2000), os arts. 37 e 38 oferecem a EJA uma identidade própria e mais ampla.

Em nível internacional no ano de 1990 é realizado em Jomtiem, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que abordou a patética realidade mundial de analfabetismo de pessoas jovem e adulto e sugeriu maior equidade social nos países mais pobres e populosos do mundo. Esse ano foi considerado pela UNESCO como o Ano Internacional da Alfabetização (SOEK, 2009). Além da Declaração de Jomtiem, com o fim de diminuir o percentual de analfabetismo, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos⁷ (CONFINTEA), realizada em Hamburgo, no ano de 1997, afirmou a importância e a

⁷ Ao longo da série histórica das CONFINTEAS, iniciada em 1949, com a primeira Conferência Internacional em Elsinore na Dinamarca, o conceito de educação de adultos vem ganhando abrangência. Em Elsinore, as temáticas centrais da alfabetização e educação profissional foram excluídas das discussões e recomendações finais. Em Montreal, em 1960 o presidente da II Conferência, o Canadense Roby Kidd, frisou, no seu discurso a necessidade de reconhecer a educação como um processo que continua ao longo da vida que é, ao mesmo tempo, o direito de todos e a responsabilidade da humanidade. Em 1972 na cidade de Tóquio (Japão) é realizada a III CONFINTEA,

necessidade da EJA para todos (HADDAD, 2009). A Conferência Internacional de Educação de Adultos é agenciada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a cada doze anos e se trata do singular evento global de educação de adultos (HADDAD, 2009).

O reconhecimento da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania no panorama internacional excitou a discussão nacional a respeito desse assunto, envolvendo delegações de todo o país (SOARES, 2004). A partir desse movimento nacional, foram instituídos os Fóruns Estaduais de EJA. Os Fóruns de EJA surgiram em 1997, desde então, constituem-se num espaço permanente, de ações e parceria entre os diversos segmentos abrangidos com a Educação de Jovens e Adultos (SOARES, 2004).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9.394/96, a Educação de Jovens é adotada como uma modalidade da educação básica, dedicada gratuitamente àqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria, abrangendo os níveis de ensino fundamental e médio (BRASIL, 1996).

Para Cury (2000), essa lei impulsionou o surgimento de novas instituições escolares nessa modalidade de ensino no país, o que proporcionou a elevação do número de matrículas de indivíduos jovens e adultos no sistema regular de ensino.

Em meados da segunda metade da década de 90, além da promulgação da LDB, usufruindo especificidade própria, constata-se a articulação de Movimentos Sociais, Organizações Empresariais, Sistemas S, Alfabetização Solidária e Universidades, na busca de instituir propostas para as políticas públicas para EJA (SOEK, 2009).

Por meio do Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, obrigatória para os estabelecimentos oficiais que proporcionam essa modalidade na configuração de cursos presenciais e semipresenciais (BRASIL, 2000).

Nesse documento a EJA é concebida como uma possível promessa de qualificação de vida para todos. Na proposta, a Educação de Jovens e Adultos é diferenciada por proporcionar funções distintas, quais sejam:

com a temática Educação de Adultos e Alfabetização, Mídia e Cultura, enfatizando a Educação de adultos como elemento essencial a aprendizagem ao longo da vida. Com a temática “Aprender é a chave do mundo”, em Paris (França) é realizada a IV CONFITEA, que destacou a importância do reconhecimento do direito de aprender como maior desafio da humanidade (IRELAND, T, 2010).

A função reparadora, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração do direito negado; a função equalizadora, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades, de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos; por ultimo, a função, por excelência da EJA, permanente descrita às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas, próprias da era em que nos encontramos (SOARES, 2002, p.13).

Nesse aspecto, verifica-se a apreensão em proporcionar a EJA o direito à inclusão, permanência e a qualidade do ensino destinado a jovens e adultos excluídos da escola como direito legal.

O disposto no capítulo sobre a EJA no Plano Nacional de Educação (PNE) acatado no Congresso na Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, delibera as diretrizes para a gestão e financiamento da educação, que tem em vista os aspectos de formação e valorização do Magistério, bem como os demais profissionais da educação, para os anos equivalentes ao período de 2001 a 2011 (BRASIL, 2001).

O PNE condescendeu à visão de educação permanente ao longo da vida, bem como enfatizou em seu capítulo sobre a EJA, as 26 metas, entre as quais se destacam cinco alvos, segundo descreve Di Pierro:

Alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores (DI PIERRO, 2010, p.944).

Adverte-se que a Declaração de Hamburgo, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o PNE, convertido na Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 determinam as diretrizes para a gestão e financiamento da educação e estão pautadas no modelo das competências, definidas na Conferência de Jomtiem que prioriza:

A necessidade de continuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização (BRASIL, 2001, p 44).

A redação coordenada por Jacques Delors, Educação um tesouro a descobrir, fundamenta-se em quatro pilares: aprender a conhecer aprender a fazer, aprender a viver juntos

e aprender juntos (DELORS, 1998). Tais pilares são bases referências para os debates sobre a EJA. Nos pressupostos deliberados na Conferência de Jomtiem, nomeia-se, um padrão de competência que possibilite a adequação do aluno trabalhador às diversas mudanças do mundo de trabalho e da educação (BRASIL, 2001; DELORS, 1998).

Adentrando no século XXI, constata-se que o problema do analfabetismo no Brasil ainda se faz atualizado na maior parte dos estados brasileiros. Conforme aponta Soek:

Na virada do século, o Brasil ainda contava com cerca de 13,6% da população não alfabetizada. Além disso, existia um contingente de 33 milhões de brasileiros em estado de analfabetismo funcional, conceito definido pela IBGE para as pessoas com menos de quatro anos de estudo que não conseguem ler e escrever um bilhete simples (SOEK, 2009, p.19).

Com o escopo de diminuir as taxas de analfabetismo no Brasil, em 2003 é difundido o Programa Brasil Alfabetizado, gerenciado do MEC, voltado à alfabetização de jovens, adultos e idosos que, de acordo com esse órgão, esse empreendimento representa o canal de acesso à cidadania e o acordar do empenho pela ascensão da escolaridade (BRASIL, 2006).

O programa Brasil Alfabetizado alcançou todo o território nacional, com observação prioritária a municípios que possuem a percentualidade de analfabetismo igual ou elevado a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste (BRASIL, 2006).

Depois de inúmeras repreensões dos profissionais do meio educacional, foi realizado em 2007, uma avaliação e uma nova organização do Programa Brasil Alfabetizado. Essa mudança também proporcionou a aplicação de investimento público federal para os sistemas públicos estaduais e municipais, com a redução expressiva do financiamento de Organizações não Governamentais (DI PIERRO, 2010).

Além do Programa Brasil Alfabetização, houve a propagação de empreendimentos de EJA conduzidas em diferentes instâncias de governo dentre as quais se destacam: O programa Nacional de Inclusão de jovens – PROJOVEM, estruturado pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, amparado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências, efetivado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (DI PIERRO, 2010).

Apesar da ampliação de programas destinados à alfabetização, garantidos pelo governo federal, e da elevação de matriculadas nesses programas, calcula-se que o Brasil não

desempenhará em 2015, o acordo da Iniciativa Educação para Todos de amortizar pela metade o número de analfabetismo de 13,6% registrado em 2000 (DI PIERRO, 2010).

O Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas 2007-2015⁸ ordenado pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) em cooperação com a Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB), é priorizado fundamentalmente aproximadamente para 34 milhões de pessoas adultas analfabetas, que se tratam das pessoas mais pobres e as margens do desenvolvimento social, econômico e político (DI PIERRO, 2010).

Em 2009, a redação final da VI CONFINTEA, realizada no Brasil na cidade de Belém, intitulada “Marco de Ação de Belém: aproveitando o poder e potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável” caracteriza-se como o mais atual documento internacional sobre o tema.

A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do continuum da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção das capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade (BRASIL, 2010, p.7).

Além da constatação sobre a relevância da alfabetização de jovens e adultos, foi acordada a promessa de prevenir e desfazer o ciclo da baixa escolaridade. Os diferentes programas instituídos pelo governo com o desígnio de erradicar o analfabetismo no país retratam as ações fracassadas dos governos.

Sobre esta questão, Pinto acrescenta:

Já temos dito que não deve haver 'campanhas' contra o analfabetismo (que partem do conceito do analfabeto como o 'inimigo' ou 'infel'). Mas deveria haver apenas a ação normal, constante e intensa do poder para a instrução aos iletrados, dentro de um programado governo que começaria por atuar sobre as causas sociais do analfabetismo, as quais se resumem no grau de atraso do desenvolvimento econômico da sociedade e a ausência de real soberania nacional. A não ser assim, a ação governamental só tendo um valor paliativo, quando não simbólico, é meramente sintomático e não etiológica. Vai alfabetizar mal (e inutilmente) analfabetos que terão depois filhos analfabetos (PINTO, 2010, p 97-98).

⁸ Os países que participaram do Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas 2007-2015 foram: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua e Paraguai.

1.2 Livro didático: concepções e trajetórias

Todo livro, em princípio, presta-se a ser utilizado para fins didáticos, isto é, em situação deliberadamente estruturada no sentido de ensinar algo a alguém. Isto não significa, entretanto, que qualquer livro utilizado para fins didáticos possa ser considerado um livro didático (MOLINA, 1987, p.17)

Para entender historicamente concepção e a trajetória do livro didático (LD) é relevante realizar um estudo acerca dos referenciais teóricos a respeito do livro didático, seu advento, suas modificações e as ações políticas voltadas para esse recurso didático que se faz presente nas escolas brasileiras.

O LD pode ser conhecido e definido de diversas maneiras. Entre as terminologias mais empregadas, podem ser mencionadas: manual escolar, manual de texto, livro escolar ou manual didático (BATISTA, 1999). Ainda que seja possível constituir distinções entre elas, apreende-se aqui que as desiguais designações como se referindo a um tipo exclusivo de material impresso, versados didaticamente para o ensino em circunstância escolar e ao desenvolvimento desse texto, poderá ser empregado indistintamente qualquer dos diferentes nomes.

Segundo Stray (1993), o LD pode ser visto como um veículo cultural composto, híbrido, que se depara na intersecção da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade. Na conjuntura escolar atual o LD convive com vários outros instrumentos didáticos⁹.

As pesquisas sobre o LD revelam que este artefato foi seguidamente utilizado nas sociedades com educação escolarizada institucionalizada, o que assinala sua permanência há muito tempo na cultura escolar (GATTI JÚNIOR, 2004).

Para Freitag (1989), a discussão sobre o LD no Brasil precisa situar-se com as discussões sobre essa temática em relação a outros países. Sabe-se que na Europa, quando a imprensa não existia os estudantes universitários produziam seus próprios cadernos de textos. Nesse período os livros eram escassos e normalmente escritos a mão. A partir da invenção da imprensa os primeiros exemplares foram produzidos em série.

No Brasil, até a década de 1920, os livros didáticos eram produzidos por autores estrangeiros especialmente na França e em Portugal (GATTI JÚNIOR, 2004). Tratava-se de livros dedicados a elite, que além de capacidade de aquisição dispunham do conhecimento de outros idiomas, esclarece Gatti Júnior (2004):

⁹ Tais como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos entre outros.

A escola também se configurava como lócus para poucos, era reservada especialmente para os filhos das pessoas mais abastadas. A partir da década de 1930, esta situação ainda que lentamente, começou a mudar, pois tornaram mais comuns as publicações de livros didáticos de autores brasileiros (GATTI JÚNIOR, 2004, p.36-37).

Diante do exposto, o ingresso à escola e ao livro didático tratava-se de realidades longínquas da maior parte da população brasileira.

A história do LD no Brasil constituiu-se a partir de 1929¹⁰, com a instituição de um órgão exclusivo para deliberar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), que a priori não foi efetivada ficando no papel. Seu objetivo de cooperar para a legitimação do livro didático nacional e, concomitantemente, promover a elevação de sua produção (FREITAG, 1989).

Em 1938, a partir do Decreto-Lei n. 1.006 de 30/12/38, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) organizou a primeira iniciativa política de legitimação para cuidar da produção, do controle e da circulação dessas obras (FREITAG, 1989). Essa comissão exercia mais a posto de domínio político-ideológico do que essencialmente a função didática (FREITAG, 1989).

O Estado posteriormente a vários questionamentos a respeito da legalidade desta comissão, em 1945 concretizou a legislação sobre as condições de produção, importação e uso do livro didático, delimitando ao docente a seleção do livro a ser usado pelos estudantes, com acordo com o definido no art. 5º do Decreto-Lei n. 8.460 de 26/12/45 (FREITAG, 1989).

Conforme um acordo realizado entre o Ministério da Educação (MEC) e o *United States Agency for International Development*¹¹ (USAID) no ano de 1966, foi instuída a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) (ARAPIRACA, 1982). A respectiva comissão exercia a papel de orientar as ações relativas à produção, edição e distribuição do livro didático, com a finalidade de distribuir de graça 51 milhões de livros no tempo de três anos (ALVES, 1968).

A USAID se tratava um órgão norte-americano com o desígnio de assistir os países atrasados. Verifica-se que no começo da ditadura militar, o Brasil achava-se em difíceis condições financeiras e, por essa razão, ganhava o apoio dos Estados Unidos (ARAPIRACA, 1982). Deste modo, o acordo MEC-USAID, e, notadamente a atuação da USAID, podem ser entendidas como um ato dos Estados Unidos para garantir a solidificação de seu aparelho

¹⁰Ver o histórico detalhado no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): <http://www.fnde.gov.br>.

¹¹ Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional.

capitalista, e a transferência de sua percepção com relação a sua organização social, política e econômica que imperava nos Estados Unidos (ALVES, 1968).

O acordo MEC-USAID, tinha o objetivo de promover a reforma do ensino brasileiro. No entanto, esse acordo, impunha ao Brasil a aquisição de assessoria Norte-Americana e a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa desde primeira série do primeiro grau (ARAPIRACA, 1982).

Segundo Silva (1988), o LD passa a ser mais requisitado no Brasil a partir na segunda metade da década de 60, posteriormente ao acordo MEC-USAID, visto que, nesse período os livros passaram a ser produzidos em grande demanda para atender a necessidade de um recente contexto escolar.

Esse acordo atravessou diferentes censuras por parte de professores brasileiros que não aceitavam que os órgãos especialistas da USAID tivessem todo o domínio, enquanto que o MEC e o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) incumbiam-se apenas com as responsabilidades de execução (SILVA, 1988).

Com a extinção da COLTED em 1971 e o rompimento do pacto MEC/USAID, coube ao INL dar continuidade ao desenvolvimento do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), com responsabilidades administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros (ALVES, 1968).

A Fundação Nacional do Material escolar (FENAME), promulgada em 1968, posteriormente em 1976 suportou várias modificações por decreto presidencial, sendo responsável pelo Programa do Livro Didático que até o período estava sob a direção do INL (FREITAG, 1989).

Por meio do Decreto nº 77.107 de 4/2/76, o governo deu início à aquisição dos livros com reserva do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os recursos do FNDE e os reforços dos estados não foram satisfatórios para alcançar a demanda de alunos do ensino fundamental da rede pública, provocando a exclusão de várias escolas inseridas no programa (GATTI JÚNIOR, 2004).

Em meados de abril de 1983 é estabelecida pela Lei 7.091 a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em substituição à FENAME, que incorporou vários programas de assistência do governo. A partir dessa mudança suscitaram muitas críticas como:

Críticos da política oficial do livro didático no Brasil alertam para os problemas decorrentes dessa centralização da política assistencialista do governo, característica para o período da distensão e abertura da Velha República (regime militar): dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, lobbies das empresas

e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, o autoritarismo implícito na tomada de decisões por delegacias regionais e secretarias estaduais de educação na escolha do livro etc (FREITAG, 1989, p.16).

Nessa época foi sugerida a participação dos professores na escolha dos livros didáticos (LD's), ainda que essa probabilidade de seleção já fosse apresentada em alguns estados (GATTU JÚNIOR, 2004).

O atual Programa do Livro Didático (PNLD) substituiu o PLIDEF em 1985, com a edição do projeto do decreto nº 91.542 de 19/8/85, instituindo alterações significativas com a intenção de: garantir o critério de escolha do livro pelos docentes, o aproveitamento do livro por outro aluno em anos posteriores, tendo em vista proporcionar maior durabilidade, a criação de bancos de LD's, a extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental nas instituições de ensino pública e comunitária, e a aquisição através da verba do governo federal, suprimindo a participação dos estados, com a distribuição gratuita às escolas públicas (FNDE, 2008; CASSIANO, 2004).

Tendo em vista garantir a qualidade dos LD's a ser adotado pelas escolas públicas, o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), estabeleceu, em 1996, a avaliação pedagógica dos manuais didáticos (HORIKAWA; JARDILINO, 2010), através do PNLD. A esse respeito Leão e Megid Neto acrescentam:

Desde os anos de 1990, periodicamente, o governo federal realiza programas nacionais de avaliação das coleções didáticas voltadas para o Ensino Fundamental, com o intuito de melhorar a qualidade dessas coleções e, por consequência, na visão do MEC, promover a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar. De modo articulado, o governo federal divulgou, na segunda metade da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais, tentativa normatizar o currículo escolar de todo o país. Associou, assim, ao programa Nacional do Livro Didático (PNLD), as novas diretrizes curriculares e todo um sistema nacional de avaliação educacional desde o Ensino Fundamental até a Educação Superior. Deste modo, é de esperar que haja grande sintonia e articulação entre diretrizes, programas de avaliação dos livros didáticos e sistema de avaliação escolar (LEÃO e MEGID NETO, 2006, p.35).

O atual modelo do PNLD principiado em 1996, com a implantação da avaliação dos manuais didáticos, escolha pelos professores e procedimento de inscrição para o PNLD 1997¹², passou por modificações na última década e atualmente a avaliação é desempenhada por especialistas dos diferentes campos de conhecimento (TALAMINI, 2009).

¹²A constituição do Plano Nacional do Livro Didático, se trata de um programa do Governo Federal, e deve ser entendido pela sua articulação em um conjunto de políticas que compreende a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a instituição de Exames Nacionais com a intenção de avaliar o desempenho de alunos e escolas brasileiras.

No entanto, várias críticas surgiram, seja por professores, seja pelas Editoras, relacionadas ao procedimento de avaliação realizado por especialistas e consultores acertados pelo MEC. Dentre as causas apontadas pelas empresas, trata-se do fato dos especialistas eliminarem do Guia determinadas obras de venda garantida no comércio, isto porque, existem obras conhecidas e bem aceitas, por um quantitativo expressivo de professores e que não estão disponíveis na listagem do Guia. Por outro lado, os professores argumentam que são privados de optar por livros que avaliam importantes para o exercício escolar e pelos erros em relação ao conteúdo e forma do LD (TALAMINI, 2009).

Nesse aspecto apesar das várias críticas em relação ao processo de avaliação efetivado pelo PNLD em diversas estâncias educativas, constata-se que existem progressos nesse ponto como assinala:

Segundo as avaliações oficiais publicizadas, por exemplo, na apresentação dos Guias pelos especialistas avaliadores em cada área do conhecimento preconceitos e estereótipos, erros conceituais e incoerências teórico-metodológica tornaram-se menos frequentes nas obras avaliadas e selecionadas pelo MEC à escolha das escolas (GARCIA, 2007, p.4).

Batista e Val¹³ (2004) marcam determinados aspectos em relação ao processo de avaliação de livros escolares:

A instituição desse processo de avaliação prévia de livros ocorreu em 1996, para a distribuição a ser realizada em 1997. Essa avaliação se orientou desde o início, por critérios de natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou de indução a erros) e política (devem ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso). Com a distribuição de livros para 1999, inclui-se um terceiro critério, de natureza metodológica, de acordo com o qual as obras devem propiciar situações de ensino-aprendizagem adequadas, coerentes e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização) (VAL, 2004 p.11).

Esse trabalho de avaliação contribuiu para a produção do Guia de Livros Didáticos, que se trata de um documento que apresenta princípios, critérios e síntese dos livros avaliados, com o alvo de oferecer elementos que norteie o procedimento de seleção pelas escolas e professores (HORIKAWA E JARDILINO, 2010). Sobre essa questão os autores acrescentam:

A primeira publicação do Guia, distribuída em todas as escolas públicas do país, reuniu 105 títulos, considerando-se língua portuguesa, ciências e estudos sociais de 1^a a 4^a séries. O MEC acreditava que o Guia ofereceria aos professores condições para que fizessem uma escolha adequada, conforme o projeto-político-pedagógico da escola em atuavam e as características da comunidade escolar (HORIKAWA; JARDILINO, 2010, p.159).

¹³Esses autores fizeram parte de equipes responsáveis pelo processo de avaliação pelos livros escolares.

Para Batista (2003) o PNLD oportunizou uma ampla discussão a respeito da qualidade do LD distribuídos nas escolas públicas do país. Além do PNLD, o governo federal viabilizou o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2004 e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) instituídos em 2007, ambos voltados ao livro didático para as escolas de redes federal, estadual e municipal, instituída em 2007 (BRASIL, 2008).

Iniciado em 2004 por meio da Resolução n. 38, o PNLEM¹⁴, presume a cobertura ampla do Livro Didático para o Ensino Médio para todos os alunos do ensino médio público do país. Acatou primeiramente, 1,3 milhões de alunos da primeira série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste. A partir de 2005 estenderam a distribuição dos livros às demais regiões brasileiras com livros de português e matemática (BRASIL, 2011).

A EJA adquiriu o direito de receber os livros didáticos com a invenção do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). O programa foi constituído por meio da Resolução nº. 18, de 24 de abril de 2007 para acolher aos alunos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) (BRASIL, 2007).

Seu alvo era a oferta gratuita, de títulos didáticos aos institutos parceiros, voltados à alfabetização e à escolarização de indivíduos com idade de 15 anos ou mais. Entidades parceiras são aquelas que formam parceria com o Ministério da Educação (MEC), por mediação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), na efetivação das ações do Programa Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2010).

Com a Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009 foi promulgado o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos, norteador pelo PNE, que almeja a erradicação do analfabetismo e o gradativo acolhimento a jovens e adultos pelas redes de ensino, com o propósito de ampliar o ingresso à educação pública de qualidade (BRASIL, 2010).

A edição do PNLA de 2009 e 2010 promoveu o aumento quantitativo de alunos alcançados pelo programa. Em 2010, o PNLA foi articulado ao PNLD EJA, estendendo o atendimento a todas as escolas públicas e instituições parceiras do Programa Brasil Alfabetizado com turmas do 1º ao 9º do ensino fundamental (BRASIL, 2011).

A presença dos LD's, de forma gratuita, nas instituições de ensino público está relacionada a várias ações do Governo Federal. Avaliando o percurso do LD no Brasil, verifica-

¹⁶Dados detalhados do Programa Nacional do Livro Didático do ensino Médio em:
<www.portalmec.gov.br/index.php?id=13608>.

se a relevância que o livro didático adquiriu com o passar dos anos. Segundo a Proposta curricular do Ministério da Educação para a Educação de Jovens e Adultos:

(...) entre os diferentes recursos, o livro didático é um dos materiais que mais influência a prática de ensino brasileira (...) tal recurso desempenha um papel muito importante no processo de ensino aprendizagem, desde que se tenha clareza das possibilidades e dos limites que ele apresenta e de como ser inserido numa proposta global de trabalho (BRASIL, 2002, p. 139-140).

O LD tornou-se um artefato privilegiado para a educação no Brasil, transformou-se, num veículo portador de conteúdos a serem repassados e de atividades pedagógicas a serem realizadas nas escolas.

De acordo com a história as discussões sobre o LD, são pautadas pela vivência de programas oficiais de produção, aquisição e avaliação das obras designadas ao trabalho nas escolas. Nessa configuração, averigua-se que além da apreensão em cobrir a produção e distribuição de LD's de qualidade nas escolas públicas no país, confere-se que no bojo do LD convivem vários interesses políticos e ideológicos de inúmeras ordens: social, econômico e cultural.

1.3 Produções didáticas para a EJA: aspectos significativos

Durante a primeira Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA) em 1947, verifica-se a atuação do poder público, na produção de materiais didáticos, com o desígnio de colaborar para a elevação do nível leitura escrita, operações básicas de matemática, noções de cidadania, higiene e saúde, geografia e história, dentre outros, foi significativa (MELLO, 2010).

No período do exercício da CEAA, que abrange até aos anos de 1950, foi viabilizado pela União à parceria com os governos municipais e estaduais, com a cooperação da sociedade civil mobilizando diversos sujeitos na produção de recursos didáticos (MELLO, 2010).

Através desses acordos o Setor de Orientação Pedagógica do Serviço de Educação de adultos (SEA) programou a Campanha de Educação de Adultos (CEA) instigando todos os estados brasileiros a oferecer com seus próprios expedientes a instituição de classes de educação de adultos. O SEA organizou cartilhas e textos de leituras para que fossem usados nas unidades estabelecidas reservados à CEA. Para a viabilização das produções, os planos financeiros disponibilizavam entre 8 a 12% dos expedientes disponíveis (MELLO, 2010).

Assim organizou-se o primeiro Guia de Leitura, difundido pelo ministério em larga

escala para as escolas supletivas no país. Sua sugestão de ensino pautava-se para o método silábico (VÓVIO, 2007). As atividades eram desenvolvidas a partir de palavras chaves elegidas e estabelecidas conforme a composição fonética.

Nas atividades finais, as frases contextualizavam pequenos textos abordando questões sobre preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens sobre moral e civismo (VÓVIO, 2007). Conforme dados do quadro abaixo, verificam-se as principais publicações elaboradas na CEA e o seu respectivo quantitativo de exemplares no período de 1947-1950:

Quadro 1
Material didático distribuído na Campanha de Educação de Adultos (1947 -1950)

	Título	Quantitativo de exemplares
1	Primeiro Guia de Leitura 5 ^a	2.805.000
2	Caderno de Aritmética	300.000
3	Saber – 2 ^a Livro de Leitura	500.000
4	Maranduba	20.000
5	Folheto Tuberculose	3.000
6	Folheto Malária	3.000
7	Folheto Maria Pernilonga	3.000
8	Tirar Leite com Ciência	100.000
9	Como Guardar ovos	100.000
10	Lindaura Vai Fazer Manteiga	100.000
11	O Grão de Ouro	100.000
12	Quadros Murais Silábicos	30.000
13	Movimento de Ensino Supletivo	5.000
14	Lindaura vai fazer Requeijão	100.000
15	Guerra à Saúva	100.000
16	Terra Cansada	100.000
17	Uma das Melhores Frutas do Mundo	100.000
18	Folheto Saber	500.000
19	Cartilha da Saúde	50.000
20	Leitura de Todos	80.000

Fonte: Autoria Própria

Dados: (BEISIEGEL, 2004)

Esses dados apontam que os exemplares confeccionados durante o período de vigência da CEA, destinados aos alunos, abrangia tanto à alfabetização, através das publicações de textos didáticos abordando a linguagem e aritmética, como também temáticas

relacionas as questões de saúde, técnicas de produção e de modo mais contundente às condições do campo.

Na perspectiva de Beisiegel (2004), essas publicações tinham a finalidade de garantir condições para um mínimo de padronização qualitativa dos trabalhos docentes, ainda que determinados materiais de leitura oferecessem assuntos do universo de trabalho e do campo, o conteúdo do material era similar aos do ensino primário infantil.

Em meio às produções do CEA, a cartilha de Alfabetização “Primeiro Guia de Leitura”, realça-se pelo indicador de publicações que em 1958 alcançou o número de dez edições, numa totalidade de 4.450.000 exemplares publicados (FREITAS, 2009).

Com o declínio do CEA, abriu-se espaço para a Criação do Sistema Rádio Educativo Nacional – SIREMA. Disposto como um sistema completo com técnicos de diferentes áreas como agronomia, saúde, educação e veterinária. Além dos programas radiofônicos com mensagens educativas gravadas por locutores da Rádio Nacional e distribuídas às rádios, que assumiam a responsabilidade pela implantação de escolas radiofônicas, o SIREMA produziu uma cartilha de alfabetização, a Radiocartilha, impressa em cores, porém considerada pelos críticos como o material mais fraco do período (BEISIEGEL, 2004).

Na ponderação de Fávero (1984) existia uma discordância pedagógica do material a situação sócio-cultural do público adulto, que não acatava a diversidade regional, além da infantilização dos conteúdos.

Contudo, mesmo com uma ampla cobertura, as escolas radiofônicas não impetraram um atendimento organizado, desconhecendo-se sua eficácia. Sabe-se ainda que os programas, pela sua elocução bastante culta, não alcançavam a população a que se designavam (FÁVERO, 1984).

Na cidade do Recife, em Pernambuco, o Movimento de Cultura Popular (MCP), organizou-se motivado pela situação política educacional da época, com ênfase às transformações sociais como princípio educativo argumentado por Paulo Freire, que liderou a Divisão de Pesquisa, a partir de 1960. As novas perspectivas de alfabetização de adultos projetaram Paulo Freire com um Sistema de Alfabetização, desenvolvido primeiramente em Recife, no MCP, disseminando posteriormente por todo o país, como um referencial qualitativo. (BARBOSA, 2010).

Na década de 60, emergem vários movimentos voltados à promoção popular, com o aval de intelectuais, políticos e estudantes. Diferentes grupos disponibilizaram-se ao cenário da ação educativa de adultos, dando início aos movimentos locais, públicos e privados em todo o

país (PAIVA, 1983). Nesse contexto de tensões políticas, a questão da alfabetização e sua relação com a consciência política interferem na proposta dos materiais didáticos:

De uma forma ou de outra, todos os movimentos de educação e cultura popular no início dos anos de 1960 colocaram o problema dos materiais didáticos para a alfabetização. Procuravam-se pistas nos manuais da UNESCO e exemplos em outros países, e dava-se início a elaborações próprias, por exemplo, no CPC de Belo Horizonte: Uma família operária: manual de alfabetização de adultos e adolescentes, sob a coordenação de Marilda Trancoso, editada em 1962 (FÁVERO, 2006, p.176).

Nesse processo de discussão surge a preocupação em procurar elaborar um material didático adequado a alfabetização de jovens e adultos. Preparado pelo Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP) o Livro de Leituras para adultos¹⁵ em 1962, em sua metodologia propunha no texto de alfabetização e primeiras leituras, um conjunto de palavras pertinentes a uma informação política; o conteúdo social dava sentido às palavras (FÁVERO, 2006; BARBOSA, 2010). Segundo Teixeira (1962) essa se versava como a melhor “cartilha” desenvolvida para a alfabetização de adultos produzida no Brasil, visto que, apresentava como ponto de partida as necessidades do aluno para a proposta de leitura, estimulando a consciência crítica do aluno.

O livro do MCP colaborou para a produção de outros materiais de leitura dos diversos movimentos de cultura popular no período distribuídos em alguns estados brasileiros, em destaque A Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1963) e a Campanha de Alfabetização de Adultos da Une (1962). Nesse período a ideia de formular um material didático de âmbito nacional no formato de cartilha, não era aceita por todos os movimentos de educação (BARBOSA, 2010).

Em meados de 1962, a Comissão de alfabetização da UNE, asseverou a relevância da produção de uma cartilha, com a finalidade de melhorar o processo de alfabetização. A partir da instituição do Departamento Pedagógico da campanha, preferiu-se por adotar e adaptar a cartilha do MCP de Recife (BARBOSA, 2010; FREITAS, 2009) Sobre este aspecto Beisiegel (2004, p. 175) “A cartilha era entendida como experimental, sujeita às modificações impostas pela prática. Era autorizado o uso de quaisquer outros guias de leitura para adultos, desde que se tivesse em conta o caráter experimental dos trabalhos”. Apesar do caráter experimental da cartilha, Paulo Freire não considerou como necessária a sua publicação, visto que, Freire defendia a concepção de se produzir uma proposta de educação popular com os próprios grupos populares (BEISIEGEL, 2009).

¹⁵ Elaborado pelas autoras Josina Maria Lopes de Godoy e Norma Porto Carreiro Coelho.

Com o intento de atuar de maneira mais marcante na educação de adultos em 1962, é lançado o Programa de Emergência do Ministério de Educação e Cultura, coordenado pelo ministro Darcy Ribeiro. Esse programa contemplava um empreendimento editorial que almejava à distribuição de quatro milhões de cartilhas e manuais de alfabetização, e cento e cinquenta mil exemplares do manual de preparo e orientação do educador (MELLO, 2010).

Através do patrocínio da Confederação Evangélica do Brasil, O Cruzeiro edita a Cartilha ABC, elaborada por uma comissão de docentes (BEISIEGEL, 2004; PAIVA, 1983), considerado como um grande desperdício de recursos públicos, pois dos 4.000.000 exemplares editados, apenas um pequeno número é utilizado pela Cruzada ABC.

No decorrer dos anos de 1963, o Movimento de Educação de Base (MEB) disponibilizou uma coleção de materiais didáticos para alfabetizando e pós-alfabetizado a partir do contexto rural nordestino. Conforme Freitas (2009):

Durante o ano de 1963, o MEB investiu na elaboração de materiais didáticos para adultos. Os títulos indicavam claramente a novidade política que impregnava a luta por educação de base: Saber é viver e Viver é lutar, com objetivo de articular a alfabetização com a conscientização, partindo da realidade de vida e do trabalho. Esse conjunto didático era composto de três volumes: cartazes geradores, diário de alfabetização e caderno de alfabetização. O texto de leitura é uma história organizada em 26 lições, as quais se abrem os temas geradores articulados para dar base ao processo de adaptação (FREITAS, 2009, p.243).

Entretanto, almejando acolher ao grande número de estudantes alfabetizados efetivamente ou não, optou-se exclusivamente pela edição da Cartilha Viver é Lutar com a soma de 50 mil exemplares, enviados no início de 1964, para todos os sistemas do Nordeste, alguns da Amazônia e Minas Gerais (FREITAS, 2009).

No entanto, com o advento do Golpe Militar 3 mil exemplares foram apreendidos por serem considerados subversivos ainda na gráfica. Mesmo assim a cartilha ainda foi aproveitada nas aulas radiofônicas de alguns sistemas, após o golpe militar de 1964. (FÁVERO, 2006).

Devido à proibição do uso do conjunto didático *Viver é lutar* usados nas aulas radiofônicas, o MEB preparou, visando à Região Nordeste um Programa Didático a partir do cotidiano do campo, resultando na produção do conjunto didático *Mutirão*. Foram preparados dois livros: O Mutirão 1, designado à alfabetização e o Mutirão 2, aos recém-alfabetizados. Com a ajuda do Ministério da Saúde, elaborou-se ainda um encarte para o segundo livro: Mutirão para saúde (FÁVERO, 2006).

Neste material o caráter ideológico da conscientização é direcionado para a concepção de cooperação, explica Fávero:

A crítica fundamental sobre os textos de leitura *Mutirão* recai fortemente no deslocamento ideológico: substitui-se o conceito-chave “conscientização” pelo conceito “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 (FÁVERO, 2006, p.201).

Embora muito criticado, o fato que inviabilizou o uso em 1965, foi a demora no processo de preparação, impressão e distribuição. Essa lacuna deixada pela ausência desse material contribuiu para outras produções de materiais regionais, como a cartilha *Adjutória* do MEB/BA, *Ajuda* do MEB/PE, o *Pré-Livro* para a alfabetização de adultos e *Livro* para o 2º ciclo, o Conjunto didático *Benedito e Jovelina* do MEB/Goiás. Sendo este último considerado o material mais original (FREITAS, 2009).

Esse conjunto reuniu o que havia de melhor na experiência do MEB e o essencial do sistema Paulo Freire. Na verdade, criou-se um novo método, utilizando-se cartazes (para desenhos de ilustração, as famílias de sílabas e descoberta de novas palavras) e fichas (para o reconhecimento e a decomposição de palavras e como síntese e fixação para os alunos). Dois personagens, um casal: *Benedito e Jovelina*, introduziriam as situações típicas do trabalho agrícola e as palavras-chave correspondentes (desmatamento: mata, fogo, plantio, chuva, roçado etc.). Aos poucos, colocava-se em discussão o sistema de produção, a partir do trabalho agrícola, da comercialização dos produtos na feira; da máquina para o plantio e para a colheita. Aos poucos também, abria-se aspectos culturais mais amplos, com base na vida rural (FÁVERO, 2006, p.203).

Nesse período de ação da sociedade civil, e da ação descentralizada do Estado, neutraliza-se a determinação de métodos e materiais aprontados em nível nacional. Os materiais didáticos passam a serem elaborados com a participação de diferentes segmentos, programas radiofônicos, slides do Sistema de Alfabetização Paulo Freire, cartilhas de alfabetização e livros de leitura, conjuntos didáticos e folhetos de cordel, direcionados para a localidade regional ou local (MELLO, 2010). Após o golpe militar em março de 1964, iniciou-se o processo de coibição, desmobilização e reorganização de diversos grupos de educação popular. Nessa época o governo militar estimulou a criação da Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC). Esse programa educacional apresentava como finalidade “capacitar o homem analfabeto marginalizado a ser participante na sua sociedade contemporânea, como contribuinte do desenvolvimento socioeconômico e receptor de seus bens” (SCOUCUGLIA, 2003, p.81).

Segundo Freitas “A Cruzada funcionou de 1964 a 1969, projetando-se como braço pedagógico do governo militar. Contudo, não teve êxito em consolidar-se como movimento de alfabetização de massa, de abrangência nacional” (FREITAS, 2009, p.248).

A sugestão pedagógica da Cruzada ABC estava conectada ao material didático que foi

reelaborado em 1966, por ser avaliado no período indevido para os adultos. Foram difundidos milhares de exemplares aos alunos de graça. Além dos livros os estudantes ganhavam mantimentos básicos, desde que tivessem boa frequência, esse mecanismo revela o caráter assistencialista da campanha (FREITAS, 2009).

Para garantir as atividades de alfabetização de adultos em todo o país, foi instituído o Mobral, que virou um extenso movimento de alfabetização nacional. Nessa ocasião os materiais didáticos preparados designavam-se ao uso em todo o território nacional. Pondera-se que os materiais didáticos lançados nos domínios do Mobral podem ser observados como um forte indicador do programa tanto por sua fartura quanto pela sua diversificação (FREITAS, 2009).

Sobre as produções didáticas produzidas em larga escala foram produzidos por três grandes empresas privadas: Abril Cultural S. A., Bloch Editores S. A. e a Gráfica Editora Primor S. A. Conforme pode-se verificar no quadro 2 apresentado por Freitas (2009, p.255):

Quadro 2
Influência das grandes editoras nos domínios do Mobral

Propósito	Abril S. A.	Bloch Editores S. A.	Gráfica Editora Primor S.A.
Apoiar a aprendizagem da leitura complementar	Livro de Leitura 66 p.	Roteiro de alfabetização (Guia de Alfabetização 64 p.)	Leitura 62 p.
Prática de escrita elementar	Livro de exercícios 66 p.	Roteiro de Exercícios de Linguagem 66 p.	Exercícios de escrita 63 p.
Apoiar a aprendizagem de cálculo elementar	Livro de Matemática 66 p.	Roteiro de Exercícios de Matemática 66 p.	Matemática 62 p.
Sugerir ao alfabetizador normas didáticas aplicáveis ao processo de alfabetização	Mural do Professor 66 p.	Roteiro do Alfabetizador 66 p.	Guia do Professor 62 p.

Fonte: Autoria Própria
Dados: (FREITAS, 2009)

As informações apresentadas no quadro 2 evidenciam o controle das grandes editoras para a constituição no âmbito federal, da extensa campanha de massa, nos comandos do MOBREAL. Essas editoras produziram e editou principalmente livros dedicados a alfabetização

de adultos em amplas tiragens. Os dados expressos no quadro 3 abaixo indicam as tiragens das coleções produzidas em 1970, 1971 e 1972 por editoras privadas, de acordo com Freitas (2009).

Quadro 3
Materiais didáticos produzidos por editoras privadas para o Mobral (1970-1972)

Publicações/Alfabetização	1970	1971	1972
Manual para a Alfabetização	75.040	118.000	200.100
Livro de Leitura	1.526.000	2.310.000	4.844.000
Livro de Matemática	1.526.000	2.310.000	4.844.000
Livro de Escrita	1.526.000	2.310.000	4.844.000
Livro de Leitura complementar	1.524.300	9.600.000	12.171.000
Cartazes Didáticos	1.200.800	1.760.000	3.793.000
“Diário do Mobral”		12.000.000	48.000.000
Educação Integrada			
Textos			1.400.000
Livros de Consulta			1.400.000
Livro de Matemática			1.900.000
Manual do Professor			61.580
Livros de Leitura Complementar			6.201.000
Cartazes Didáticos			515.000
Periódico “Integração”			11.600.000
Desenvolvimento de Comunidade			
Você é Líder			15.000
Você é Ação			42.000
Você é importante			1.200.000

Fonte: Relatório UNESCO, 1974. “A experiência brasileira de alfabetização de adultos o Mobral”.

Os dados apontados evidenciam a aumento nas produções didáticas designadas a alfabetização de adultos a serem distribuídas de graça por todo o país. Verifica-se a partir dessas informações que as obras dedicadas à educação de adultos alcançaram um patamar de popularização no que com relação a sua extensa distribuição nacional no tempo do governo militar, ainda com os seus conteúdos tutelados pelo governo, assegurando certo controle sobre sua produção didática (FREITAS, 2009). Nesse percurso histórico das produções didáticas para a educação de jovens e adultos no Brasil, constata-se diferentes estratégias para efetivar esse instrumento didático, bem como, suas respectivas contradições durante a sua trajetória em se constituir e se legitimar como um LD.

CAPÍTULO 2 - LIVRO DIDÁTICO E EJA: DIÁLOGOS TEÓRICOS

2 LIVRO DIDÁTICO E EJA: DIÁLOGOS TEÓRICOS

Neste segundo capítulo propõe-se sistematizar a reflexão sobre o livro didático e sua repercussão no processo de ensino e aprendizagem no Brasil e no exterior. Nesta incursão apresenta-se o perfil do sujeito da EJA, com o objetivo de aproximar as peculiaridades desses sujeitos com a proposta destinada a esse público através do livro didático, destacam-se as ações e reações do livro didático no contexto educacional, buscando relacioná-lo a temática ideologia, explicitando, assim, sua função sociopolítica na sociedade.

2.1 O sujeito da EJA: jovens e adultos

O adulto analfabeto é em verdade um homem culto, no sentido objetivo (não idealista) do conceito de cultura, posto que, se não fosse assim, não poderia sobreviver. Sua instrução formal (alfabetização, escolarização) tem que se fazer sempre partindo da base cultural que possui e que reflita o estado de desconhecimento (material e cultural) da sociedade à qual pertence (PINTO, 2010, p.66).

Vislumbrar a natureza da Educação de Jovens e adultos demanda um entendimento dos sujeitos dessa modalidade, para pensar as questões relacionadas às propostas de ensino designadas a esse público singular (PINTO, 2010).

Segundo a Lei nº 9394/96, a EJA, é uma modalidade de educação básica com características próprias (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA expressam que para atender essa modalidade de educação básica, é preciso considerar o perfil dos estudantes ao indicar um modelo pedagógico, de modo a assegurar a equidade na distribuição específica dos componentes curriculares (BRASIL, 2002). Na ótica de Arroyo (2006, p. 22) “a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino (...) O ponto de partida deverá ser perguntar-nos que são esses jovens e adultos”.

Para Piconez (2003), legalmente o termo adulto equivale a maioridade na qual o sujeito atua na sociedade segundo sua própria responsabilidade. O vocábulo “adulto”, do ponto de vista psicológico, emprega-se como sinônimo de maturidade de personalidade, ou seja, como sujeito responsável pelas suas ações. Na ótica de Oliveira (1999), considera-se que:

O adulto, para a educação de adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada, ou a pessoa adulta em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas empobrecidas, filho de trabalhadores não rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e

trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 1999, p.2).

Dayrell (2005) considera que a juventude pode ser compreendida através de duas maneiras: a primeira como uma condição social ou uma representação. Visualizá-la por categoria social sugere aceitar a existência de um modo universal dado pelas mudanças do indivíduo em determinada faixa etária, nas quais acontece o seu desenvolvimento físico e mudanças psicológicas. Em contrapartida, a forma a qual cada sociedade, cada grupo social concebe essa passagem de vida é muito diversificada e esta sujeito ao período histórico, das classes sociais, culturais, de gênero, entre outras nuances.

Os jovens recentemente são maior parte na EJA. O público adulto não é a mais a única característica dominante nesta modalidade de ensino (GADOTTI, 2007). A elevação do número de jovens procedentes do ensino fundamental na EJA enquadra-se no grupo de jovens e adolescentes carentes, que apresentam passagens fracassadas na escola e conseqüentemente o abandono do ambiente escolar (ARROYO, 2001).

Di Pierro, Jóia e Masagão (2001) explicam que as razões que induziram a EJA a sofrer mudanças e atingir a elevação do público juvenil, esta contextualizado a diversos motivos: a entrada cada vez mais precoce no mundo de trabalho, a cobrança do mercado de trabalho, que demanda hoje do trabalhador uma qualificação mínima; o outro fator seria a alta distorção na relação idade/série.

Sobre o perfil do público da EJA considera-se que:

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e suas péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos (GADOTTI, 2007, p.31).

Essa situação é abordada através dos dados da Síntese dos Indicadores Sociais 2007 divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas). Conforme esse apontamento, a rentabilidade das famílias tem forte influência no acesso e constância das crianças e jovens na escola (BRASIL, 2007).

Arroyo (2001, p. 51) demanda que para debater a respeito do perfil do estudante da EJA exige considerar os problemas que angustiam a realidade social e da forma como eles vêm sendo constituídos pelos padrões econômicos vigentes. “É ainda falar da existência de jovens e adultos subescolarizados, é falar da exclusão daqueles que ainda não tem acesso a escola

pública, é falar da evasão e do fracasso escolar”.

Diante dessas questões constata-se que no Brasil, o perfil dessa população está subordinado aos problemas sociais que o país historicamente enfrenta como a má distribuição de renda, o desemprego, entre outros fatores agravantes e que muitas vezes se sentem culpados pelo fracasso escolar e consequentemente por suas condições de vida.

Sobre essa questão Freire alerta:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa (FREIRE, 2010b, p.83).

Gadotti (2007) adverte que esses sujeitos que estão às margens do mundo escolarizado, na categoria de analfabetos, apresentam um amplo repertório de saberes que foram sistematizados em outras instâncias sociais, pois a escola não se trata do único lugar de produção e socialização de conhecimento.

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto estima pois a sua “ignorância” lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada na infância, principalmente em relação à escola (GADOTTI, 2007, p.39).

Nesse ponto de vista o repertório de conhecimento de vida dos alunos é expressivo no processo educativo e, respectivamente, devem ser apreciados e respeitados. Na obra Educação e Mudança, Freire afirma que:

A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversarmos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do nos. Se eles sabem selar um cavalo e sabem quando vai chover, se sabem semear, etc..., não podem ser ignorantes (durante a Idade Média, saber selar um cavalo representava alto nível técnico), o que lhes falta é um saber sistematizado (FREIRE, 2010a, p.28).

Conforme Freire (2010b, p.30), “ensinar exige respeito a esses saberes e cultura dos educandos”. É nessa conjuntura que se sugere a precisão de repensar as práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas na EJA. Arroyo explica que na EJA é preciso considerar que:

Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribuí sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tecituras anteriores e os novos. Esse entendimento coloca novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares que possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes sociais, das escolas/classes, dos educadores e dos educandos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica (ARROYO, 2004, pp.104-105).

Paulo Freire (2010c,), enfatiza que se pode dar valor aos sujeitos e as suas experiências e, ao mesmo tempo, instituir um modelo curricular consoante às demandas do povo. Diante da especificidade da demanda da EJA as vivências culturais e sociais dos jovens e adultos necessitam estar em consonância ao modelo curricular.

Observa-se em Gadotti, (2007, p.121) que “o contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso acabam proporcionando um alto índice de evasão”. Nesse sentido Freire (2010c) enfatiza que:

Simplemente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes de modo geral, imersos num contexto colonial quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmo organizamos (FREIRE, 2010c, p.97).

No centro dessa abordagem, percebe-se que os jovens e adultos da EJA, têm conhecimentos e habilidades relacionadas com a demanda cultural, ou seja, com sua história de vida. Nesse caso refletir sobre as peculiaridades desse público da EJA, requer transitar pelo menos por três campos que colaboram para compreender a significado de seu papel social: a categoria de “não crianças”, a categoria de excluídos da escola e a categoria de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 1999).

Na visão de Arroyo (2006), a juventude e a vida adulta trazem consigo um período de marcas, de socialização e de sociabilidade, de desenvolvimento e de intervenção no mundo. Portanto, esse tempo de vida do jovem e do adulto, citados por esse autor, necessitam ser interpretados como tempo de direitos independente da faixa etária, que requer a urgência na elaboração de políticas públicas que aponte à garantia da pluralidade de seus direitos legítimos como cidadãos da sociedade brasileira.

2.2 Livro didático da EJA: ações e reações

O LD alcança um espaço importante na tradição escolar brasileira, pois se trata de um instrumento didático garantido e difundido gratuitamente nas escolas públicas do país, como resultado das várias ações governamentais ao longo de seu percurso histórico (BRASIL, 2002).

A centralidade dos LD's na prática escolar não é algo característico apenas a realidade brasileira, Apple (1995) em suas pesquisas explana que nos Estados Unidos avalia-se que cerca de 75%, do tempo pedagógico em sala de aula é utilizado nas tarefas com LD's e que 90% do tempo dedicado aos estudos em casa é ainda gasto através do uso do livro didático.

No Brasil, averigua-se que não há dados concisos sobre esse assunto. Entretanto, para Gatti Júnior (2004), é admissível assegurar, com boa estimação de acerto, que o país, pode obter um indicador maior, ou pelo menos bem similar do oferecido nos Estados Unidos.

Na vertente das diferentes disposições político-ideológicas acerca do LD, os docentes, em maior parte, sinalizam que o livro didático exerce um papel importante no processo ensino aprendizagem nas escolas brasileiras, sobretudo nas escolas da rede pública de ensino (LAJOLO, 1996). Conforme Santo:

Independentemente das funções para as quais o manual é concebido, a finalidade de qualquer manual escolar é primordialmente, a função de desenvolvimento das competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimento, ao aprendente (SANTO, 2006, p. 107).

Com ênfase nos papéis que o LD exerce no processo educativo, o pesquisador Choppin (2004) sugere que os livros escolares são objetos utilitários, determinados para nortear o ensino de uma disciplina, a partir da exibição geral dos conteúdos, dispostos em unidades ou lições que propiciam o seu uso coletivo ou individual. Na concepção de Lajolo:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que se ensina e como se ensina* o que se ensina (LAJOLO, 1996, p.4).

No cenário brasileiro, esta vertente argumentativa encontra respaldo em Molina quando afirma que:

O livro didático adquire especial importância quando se atenta para o fato de que ele pode ser, muitas vezes, o único livro com o qual a criança tem contacto. Considerando o fato de que, ao deixar a escola, pode ocorrer que jamais retornem a pegar em livros, percebe-se que, para muitos cidadãos, o livro didático termina por ser “o” livro (MOLINA, 1987, p.18).

Outra perspectiva de enfoque dessa questão é apontada por Lajolo:

Como sugere o adjetivo *didático*, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares (LAJOLO, 1996, p.4).

Apesar da relevância atribuída ao LD, verificam-se diversas críticas em relação a sua presença no panorama escolar e da qualidade do ensino brasileiro.

Defensores e críticos, políticos e cientistas, professores e alunos são, no momento, unânimes em relação ao livro didático: ele deixa muito a desejar, mas é indispensável na sala de aula. Se com o livro didático o ensino no Brasil é sofrível, sem ele será incontestavelmente pior. Poderíamos ir mais longe, afirmando que sem ele o ensino brasileiro desmoronaria. Tudo se calca no livro didático. Ele estabelece o roteiro de trabalhos para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia-a-dia da sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa (fazendo seus deveres) (FREITAG, 1989).

Nessa direção, Molina (1987), afirma que vários autores caracterizam o LD como “um mal necessário”. Embora sejam detectadas inúmeras contradições presentes no LD, não há como desconsiderar na visão dessa autora a sua relevância nas instituições escolares brasileiras. Ainda conforme a autora:

Livros didáticos que, muitas vezes, apresentam exercícios cujas respostas estão contidas nas próprias pistas fornecidas, ou que dependem de mera transcrição de palavras do texto para outro espaço, não devem produzir resultados interessantes no sentido de levar o aluno aprender. Por que são utilizados? Provavelmente não “consegue” errar os exercícios e esse resultado mascara a verdadeira situação. “Acertando” as respostas o aluno consegue chegar ao final do livro (e do ano letivo, provavelmente) aparentando um conhecimento que não tem e, o que talvez seja o resultado mais nefasto, sem ter desenvolvido as habilidades de que necessita para um estudo independente (MOLINA, 1987, p.33-34).

Duarte (2010) a partir de um estudo sobre os manuais escolares portugueses afirma:

O que está em causa para a actual escola e, por conseguinte, também para os manuais, é o desenvolvimento de actividades onde os alunos possam fazer mais do que limitar-se a receber informação sobre factos, isto é, que sejam chamados a agir, a construir o seu conhecimento, a um nível mais exigente, o da descoberta ou criatividade (DUARTE, 2010, p. 121).

Cabe acrescentar a essa discussão que se tratando do LD para a EJA, no cenário educacional brasileiro “a importância desse tipo de material é imperiosa, pois, além de atender a um grupo de baixo poder aquisitivo, normalmente os professores não têm nenhuma formação específica para trabalhar com esse alunado” (VÓVIO, 2001, p. 125).

Em virtude dessa importância e centralidade imputada ao LD no processo de ensino e aprendizagem, compete apresentar através de Choppin, outro viés desse instrumento didático. Conforme esse autor, “les manuels scolaires ne sont pas seulement des outils pédagogiques: ce sont aussi les produits de groupes sociaux que cherchent, à travers eux, à perpétuer leur identités, leur valeurs, leurs traditions, leurs cultures¹⁶” (CHOPPIN, 1993, p.5).

Os aspectos descritos caracterizam o LD não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas também como um produto cultural, responsável pela transmissão de certa forma de cultura.

São os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida (APPLE, 1995, p.82).

Vislumbrar o LD nesta óptica demanda resgatar os seus múltiplos papéis, apontadas em quatro funções fundamentais, que podem variar segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de uso. Como explica Choppin:

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades de um grupo social. 2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição das competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc. 3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção da identidade, geralmente ele é reconhecido assim, como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz. 4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou

¹⁶Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas.

icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada – afirmação que pode ser feita com muitas reservas – em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores (CHOPPIN, 2004, p.553).

Essas informações colaboram para a compreensão da multiplicidade do LD. Pode-se, então verificar que o modelo da sociedade pelos LD's obedece a uma reconstrução que dependente de aspectos diversos, conforme período e localidade, e tem como propriedade comum apresentar “a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido geral, conceberam o livro didático como gostariam que ela fosse, do que como ela realmente é” (CHOPPIN, 2004, p.557). Na concepção desse autor constata-se, que:

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados (CHOPPIN, 2004, p.557).

A concepção acima mencionada retrata o LD, sobretudo, como veículo de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Ao constatar todos esses fatores, em conjunto, percebe-se a natureza complexa desse instrumento didático.

2.3 A ideologia e o livro didático: um diálogo emergente

O termo ideologia, conhecido por meio de seu uso no campo marxista, não tem Marx como seu autor. O vocábulo ideologia foi utilizado pela primeira vez por Destutt de Tracy (1754-1836), na publicação de sua obra *Eléments d'Idéologie* (Elementos de Ideologia), em 1801, para substituir a expressão “psicologia” (CERQUEIRA FILHO, 1988).

Segundo Chauí, Destutt de Tracy objetivava elaborar uma ciência da gênese das ideias, avaliando-as como fatos naturais que traduzem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente. Estabeleceu uma teoria sobre as capacidades sensíveis, responsáveis pelo desenvolvimento de todas as nossas concepções: querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção) e recordar (memória) (CHAUI, 2003).

As obras de Marx e Engels explicitam, em diferentes passagens, desiguais versões do conceito de ideologia. Na obra *Ideologia Alemã*, foi apresentada a primeira sistematização do conceito ideologia, como um conjunto de ideias condenadas a desconhecer sua relação real

com a realidade (MARX; ENGELS, 1989).

Marx e Engels buscaram aprofundar o conceito de ideologia na prefação da obra *Uma Contribuição à Crítica da Economia Política*, de 1859. Acenam que a ideologia não é apenas uma falsa visão da realidade. Além disso, a ideologia denota o interesse da classe dominante articulando seus interesses. A partir dessa conjectura, a ideologia representa relações de classe, através de um formato ilusório, ou seja, adéqua o interesse da classe dominante de modo que se pareça com o interesse de toda a sociedade (MARX; ENGELS, 1996).

No campo marxista, a ideologia é apreendida como conjunto de ideias que falseiam a realidade por parte da classe dominante. Tendo como objetivo a defesa de seus próprios interesses, tornando-se uma espécie de ilusões coletivas (CHAUI, 2003).

Na perspectiva de István Meszários:

As ideologias conflitantes de qualquer período histórico constituem a consciência prática necessária em termos da qual as principais classes da sociedade se interrelacionam e até se confrontam, de modo mais, ou menos aberto, articulando sua visão da ordem social correta e apropriada como um todo abrangente (ISTVÁN MESZÁRIOS, 2004, p. 65).

Althusser faz referência à ideologia como um conjunto de relações, sistema de ideias, de reproduções, que contém o espírito do homem ou de uma classe social (ALTHUSSER, 1970). Na linha gramsciana, a ideologia é situada como uma simbolização de mundo, que se faz presente em todas as formas de manifestações teóricas ou grupais, que atende aos problemas reais, autênticos em sua atualidade e bem determinados pela realidade como um todo (GRAMSCI, 1974). Para Chauí (2003):

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo regulado, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera de produções (CHAUÍ, 2003, p. 108-109).

Na perspectiva dessa autora é acatado que, como a classe pensante reprime a consciência social, tem o poder de conduzir as ideias predominantes para toda a sociedade, acomodando a consciência de todas as classes sociais e padronizando a sua ideologia (CHAUÍ, 2003).

Outra visão sobre a ideologia pode ser percebida através das contribuições de Tavares a partir de uma interpretação de Ricoeur:

Efetivamente, o sistema ideológico de uma determinada sociedade, enquanto lugar simbólico de expressão, nos seus diferentes níveis de produção, de invenção e de difusão, representa um âmbito privilegiado de confronto, conflitualidade, mediação e conciliação no seio do qual os actores sociais enunciam os seus desejos, os seus sonhos, projectos e aspirações tendo em vista a transformação social. Com efeito, os sistema de representação ideológica nunca é uma tradução fiel das relações sociais mas, frequentemente, é uma deformação das relações sociais existentes no sentido da legitimação e preservação de uma determinada ordem social (TAVARES, 2003, p. 14).

Nesse sentido, fica perceptível que a ideologia se trata de uma representação figurada, com múltiplas funções e embates que pode se traduzir da legitimação e perpetuamento dos interesses de determinada classe social. No modelo da atual sociedade capitalista, Nosela (1979) define a escola como um dos mecanismos de dominação, cujo papel é reproduzir a sociedade burguesa, por meio da inculcação ideológica, que permite a hierarquia na produção, o que permite maior controle da classe dominante.

Do ponto de vista de Tavares (2003):

Partindo do princípio de que o fenómeno educativo não pode subsistir sem os princípios ideológicos que, ao longo do tempo, tem contribuído para sua estruturação e para a coesão de todos os intervenientes no sistema educativo, é nossa convicção de que ele tem vivido, sistematicamente, num conflito insuperável entre a ideologia, algo aprisionadora, e a utopia que tende a transgredir o jogo complexo das relações existentes (TAVARES, 2003, p. 14).

De acordo com Apple (2006):

Na verdade, se tivéssemos de apontar uma das áreas mais negligenciadas pela intelectualidade educacional, esta seria exatamente o estudo crítico da relação entre as ideologias e a prática educacional, o estudo das hipóteses do senso comum que orientam nossa área já tecnicamente dominada. Essa atitude crítica desnudaria os interesses e compromissos políticos, sociais, éticos e econômicos aceites sem maior questionamento, ou seja, aceites como se disséssemos “é assim que a vida é”, em nosso cotidiano como educadores (APPLE, 2006, p.47).

É possível ressaltar a partir dessas colocações a apreensão do autor a respeito da precisão de um estudo crítico acerca das ideologias presentes no cotidiano escolar que são imperceptíveis na maioria das vezes, e veiculam como verdades absolutas, legitimadas por interesses da classe dominante.

No panorama educativo, averigua-se que as pesquisas sobre ideologia e livros

didáticos tem se tornado objeto de várias investigações. A obra de Marisa Bonazzi e Umberto Eco: “Mentiras que parecem verdades”, delatam a ideologia veiculada via livro didático, presente nos livros- textos italianos (ECO, 1980).

Na investigação de Faria¹⁷ (1994), originalmente defendido como tese de Mestrado na Universidade de São Paulo, tendo como título Ideologia no livro didático, verificou-se que a incoerência realidade-discurso localizada no livro didático é característica da própria ideologia burguesa. Nesse sentido, Freitag complementa:

Se o livro didático, para que possa ser usado com qualidade e competência em sala de aula, remete ao professor e estes aos problemas do sistema educacional e político brasileiro, então o livro didático já deixou a muito tempo de ser uma questão pedagógica, como muitos querem fazer crer, transformando-se em questão política e social (FREITAG, 1989, p.134).

Para Bittencourt (2005) o livro didático precisa ser compreendido ideologicamente por se tratar de veículo que comporta um sistema de valores, ideologias, de uma cultura de determinada época e de uma determinada sociedade.

Nesse ponto de vista, a autora acrescenta que “O livro didático é também um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares” (BITTENCOURT, 1997, p.72). Ainda conforme a autora “o livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular”. Conforme Althusser, a escola pode ser concebida como um dispositivo ideológico do Estado, que determina e difunde a ideologia predominante, sobretudo, através dos conteúdos (ALTHUSSER, 1970).

Faria (1994) corrobora com a idéia de Althusser quando denota que a escola transmite a ideologia dominante, como o lugar onde esta transmissão se dá planejada e sistematizada. A autora analisa que a escola fundamental apresenta peculiares distintas, pois é onde esta introduzida a classe dos trabalhadores.

A ideologia a partir de um estudo histórico consente ser abrangida como uma forma de falsa consciência que altera a representação que temos da realidade social e serve aos interesses do grupo dominante (APLLE, 2006).

A partir da definição proposta por Apple (1999), o currículo organiza conhecimento e o idealiza como verdade incondicional, o que requer investigá-lo como um instrumento

²² Faria desenvolveu um estudo sobre o livro didático, em que, analisando 35 títulos de livros didáticos de 2ª à 4ª série do Ensino Fundamental, de várias disciplinas, verificou uma forte ideologia contida nessas obras em relação ao tema trabalho (FARIA, 1994).

complexo e permanente. Segundo Apple o currículo precisa ser concebido essencialmente como um lugar simbólico, material e humano de modo a ser constantemente reconstruído (APPLE, 1999).

Paulo Freire através do conceito de “educação bancária” critica o currículo existente. Nessa direção, o currículo tradicional está desconectado da situação concreta das pessoas, que está presente no processo de conhecer (FREIRE, 2010b). Do seu ponto de vista o currículo deve acolher as experiências dos educandos, como fonte essencial para temas significativos ou geradores.

Em oposição a Freire, Demerval Saviani na década de 1980, na pedagogia histórico-crítica ou pedagogia crítico-social dos conteúdos, pondera que a educação só será política quando proporcionar às classes reprimidas a assimilação dos conhecimentos transmitidos como instrumento cultural como possibilidade de uma ação política mais ampla (SAVIANE, 1980, 1986, 2000). O ponto contraditório a crítica de Saviani à pedagogia libertadora de Paulo freire está na importância dada por esta aos métodos e não à apropriação do conhecimento.

Conforme Molina (1987, p.18) “Existem livros didáticos para todas as áreas do conhecimento, especialmente aquelas que são tratadas no currículo escolar. Esta relação entre currículo e livro didático faz com que, a cada alteração, novas edições surjam rapidamente.”

Bárbara Freitag (1989, p.111) considera que o LD funciona na sala de aula como um modelo padrão, a autoridade absoluta. “o conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada”.

Na obra Aparelhos Ideológicos de Estado, Althusser enfatiza que a escola contribui para a reprodução do modelo de sociedade capitalista aos transmitir através das materiais escolares, as crenças, que nos fazem aceitá-la com boa e necessária (ALTHUSSER, 1970).

Tomaz Tadeu da Silva ao situar as influências da “nova sociologia da educação” a respeito dos estudos curriculares conferiu que a apreensão da mesma permanecia voltada para a relação currículo e poder, entre organização do conhecimento e a distribuição do poder (SILVA, 2002).

A discussão a respeito do currículo transcorre pelo processo de organização e escolha dos conteúdos trabalhados na escola por meio do LD. Bernstein adverte que “as formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios do controle social” (BERNSTEIN, 1971, p.47).

Na concepção de Apple, a escolha cultural do currículo depende das determinações

políticas, econômicas, culturais e sociais. Assim, verifica-se que o currículo é culturalmente determinado de acordo com a história e não pode estar desvinculado do contexto social (APPLE, 2006).

Verifica-se a partir desse quadro a presença das relações sociais de poder no currículo, o qual expede a transmissão e circulação do conhecimento de maneira diferenciada a depender da classe social para o qual é destinada (APPLE, 1997, CHOPPIN, 2004).

Para Apple “Em geral, as recentes investigações apontam para três actividades em que as escolas se envolvem. Apesar de estarem claramente relacionadas, podemos classificar estas “funções” em três níveis: acumulação, legitimação e produção.” (APPLE, 1997, p.17).

Nesse aspecto, a escola reúne e certifica a cultura e os saberes, tornando-os um capital a ser alcançado, ou não pelos alunos, numa relação lógica, a qual se transforma também em um conjunto importante de produção e distribuição de conhecimentos, configurados através de valores, regras e significações da vida social (APPLE, 1997). Essas questões são cruciais, pois confirmam que os conhecimentos transitados e consolidados na escola estão fazendo parte de universo amplo que também são refletidas nas relações sociais e de poder na sociedade.

No que tange aos LD's, se faz indispensável reafirmar a apreciação de Apple em apontar que são estes recursos didáticos que estabelecem as condições concretas e materiais para as situações de ensino e aprendizagem em diversos países (APPLE, 1995).

Tal asseveração remete a ideia de que o conhecimento concebido como autêntico está disponibilizado nas escolas por meio do livro didático, como determinador do currículo. Segundo Apple “enquanto os textos dominarem os currículos ignorá-los como não sendo dignos de uma séria atenção ou de uma luta política é viver em um mundo divorciado da realidade” (APPLE, 1995, p.101).

CAPÍTULO 3 - PROPOSTA METODOLÓGICA: CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

3 PROPOSTA METODOLÓGICA: CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresenta-se a proposta metodológica utilizada na investigação, para atingir os objetivos propostos na investigação. Nesse contexto para exemplificar o caminho percorrido durante a investigação, apontam-se os procedimentos, as técnicas, os métodos utilizados e os motivos que os justificam.

3.1 Abordagem qualitativa e quantitativa: opção metodológica

Os valores metodológicos são os que nos fazem estimar que o saber construído de maneira metódica, especialmente pela pesquisa, vale a pena ser obtido, e que vale a pena seguir os meios para se chegar. Isso exige curiosidade e ceticista, a confiança na razão e no procedimento científico e, também, a aceitação de seus limites (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 96).

Na concepção de Demo (1987), a metodologia trata das ações de se fazer ciência, pois auxilia na busca dos procedimentos, ferramentas e dos caminhos. Para o autor a ciência busca captar e manipular a realidade e a metodologia busca caminhos que possam levar a ciências a alcançar seus objetivos.

Na visão de Richardson (2009) a pesquisa pode ser rotulada em dois grandes métodos: o quantitativo e o qualitativo. A distinção entre esses métodos está basicamente na forma de abordar o problema. Por esta razão, o método elegido precisa estar apropriado a espécie de estudo que se ambiciona realizar.

Para alcançar os objetivos aspirados nesta pesquisa empregou-se a abordagem qualitativa e quantitativa usufruindo o que cada uma delas pode oferecer.

Aplicou-se a abordagem qualitativa para analisar as amostras representativas da população, por meio das entrevistas aplicadas com a finalidade de entender os fenômenos, em vez de mensurá-los. .

A abordagem qualitativa parte da pressuposição de que há uma interação ativa entre o mundo real e o sujeito da pesquisa, uma interligação intensa entre o sujeito e o objeto, uma conexão indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 1995).

A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador pode estar, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Tanto assim é que existem problemas que podem ser investigados por meio de metodologia quantitativa, e há outros que existem diferentes enfoques e, consequentemente, uma metodologia de conotação qualitativa (RICHARDSON, 2009, p.79).

Diante desse enfoque, buscou-se também a abordagem quantitativa com a intenção de classificar e quantificar os dados a respeito da realidade percebida sobre o fenômeno investigado através do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa quantitativa é considerada como investigação objetiva que se baseia em variáveis mensuráveis e proposições prováveis. Na concepção de Richardson (2009):

Amplamente utilizado na condução da pesquisa, o método quantitativo representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, consequentemente, uma margem de segurança quanto às inferências. É frequentemente aplicado nos estudos descritivos, naqueles que procuram descobrir e classificar as relações variáveis, bem como nos que investigam a relação de causalidade entre fenômenos (RICHARDSON, 2009, p.70).

A partir das contribuições dos autores citados e com a intenção de proporcionar uma visão geral e aproximada da realidade averiguada e de seus respectivos processos, a presente investigação caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa e quantitativa em nível descritivo explicativo.

3.2 Níveis da pesquisa

Segundo Gil (2010):

Cada pesquisa social, naturalmente, tem um objetivo específico. Contudo, é possível agrupar as mais diversas pesquisas em certo número de grupamentos amplos. Assim, Duverger (1962) distingue três níveis de pesquisa: descrição, classificação e explicação. Sellitz e al. (1967) classificam as pesquisas em três grupos: estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que verificam as hipóteses casuais. Esta última é classificação mais adotada na atualidade e também o será aqui, com uma pequena alteração na nomenclatura: as pesquisas do último grupo serão denominadas explicativas (GIL, 2010, p.27).

A investigação inseriu-se no nível descritivo e explicativo, essa escolha justificou-se pela necessidade da descrição e explicação dos fenômenos a partir dos dados levantados para enriquecer e detalhar os resultados da investigação.

Conforme Richardson (2009):

Em sentido genérico, método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos. Esses procedimentos se aproximam dos seguidos pelo método científico que consiste em delimitar um problema, realizar observações e interpretá-las com base nas relações encontradas, fundamentando-se, se possível, nas teorias existentes (RICHARDSON, 2009, p.70).

Em relação às pesquisas descritivas Gil (1989) considera que:

A pesquisa deste tipo tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados (GIL, 1989, p.45).

Na perspectiva de Richardson (2009) verifica-se que:

O estudo descritivo pode abordar aspectos amplos de uma sociedade como, por exemplo, a descrição da população economicamente ativa, do emprego de rendimentos e consumo, do efetivo de mão-de-obra; levantamento da opinião e atitudes da população acerca de determinada situação; caracterização do funcionamento de organizações; identificação do comportamento de grupos minoritários (RICHARDSON, 2009, p.71).

As pesquisas explicativas apresentam como foco central a necessidade de identificar os fatores que contribuem ou determinam a ocorrência dos fenômenos. Sobre esta questão Gil (1989) acrescenta que:

Pode-se dizer que o conhecimento científico está assentado nos resultados oferecidos pelos estudos explicativos. Isto não significa, porém que as pesquisas exploratórias e descritivas tenham menos valor, porque quase sempre constituem etapa prévia indispensável para que se possam obter explicações científicas. Uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que esteja suficientemente descrito e detalho (GIL, 1989, p.45).

Conforme o relato do autor as pesquisas descritivas e explicativas se complementam na medida em que se constituem como situações que colaboram para alcançar os resultados através da descrição e explicação a cerca dos fenômenos investigados.

3.3 Lócus da investigação

O estudo de campo foi realizado junto as Escolas Públicas Municipais que oferecem a Educação de Jovens e Adultos, localizadas no Município de Olinda, em Pernambuco. Atualmente a rede Municipal de Ensino de Olinda conta com 34 escolas que atendem aos estudantes da Educação de Jovens e adultos distribuídas em todo o município.

A realização da investigação de campo se deu em três etapas: primeiro iniciou-se com a visita ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos e a Secretária de Educação Municipal de Olinda para levantamento dos dados relacionados ao número de Escolas

Municipais de Olinda que oferecem a Educação de Jovens e Adultos, aos livros didáticos adotados no 1º e no 2º segmento pela rede de ensino e sobre a história da educação da EJA no município de Olinda.

A receptividade por parte das pessoas que atenderam a pesquisadora foi muito positiva, a diretora geral do Departamento, encarregou uma funcionária do setor para providenciar o material solicitado, como documentos e registros da história da EJA em Olinda, a listagem e endereço das escolas que oferecem a EJA no município e os exemplares dos livros didáticos adotados e distribuídos na rede.

Após o acesso aos dados da primeira etapa foram selecionadas as escolas a serem visitadas para iniciar a visita e recolha de dados. Decorrentes do problema a serem investigados alguns critérios pautaram a definição do lócus da pesquisa: escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos; ter biblioteca; a acessibilidade por parte do investigador; e o consentimento por parte da direção para a realização da investigação no ambiente escolar.

Cabe registrar que algumas escolas que se enquadraram nos critérios de escolha foram excluídas por dificultarem o acesso do pesquisador e pelo desinteresse do gestor em colaborar com a investigação na unidade escolar.

Conforme Richardson (2009) a escolha de um lócus adequado para a pesquisa e a familiaridade do pesquisador são aspectos fundamentais a investigação. Com base nos critérios adotados e com a consequente exclusão de algumas escolas, por razão das mesmas não se enquadrarem nos critérios previstos, foram definidos como lócus de investigação três escolas.

Para preservar as suas identidades nominativas serão denominadas de E1, E2 e E3. Optou-se por utilizar símbolos nominativos para denominar as escolas investigadas para garantir o anonimato das mesmas a fim de não suscitar especulações e juízo de valor a respeito das informações que serão evidentemente levantadas no processo investigativo.

A primeira escola selecionada foi a E1, localizada na Av. Costa Azevedo, s/n, no bairro de Peixinhos, Olinda, Pernambuco. A escola atende alunos da Pré-escola ao 9º ano do Ensino fundamental II e Educação de Jovens e adultos do I – segmento, distribuídos nos níveis I, II e III, que corresponde ao Ensino Fundamental I .

A segunda escola escolhida foi a E2, localizada na rua Dracena, s/n, quadra E-9, Ouro Preto, Olinda, Pernambuco. A escola oferece desde a pré-escola ao Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos do I e II seguimento, nos níveis IV e V correspondente ao Ensino Fundamental II.

A última escola selecionada foi a E3, localizada na Av. Presidente Kennedy, 660, São

Benedito, Olinda, Pernambuco. A referida escola atende alunos da pré-escola ao Ensino Fundamental I e a Educação de Jovens e Adultos do I e II segmento.

O quadro abaixo demonstra os dados coletados via projeto-político-pedagógico e através de informações prestadas pela gestora escolar, considerados relevantes sobre a caracterização das escolas investigadas.

Quadro 04

Caracterização das escolas investigadas em relação ao corpo docente e discente

Escolas	Corpo docente Pré-escolar ao 5 ^o ano	Corpo docente Ensino Fundamental II	Corpo docente EJA	Total de docentes	Alunos Matriculados Pré -Escarlar ao 5 ^o ano	Alunos Matriculados Ensino Fundamental II	Alunos Matriculados EJA	Total de alunos	Número de Turmas
E1	21	9	3	33	632	340	110	1.082	31
E2	8	13	5	28	275	350	183	808	10
E3	17	----	7	24	518	----	264	782	23

Fonte: Projeto Político Pedagógico

Para complementar as informações que não foram contempladas no quadro 4, verifica-se no quadro abaixo, os dados gerais em relação ao espaço físico das escolas.

Quadro 05

Caracterização do espaço físico das escolas investigadas

Espaço Físico	E1	E2	E3
Salas de aula	14	10	7
Sanitários alunos	6	6	2
Sanitários funcionários e professores	2	2	1
Cozinha	1	1	1
Refeitório	1	1	1
Pátio	1	1	1
Quadra	1	1	0
Sala de professores	1	1	1
Diretoria	1	1	1
Secretária	1	1	1
Biblioteca	1	1	1
Laboratório de informática	1	1	1
Auditório	1	0	0
Sala de atendimento especializado (AEE)	1	1	0

Fonte: Projeto Político Pedagógico

Cabe acrescentar que a clientela atendida pelas escolas investigadas é formada por crianças, adolescentes, jovens e adultos oriundos das camadas populares da própria comunidade e bairros vizinhos à localidade.

3.4 População e amostra da investigação

Conforme Marconi e Lakatos (1996) e Levin (1985) a população a ser investigada ou o universo da investigação, é definido como o conjunto de indivíduos que compartilham de características comuns. De acordo com Richardson (2009) o universo ou população da pesquisa:

É um conjunto de elementos que possuem determinadas características. Usualmente, fala-se de população ao se referir a todos os habitantes de determinado lugar. Em termos estatísticos, população pode ser o conjunto de indivíduos que trabalham em um mesmo lugar, os alunos matriculados em uma mesma universidade, toda a produção de refrigeradores de uma fábrica, todos os cachorros de determinada raça em certo setor de uma cidade etc (RICHARDSON, 2009, p.158).

Nesse caso o universo ou a população dessa investigação constituiu-se em todos os

professores da EJA lotados nas escolas da rede municipal de Olinda e todos os alunos matriculados na EJA nas escolas municipais de Olinda. No entanto verificou-se que contemplar todo o universo seria dispendioso financeiramente e elevaria o tempo para coleta de dados o que não seria adequado a pesquisa.

Conforme Levin (1985):

[...] posto que o pesquisador trabalha com tempo, energia e recursos econômicos limitados, raras vezes ele estuda individualmente todos os sujeitos da população na qual está interessado. Em lugar disso, o pesquisador estuda apenas uma amostra – que se constitui de um número menor de sujeitos tirados de uma determinada população. Através do processo de amostragem, o pesquisador busca generalizar (conclusões) de sua amostra para a população toda, da qual essa amostra foi extraída (LEVIN, 1985, p.19).

Para Chizzotti (1998):

A amostragem é uma técnica utilizada quando o universo é muito grande ou é impossível contatar a totalidade dos elementos que os compõem. A operacionalização da população a ser estudada se baseia em alguns critérios que procuram minimizar as probabilidades de erro (CHIZZOTTI, 1998, p.46).

Nessa perspectiva, para a pesquisa foram selecionadas amostras (professores e alunos) representativas para o propósito dessa investigação. Segundo Richardson, “define-se amostra, portanto, como qualquer subconjunto do conjunto universal ou da população” (RICHARDSON, 1999, p.158). A seleção da amostragem foi estabelecida através de critérios adotados a serem detalhados no item posterior. Nesse caso, optou-se por amostras não probabilísticas que representa a escolha dos sujeitos por determinados critérios intencionais.

3.4.1 Sujeitos da investigação

Os sujeitos selecionados para a investigação representam a amostra da população investigada. Para efeito da seleção dos sujeitos buscou-se subsídios em critérios de inclusão e exclusão para garantir a representatividade da amostra para os objetivos da investigação.

Como forma de organização, primeiro será explicada como se deu a seleção dos alunos e os critérios que justificam essa seleção para posteriormente, esclarecer os critérios de seleção dos professores, como também da Chefe de Divisão do Departamento da EJA, selecionada para se submeter a entrevista. Embora o interesse dessa investigação seja analisar a concepção ideológica dos professores e alunos sobre o livro didático no cotidiano escolar, achou-se relevante para a investigação compreender a concepção ideológica de um profissional

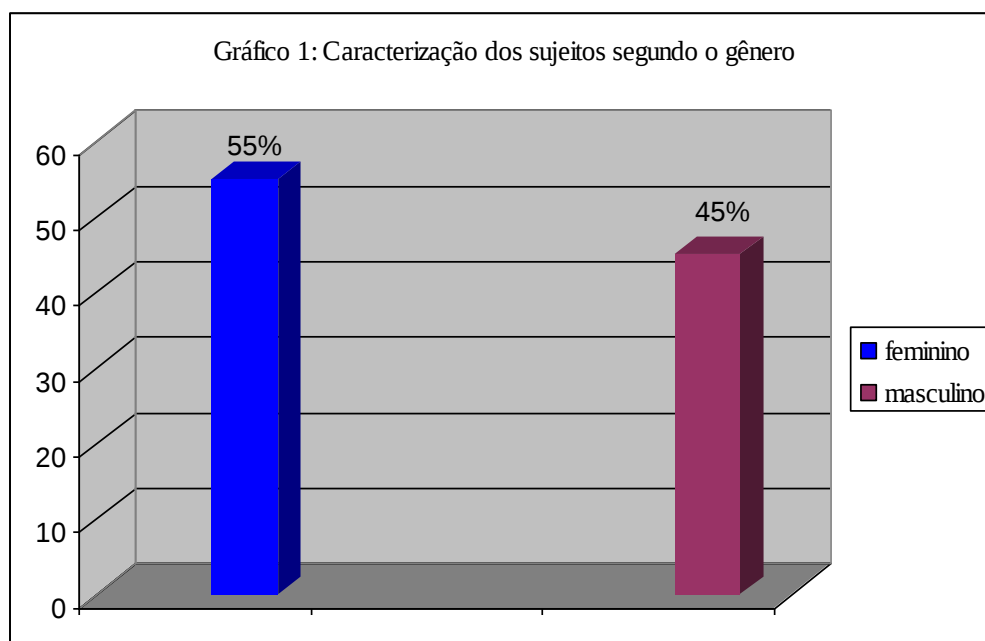
do Departamento de Educação para prestar informações, sobre o livro didático na rede municipal de Olinda com o objetivo de enriquecer a presente investigação acerca do fenômeno estudado.

Para seleção dos alunos, adotaram-se como critério de exclusão dos sujeitos, os alunos ainda em processo de apropriação do sistema alfabético, devido a necessidade de leitura para responder o questionário e os alunos que se recusaram a participar da investigação.

Os critérios estabelecidos para escolha dos alunos, foram a condição de serem alfabetizados, de estarem devidamente matriculados no 1^o¹⁸ ou no 2^o¹⁹ segmento da EJA e de demonstrarem o desejo de colaborar com a pesquisa.

Nesta dimensão, foi selecionado dentro dos critérios estabelecidos o quantitativo de 100 sujeitos. Vale ressaltar que esse quantitativo foi atingido com dificuldade devido ao índice de evasão nas turmas da EJA. Para melhor entendimento acerca da organização do grupo dos alunos participantes desta investigação, organizaram-se gráficos sobre o gênero, a idade, o estado civil e o perfil socioeconômico. A partir dos dados levantados constata-se no gráfico abaixo a caracterização dos sujeitos conforme o gênero.

Gráfico 01
Sujeitos segundo o sexo



Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

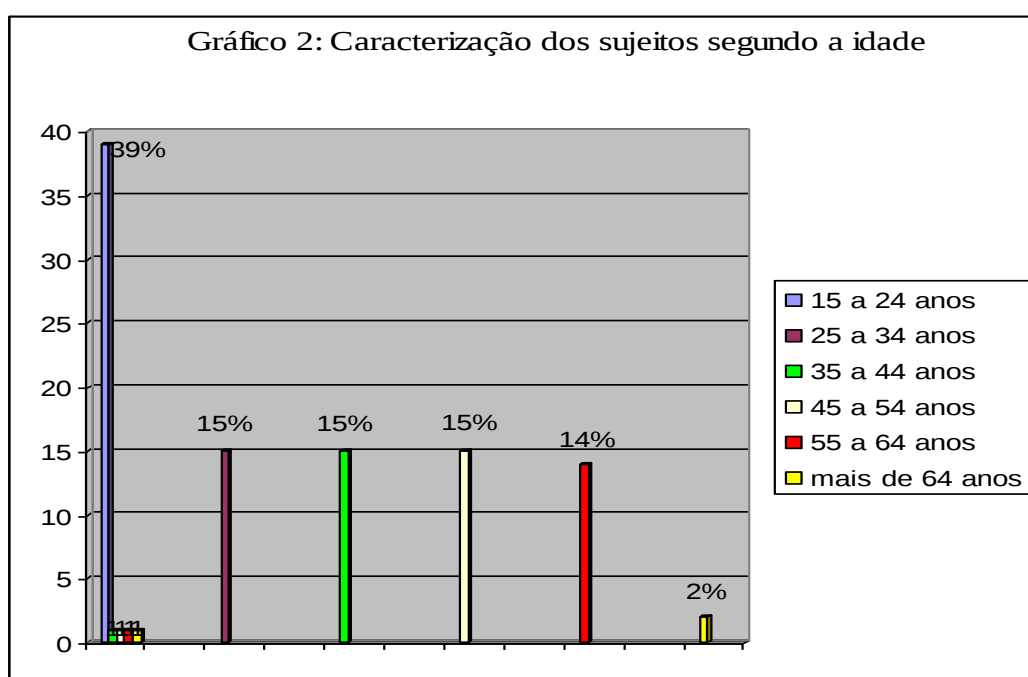
¹⁸ Corresponde ao Ensino Fundamental I.

¹⁹ - Corresponde ao Ensino Fundamental II.

Com base nesses dados constata-se que essa população é representada por 55% de pessoas do sexo feminino e 45% do sexo masculino. Apesar de a maioria pertencer ao sexo feminino, nota-se que essa diferença é de apenas de 5% o que caracteriza nesse caso um público equivalente no tocante ao fator gênero.

No gráfico abaixo estão distribuídos os sujeitos conforme a faixa etária.

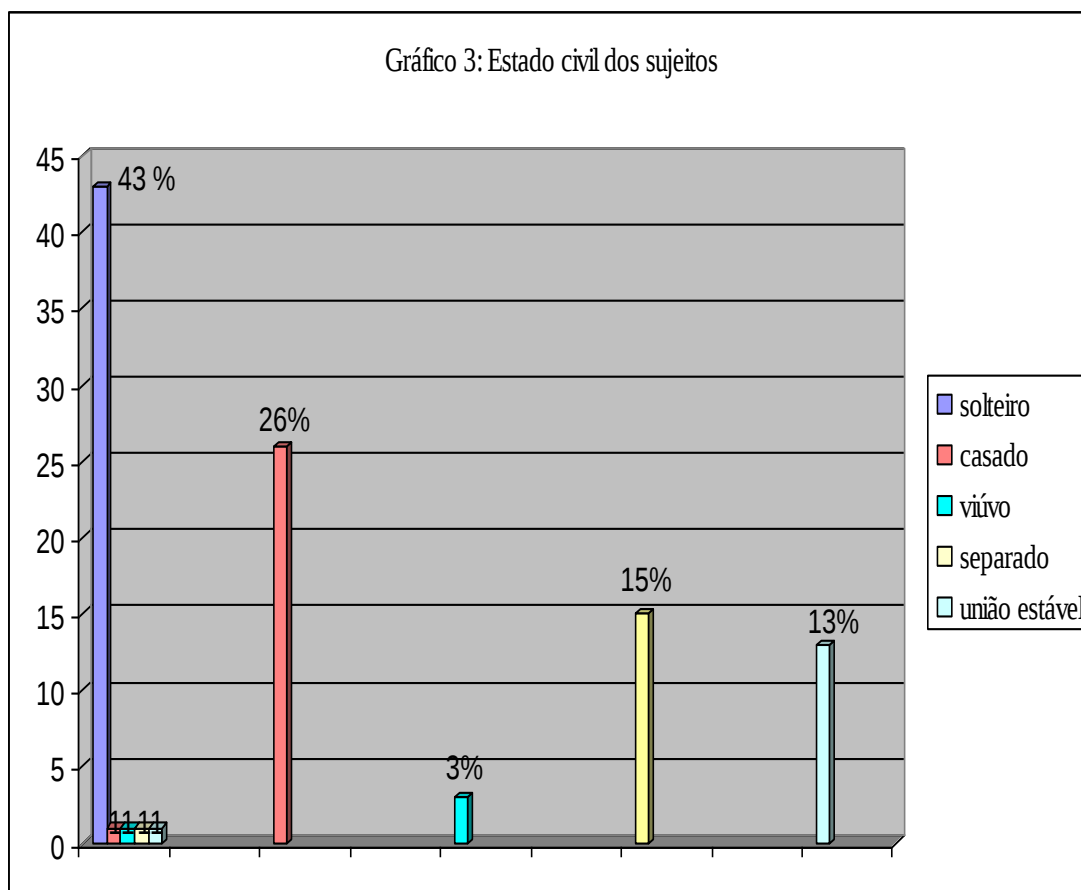
Gráfico 02
Sujeitos segundo idade



Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

A partir das informações expostas no gráfico 2 percebe-se que o público da EJA é formado por pessoas de diversas faixas etárias, ou seja um público bastante heterogêneo. Verifica-se também que na realidade investigada, as faixas etárias dos adolescentes e jovens situam-se entre 15 a 24 anos, e representa 39% do total, o que significa um quantitativo expressivo em relação às demais faixas etárias.

Gráfico 03
Sujeitos segundo estado civil

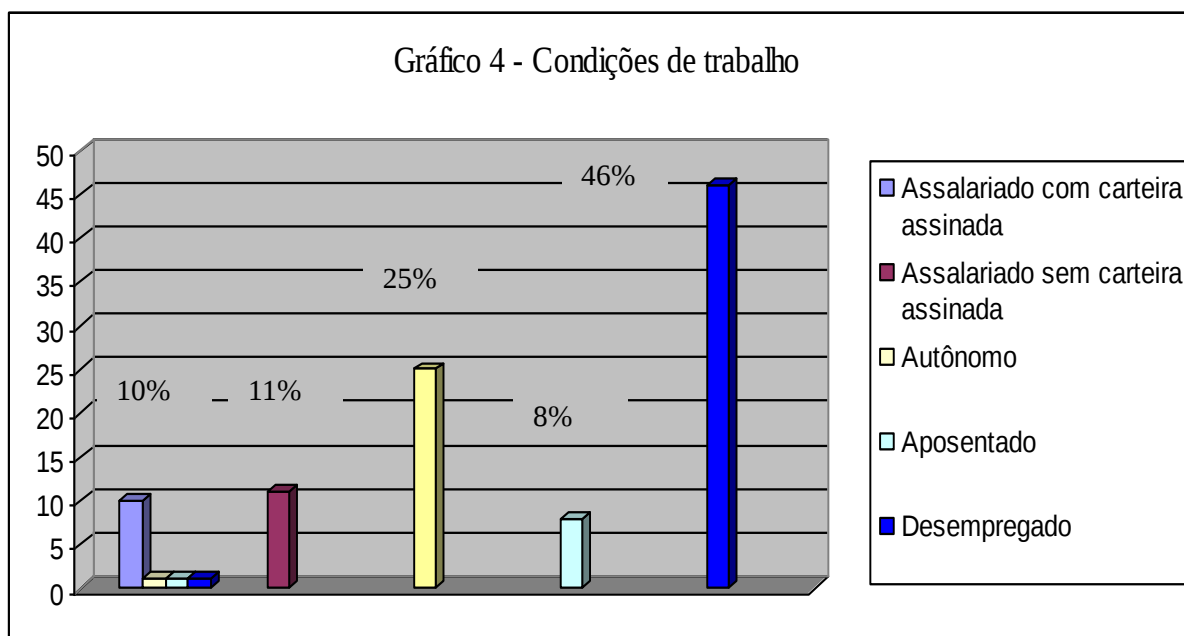


Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

Diante dos dados apresentados verifica-se que a maioria desse grupo é formado por pessoas solteiras representando 43% dos investigados. Esse percentual significativo de solteiros provavelmente tenha relação com o expressivo número de adolescentes e jovens na EJA, como foi constatado no gráfico 2.

Com base nos dados coletados, também foi possível levantar o perfil socioeconômico dos participantes em relação às condições de trabalho, conforme o gráfico 04.

Gráfico 04
Condições de trabalho



Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

Em relação às condições de trabalho dos sujeitos inquiridos verifica-se que há um significativo percentual de pessoas desempregadas representado 46%, seguida com 25% as pessoas autônomas e 11% os que representam assalariados sem carteira assinada. Esse grupo de desempregados, autônomos e assalariados sem carteira assinada somam o percentual de 82% dos entrevistados.

Os demais sujeitos que compõe o restante dos investigados estão distribuídos em 10% os assalariados com carteira assinada e 8% os aposentados.

Em relação à escolha dos professores a serem inquiridos, foram realizadas visitas nas escolas selecionadas, para conversar com os professores e explicar a proposta da investigação e a forma de coleta que seria aplicada junto aos participantes.

Definiram-se como critério de exclusão os professores contratados, estagiários e os professores que não aceitaram a participar da investigação. Como critério de inclusão considerou-se como aptos a se submeterem a pesquisa: os professores efetivos que estavam atuando na EJA no 1^o ou no 2^o segmento e os que acenaram positivamente em colaborar com a investigação.

Considerando os critérios de inclusão e exclusão foi possível selecionar três professores para participarem da entrevista semi-estruturada de um total de 15 professores. É

relevante salientar que desse quantitativo total 9 professores estavam licenciados para realização de cursos e por razões de saúde, restando disponíveis apenas 6 professores efetivos aptos para a investigação.

Cabe registrar que houve dificuldades no processo seletivo dos professores devido ao desinteresse em participarem da pesquisa e da falta de tempo alegado por eles. No entanto, foi proposta pelo investigador a possibilidade de levar para a escola um professor colaborador para substituí-lo na sala de aula no período em que ele estivesse ausente para a entrevista. Essa sugestão foi aceita pela direção e pelos professores e no momento da entrevista de cada professor, o mesmo deixava uma atividade para os alunos aos cuidados do professor colaborador.

Através dos dados levantados foi possível diagnosticar o perfil dos professores envolvidos na investigação em relação ao gênero, idade e estado civil, sua formação profissional e tempo de atuação na rede e na modalidade da EJA.

As identidades nominativas dos sujeitos submetidos às entrevistas foram mantidas em sigilo para garantir os padrões éticos adotados durante toda a investigação a fim de evitar constrangimentos e exposições desnecessárias aos sujeitos envolvidos que contribuíram para o desenvolvimento da investigação.

As informações que caracterizam esses sujeitos são apresentadas conforme o quadro 06.

Quadro 06
Caracterização dos professores participantes da investigação

Sujeitos	Gênero	Idade	Formação	Especialização	Mestrado	Formação específica para a EJA	Tempo que atua na rede	Tempo que atua na EJA
P1	Feminino	32	Pedagogia	_____	_____	_____	5 anos	3 anos
P2	Feminino	28	Letras	Linguística Aplicada ao Ensino de Português	_____	_____	5 anos	3 anos
P3	Masculino	52	Química	Educação de Jovens e Adultos	Processos Ambientais	Especialização	10 anos	10 anos

Fonte: Autoria própria

Dados: Pesquisa de campo

Para escolha da pessoa a ser entrevistada, representando a Rede Municipal de Olinda,

foi realizada uma visita no Departamento da EJA e em conversa com a diretora geral do departamento foram indicados os nomes de duas pessoas que estariam aptas a participarem da entrevista.

O critério seletivo utilizado foi a autorização por parte do departamento, uma vez que essas pessoas estariam representando a rede e a manifestação positiva por parte do entrevistado em colaborar com a investigação. O critério de exclusão adotado foi a recusa pessoal por parte do sujeito em participar da investigação.

O primeiro contato com essas pessoas foi através de telefonemas e emails, por motivo de disponibilidade apenas uma estava acessível e prontamente atendeu ao pedido gentilmente aceitando participar da entrevista.

Para atender aos procedimentos éticos adotados nessa investigação, adotou-se a denominação de CD para referir-se ao Chefe da divisão de EJA, a fim de preservar a sua identidade nominativa.

Com base nos dados recolhidos, foi possível traçar o perfil do entrevistado, em relação ao gênero, idade, formação acadêmica e a função exercida atualmente, conforme os dados apresentados no quadro 7.

Quadro 07
Perfil do sujeito coordenador segundo o gênero, idade, formação acadêmica e função exercida

Sujeito	Gênero	Idade	Formação	Especialização	Mestrado	Função que ocupa	Tempo que exerce a atual função
CD	Feminino	50 anos	Pedagogia	Gestão e Coordenação Pedagógica	—	Chefe de divisão de Educação de Jovens e adultos	10 anos

Fonte: Autoria própria

Dados: Pesquisa de campo

3.5 Instrumentos de recolha de dados

Nas palavras de Chizzotti (1998):

A coleta de dados é a etapa da pesquisa que exige um grande volume de tempo e trabalho para se reunir as informações indispensáveis à comprovação e da hipótese. Pressupõe a organização criteriosa da técnica e a confecção dos instrumentos adequados de registro e leitura dos dados colhidos no campo (CHIZZOTTI, 1998).

Na presente investigação foram utilizados dois instrumentos para recolha dos dados: a entrevista semi-estruturada e o questionário. Para realizar a melhor escolha em relação aos instrumentos de recolha de dados para os objetivos que se pretende alcançar, buscaram-se subsídios teóricos em diversos autores que serão detalhados no decorrer do texto.

3.5.1 Entrevistas

Gil (1989) considera que:

A entrevista é uma das técnicas de coletas de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação (GIL, 1989, p.113).

Corroborando com essa ideia, Severino (2007) enfatiza a entrevista como:

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre o pesquisador e o pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (SEVERINO, 2007, p.124).

As entrevistas são classificadas por diversos autores com nomenclaturas diferenciadas. Gil (1998) caracteriza as entrevistas em: estruturada, por pautas, focalizada e informal²⁰. Para esta pesquisa recorreu-se aos tipos de entrevistas classificadas por Biklen e Boagdan (1994) em estruturadas, não estruturadas e semi-estruturadas²¹.

²⁰ Segundo o autor as entrevista estruturada desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja a redação permanece invariável; por pautas quando apresentam certo grau de estruturação, já que se guia por pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso; a focalizada quando se trata de uma entrevista livre; todavia aborda um tema específico e a informal como o tipo de entrevista menos estruturada possível, pois apresenta como objetivo básico a visão geral do problema pesquisado, bem como aspectos da personalidade do entrevistado (GIL, 1989, p. 115-117).

²¹ As entrevistas estruturadas são abertas, a partir de um tema proposto que se desenvolvem e emergem no

Na concepção de Triviños (1987) a entrevista semi-estruturada oferece como característica marcante, interrogativas básicas que são baseadas em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Corroborando com essa ideia Manzini (1990/1991), compreende que a entrevista semi-estruturada está enfocada em uma temática com um roteiro de questões essenciais, complementadas por outras questões que podem emergir no momento da entrevista.

Nessa perspectiva o roteiro tem a finalidade de coletar os dados específicos em relação às categorias em análise. A preferência pela entrevista semiestruturada como um dos instrumentos de recolha de dados nesta pesquisa, deu-se por se tratar de um instrumento que admite a elaboração de um roteiro prévio de acordo com as categorias investigadas, e pela alteração permitida em acrescentar quando se entender indispensável outras questões para complementar as informações fornecidas pelos entrevistados.

A partir da opção pela entrevista semi-estruturada, foram preparadas as questões norteadoras satisfazendo às seguintes categorias, perfil dos entrevistados, formação acadêmica e profissional, conceito sobre os estudantes da EJA e a concepção sobre o livro didático.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em ambientes reservados para evitar interrupções. Antes de iniciar cada entrevista foi explicado a cada entrevistado como seria realizado o procedimento de coleta e a forma de registro das informações. Cada entrevista levou o tempo médio de 30 minutos aproximadamente, devido algumas pausas solicitadas no decorrer da entrevista.

Todas as entrevistas realizadas foram agendadas previamente junto aos entrevistados, mesmo assim, algumas foram remarcadas algumas vezes devido às dificuldades por parte dos entrevistados durante o percurso.

No total foram realizadas quatro entrevistas: três professores, um por cada escola investigada e a Chefe de divisão do Departamento da EJA. Cabe salientar que as entrevistas foram realizadas durante o mês de setembro de 2011 em dias alternados. As formas de registros utilizadas e autorizadas pelos entrevistados foram gravações de áudio e anotações.

O único modo de reproduzir com precisão as respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso de gravador. A anotação posterior apresenta dois inconvenientes: os limites da memória humana que não possibilitam a retenção da totalidade da informação e a distorção decorrente dos elementos subjetivos que se projetam na reprodução da entrevista (GIL, 1989, p.121).

contexto da entrevista. As semi-estruturadas caracterizam-se pela organização de um guia previamente preparado que funciona como um eixo orientador e possui um elevado grau de flexibilidade. Por fim as entrevistas estruturadas são sistemáticas, compostas por questões fechadas e inflexíveis.

Além dos motivos apresentados pelo autor, optou-se por essas duas formas de registros para garantir a reserva de dados, caso o áudio desse defeito ou que as anotações fossem extraviadas por alguma razão. Após cada entrevista foram realizadas as transcrições, obedecendo ao vocabulário, o estilo das respostas e as eventuais contradições da fala, para posterior tratamento dos dados.

Na perspectiva de Bourdieu (1999) a transcrição da entrevista é parte integrante da metodologia do trabalho de pesquisa. Segundo o autor a transcrição da entrevista não pode ser compreendida como uma ato mecânico de redigir no papel o discurso do informante. Nesse processo o pesquisador precisa apresentar com exatidão as pausas, risos, gestos, silêncio a entonação da voz, como elementos importantes na hora da análise.

Segundo Mussalim e Bentes (2006), “no geral, as normas para transcrição têm seguido as orientações dos Projetos de Estudos Coordenados da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC) (MUSSALIM; BENTES, 2006, p.75)”. Para realizar as transcrições utilizaram-se as normas para transcrição sintetizadas no quadro conforme apresenta (MUSSALIM; BENTES, 2006), que se encontram nos anexos.

3.5.2 Questionário

Atualmente o questionário caracteriza-se como uma das mais respeitáveis técnicas disponíveis para o alcance de dados nas pesquisas sociais (Gil, 1989). Essa ideia é reafirmada por Richardson ao considerar que “existem vários instrumentos de coleta de dados que podem ser utilizados acerca dos grupos sociais. O mais Comum entre eles talvez seja o questionário” (RICHARSON, 2009, p.1989).

Na perspectiva de Severino o questionário pode ser definido como “um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos investigados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2007, p.125).

Segundo Gil (1989):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (Gil, 1989, p.24).

Diante desse contexto, optou-se pelo uso do questionário para identificar a concepção

ideológica dos alunos a respeito do livro didático no cotidiano escolar e para traçar o perfil social dos alunos. Para essa escolha, levou-se em consideração o quantitativo de 100 sujeitos selecionados para submeterem-se a investigação, conforme os critérios estabelecidos no item acima. A escolha pelo questionário justificou-se pela possibilidade de atingir um elevado número de sujeitos com menores gastos financeiros e com o menos tempo em relação à entrevista.

Outro fator considerado diz respeito à tabulação dos dados que podem ser realizados com maior facilidade e rapidez que outros instrumentos. Conforme Richardson (2007), o questionário, dependendo do tipo de perguntas pode ser classificado em três categorias: questionário de perguntas fechadas; questionário de perguntas abertas; e questionário que combinam ambos os tipos de perguntas. Resgatam-se as contribuições de Gil (1989) para detalhar tais categorias:

Perguntas abertas são aqueles em que o interrogado responde com suas próprias palavras, sem qualquer restrição. Em virtude das dificuldades para tabulação e análise, perguntas desse tipo são pouco recomendadas em estudos descritivos ou explicativos. Cumprem, no entanto, importante papel nos estudos formuladores e exploratórios. Perguntas fechadas são aqueles para os quais todas as respostas possíveis são fixadas de antemão. Há casos em que são previstas apenas as respostas “sim” ou “não” (dicotômicas). Mas há também casos em que as perguntas admitem número relativamente grande de respostas possíveis (múltipla escolha). As perguntas duplas, por fim, reúnem uma pergunta fechada e outra aberta, sendo esta última frequentemente enunciada pela forma “por que?” (GIL, 1989, p.127).

Com atenção a tais esclarecimentos apresentados pelo autor, para a presente investigação recorreu-se ao questionário de perguntas fechadas de múltiplas escolhas, pelo fato de facilitar o processo tabulação e análise posterior.

Para a construção do questionário, recorreu-se aos objetivos específicos da investigação. As perguntas foram distribuídas em quatro categorias: dados pessoais; perfil social; trajetória escolar e perspectivas; e concepções sobre o livro didático.

Ao todo o questionário atingiu o total de 19 perguntas, as quais foram consideradas como suficientes para atingir os objetivos que se almeja. Evitou-se elaborar um questionário muito extenso para não torná-lo cansativo, o que poderia provocar desinteresse por parte dos sujeitos da investigação 22.

Após a conclusão da elaboração do questionário, partiu-se para o pré-teste com 10 sujeitos da investigação com o objetivo de verificar alguma falha no instrumento e assegurar-

²²Para definir o número adequado de perguntas é preciso levar em consideração o possível interesse dos respondentes pelo tema pesquisado. Entretanto, alguns autores estabelecem como regra geral que o número de perguntas de um questionário não deve ultrapassar a trinta (Gil, 1989, p.129).

lhe validade e precisão. Ao final do pré-teste que durou aproximadamente 20 minutos, foram realizadas as entrevistas a fim de verificar as dificuldades constatadas pelos respondentes para as respectivas correções.

Constatou-se a partir da entrevista que uma questão precisava ser modificada para facilitar a compreensão dos alunos. Embora essa questão só tenha sido apontada como incompreensível por parte de um sujeito da pesquisa, achou-se importante adequar a questão a uma linguagem mais simples e objetiva.

Concluída a etapa de construção e correção do questionário partiu-se para a aplicação desse instrumento de recolha de dados, através do contato direto coletivo²³ realizado em grupos em sala reservada, pelo próprio investigador nos lócus de pesquisa com data e horário previamente agendados.

De acordo com Richardson (2007):

O próprio pesquisador, ou pessoa especialmente treinada por ele, aplicam o questionário diretamente. Dessa maneira, há menos possibilidades de os entrevistados não responderem ao questionário ou de deixarem alguma pergunta em branco. No contato direto, o pesquisador pode explicar e discutir os objetivos da pesquisa e do questionário, responder dúvidas que os entrevistados tenham em certas perguntas (RICHARDSON, 2007, p.196).

Durante a aplicação do questionário, os sujeitos levaram em média de 20 à 30 minutos para responderem todas as perguntas. Antes de iniciar cada aplicação, explicou-se e discutiram-se os objetivos da investigação e do questionário e as devidas orientações de como seria realizado o procedimento de recolha de dados.

Para garantir a participação de todos os sujeitos selecionados, foram necessárias várias visitas às escolas, devido à ausência de alunos no dia agendado. Encerrada a etapa de recolha dos dados partiu-se para a conferência e avaliação dos dados recolhidos, com o objetivo de observar possíveis falhas, como dados incompletos, que poderiam comprometer a exatidão do resultado da pesquisa.

Posteriormente, definiram-se as categorias para análise, a codificação dos dados, e a tabulação²⁴ para posterior apreciação e tratamento dos dados obtidos, a serem detalhados no item 3.5 respectivamente.

²³O contato direto pode ser individual ou coletivo. No primeiro caso, as pessoas são entrevistadas individualmente, seja em casa, no trabalho ou na rua. O contato direto coletivo as pessoas são entrevistadas em grupos (RICHARDSON, 2007, p.196).

²⁴ Define-se por tabulação o processo de representação dos dados em tabelas, de modo a garantir uma melhor visualização, inter-relação, compreensão e análise dos dados obtidos (RODRIGUES, 2006).

3.6 Procedimentos: análise de conteúdo e emparelhamento

Na perspectiva de Rodrigues (2007):

Após coletar os dados, o pesquisador deverá analisá-los e interpretá-los, objetivando a solução do problema de pesquisa a análise corresponde a organizar, apresentar e descrever os resultados, apresentando as relações existentes entre os dados obtidos no fenômeno estudado. A interpretação visa à reflexão e a explicação; apresentar os resultados em um contexto mais abrangente; interligar, comparar e avaliar os resultados, procurando também a solução do problema (RODRIGUES, 2007, p.108).

Para alcançar os objetivos propostos na presente investigação, após a coleta dos dados quantitativos e qualitativos através da entrevista e do questionário aplicados aos sujeitos da pesquisa, partiu-se pra preparação dos dados.

Nas considerações de Laville (1999):

Mesmo organizado, o material continua bruto e não permite ainda extrair tendências claras e, ainda menos, chegar a uma conclusão. Será preciso para isso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõe, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais (LAVILLE, 1999, p.214).

Conforme Gil (1987) a análise e a interpretação dos dados objetivam organizar, resumir e interpretar sentidos amplos. A esse respeito Laville (1999) explica:

A preparação dos dados comporta três operações principais: codificação, transferência e verificação. Sem serem centrais, essas operações mostram-se contudo, de uma importância não negligenciável no conjunto do processo, pois se não podem por si sós assegurar a qualidade das análises e interpretações, correm, no entanto, o risco de as obstaculizarem, quando realizadas sem o necessário cuidado (LAVILLE, 1999, p.199).

Nesta investigação para análise e tratamento dos dados obtidos via questionário e entrevista utilizou-se a análise estatística e a análise de conteúdo para apreciar os dados levantados. Posteriormente foi realizado o emparelhamento desses dados com o aporte teórico que fundamenta a investigação.

Richardson em sua obra cita que Berelson (2009):

Fundamentou-se na ideia de que todas as mensagens escritas (jornais, livros, entrevistas etc) são mensuráveis. A partir da codificação dos elementos da mensagem, podem-se calcular frequência e correlações que permitem explicar as características da comunicação escrita. Portanto, para Berelson (2009), a análise de conteúdo é uma técnica essencialmente quantitativa (RICHARDSON, 2009, p.221).

A partir da contribuição de outros teóricos, tal definição apresentada por Berelson,

modificou-se com o surgimento de estudos posteriores. Para Bardin (2009) a análise de conteúdo é conjunto de técnicas de análise das comunicações, objetivando alcançar, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadoras (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às situações de produção/recepção (variáveis) inferidas dessas mensagens.

Na perspectiva de Richardson (2009):

Geralmente, a análise de conteúdo visa a um tratamento quantitativo que não exclui a interpretação qualitativa. Na atualidade, os procedimentos para esse tipo de informação são numerosos. O mais simples consiste no cálculo de frequências e percentuais que permitem estabelecer a importância dos elementos analisados, por exemplo, as palavras (RICHARDSON, 2009, p. 233).

Com base nesses teóricos, compreende-se que a análise de conteúdo na maioria das vezes recorre a um tratamento quantitativo que não anula uma interpretação qualitativa. Neste contexto, foram utilizados indicadores quantitativos para análise do questionário e indicadores qualitativos para análise das entrevistas.

Sobre essa questão Laville afirma que “as perspectivas quantitativas e qualitativas não opõem e podem até parecer complementares, cada uma ajudando a sua maneira o pesquisador a cumprir sua tarefa, que é a de extrair as significações essenciais da mensagem (LAVILLE, 1999, p.225).

A abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição (BARDIN, 2009, p.140).

A utilização da análise de conteúdo como uma metodologia de pesquisa, baseou-se pela possibilidade de realizar descrições sistemáticas, qualitativas o que permitiu a reinterpretação e a compreensão significativa.

Neste incurso, partiu-se para as seguintes etapas: preparação das informações, categorização, descrição e interpretação. Cabe observar que para a descrição dos dados quantitativos correspondente ao questionário aplicado aos 100 sujeitos da investigação empregou-se a organização de gráficos.

A partir das possibilidades que o uso da análise de conteúdo permite para a descrição dos dados qualitativos, utilizou-se a grelha analítica de Bardin. A grelha analítica está

organizada a partir dos temas emergentes e das unidades de significação.

Richardson (2009) emprega a expressão unidades de registro ao referir-se aos temas emergentes e afirma que:

Toda a análise de conteúdo supõe a desagregação de uma mensagem em seus elementos constitutivos chamados de unidades de registro. Ditas unidades correspondem ao segmento de conteúdo considerado como unidade base da análise, visando a categorização e a quantificação da informação (RICHARDSON, 2009, p.234).

Nesse sentido com relação aos temas emergentes buscou-se identificar as expressões mais recorrentes nas entrevistas. A partir do uso da frequência absoluta e percentual, partiu-se para identificar a localização de cada expressão nas unidades de significação em que estavam inseridas no texto o que possibilitou o posterior emparelhamento.

Após descrição dos dados, partiu-se para a busca de uma compreensão mais profunda do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação, a partir do emparelhamento.

Severino (2007) afirma que:

A ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou de uma coleção de dados. Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode como científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos (SEVERINO, 2007, p.126).

Diante dessa afirmativa, optou-se pela utilização da técnica do emparelhamento para realizar a relação entre os dados descritos com as teorias que fundamentam a investigação. Nas contribuições de Laville (2008) verifica-se que:

Essa estratégia supõe a presença de uma teoria sobre a qual o pesquisador apoia-se para imaginar um modelo do fenômeno ou da situação em estudo. Cumpre-lhe em seguida verificar se há verdadeiramente correspondência entre essa construção teórica e a situação observada, comparar seu modelo lógico ao que aparece nos conteúdos, objetos de sua análise (LAVILLE, 2008, p.227).

A escolha pela utilização dessa técnica justificou-se pela possibilidade de relacionar os dados recolhidos com o modelo teórico adotado na investigação com a finalidade de compará-los, com o objetivo de alcançar resultados precisos, rigorosos e validados cientificamente.

CAPÍTULO 4 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

4. ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, o qual constitui o cerne da presente investigação realiza-se a análise e a descrição dos resultados, através da exposição dos dados coletados via questionário e entrevistas, tendo como foco principal o objetivo proposto na investigação, ou seja, analisar a concepção de professores e alunos sobre o livro didático no cotidiano escolar, a partir das contribuições teóricas que fundamentam a investigação.

Com a intenção de alcançar os objetivos propostos na investigação, a análise e a descrição dos resultados estão organizadas em dois momentos: primeiro serão apresentados os dados obtidos através dos questionários a fim de levantar o perfil sócio-cultural dos sujeitos da EJA e a caracterização do livro didático a partir da concepção ideológica dos alunos.

Posteriormente no segundo momento da análise será realizada a descrição dos dados por meio das entrevistas semi-estruturadas com objetivo de realizar a caracterização dos alunos da EJA na visão dos professores e a ideologia percebida os professores acerca do livro didático.

4.1 Análise do questionário: Perfil sócio-cultural dos sujeitos da EJA

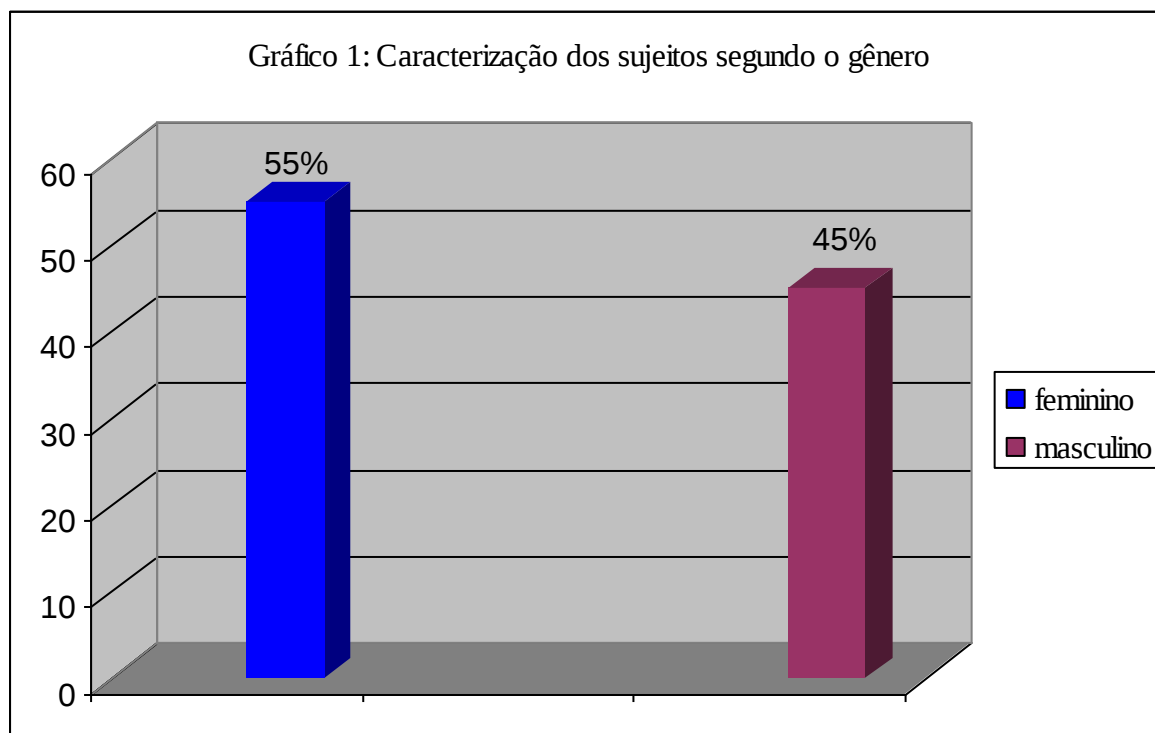
Para recolha dos dados a serem apresentados foi aplicado um questionário a cem sujeitos selecionados conforme critério definido e detalhado no item 3.3.1 que se prontificaram a participar do processo investigativo de livre e espontânea vontade. Os dados recolhidos através do questionário foram trabalhados em planilha do Excel.

Os dados que serão apresentados a seguir objetiva descrever o perfil sociocultural, a trajetória escolar e as expectativas com relação a escola dos sujeitos investigados nas escolas E1, E2 e E3.

Para tanto, foi necessário levantar as características gerais desses sujeitos com relação ao gênero, faixa etária, entre outros dados relevantes para entendimento acerca das especificidades dos sujeitos da EJA.

O gráfico 1 já tratado no item 3.1.1 apresenta como estão distribuídos os alunos em relação ao gênero.

Gráfico 01
Sujeitos segundo o sexo



Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

A partir desses dados constata-se que os estudantes da EJA caracterizam-se por 55% de pessoas do sexo feminino e 45% do sexo masculino. Apesar da diferença de apenas 5%, esses dados indicam um avanço no que se diz respeito a participação da mulher no mundo escolarizado, sinalizando para novas perspectivas em relação as marcas sociais do preconceito em relação às mulheres na sociedade.

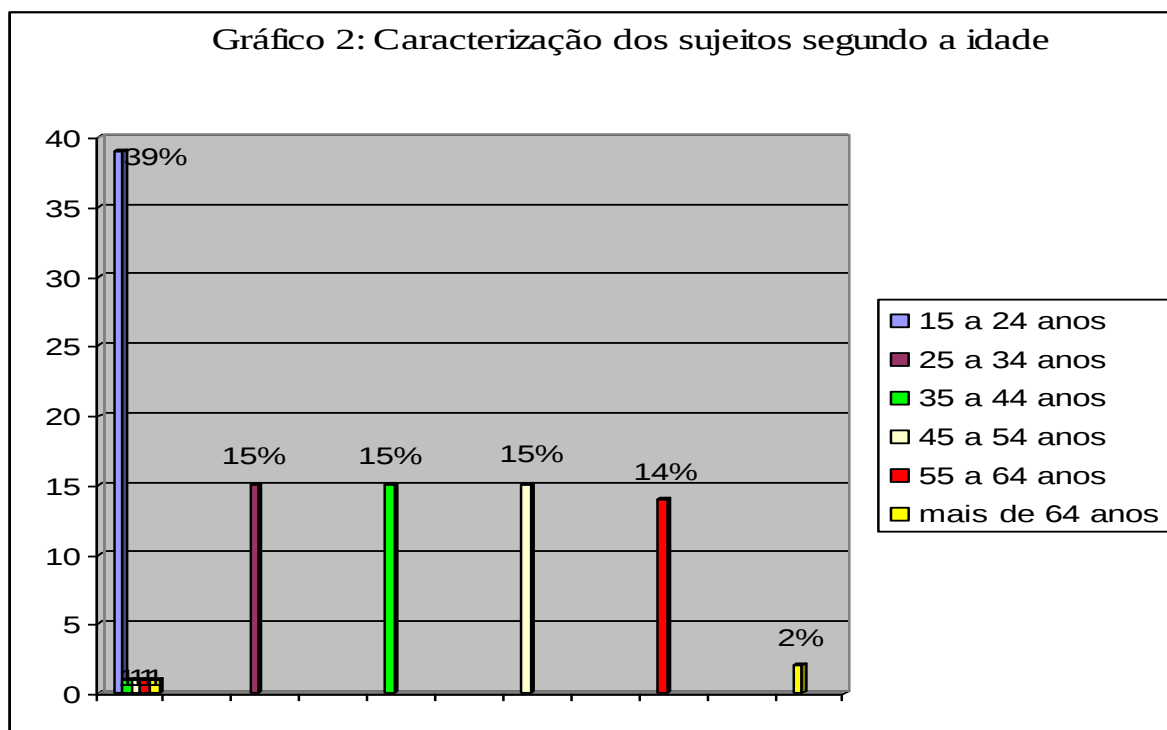
Soek (2010) aponta que:

As mulheres, em grande parte da história, foram discriminadas e eram entendidas como pessoas que não necessitavam de escolarização, pois a preparação delas deveria ser para o casamento e para cuidar dos filhos. [...] Quando perguntadas sobre a razão de não ter estudado na infância, grande parte delas responde que seus pais acreditavam que as mulheres não precisavam trabalhar (SOEK, 2010, p.51).

A realidade retratada pela autora é indiscutivelmente modificada a partir dos dados coletados no modelo atual de sociedade pelo menos no que se diz respeito à realidade observada. A presença expressiva do quantitativo de mulheres que frequentam a escola indicam a mudança dessa concepção preconceituosa.

Os estudantes da EJA são compostos por sujeitos de diversas faixas etárias, conforme o gráfico 2 já apresentado anteriormente no 3.3.1 e reapresentado abaixo para melhor visualização e discussão desses dados.

Gráfico 02
Sujeitos quanto a idade



Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

Esses dados indicam que a EJA atende a um público bastante diversificado, distribuídos nas seguintes faixas etárias: de 15 a 24 anos 39%, de 25 a 34 anos 15%, de 35 a 44 anos 15%, de 45 a 64 anos 14% e com mais de 64 anos 2%. Observa-se a partir da apresentação desses dados que o quantitativo de adolescentes e jovens atinge um percentual bastante significativo com relação às demais faixas etárias.

Essa situação corrobora com a afirmação de Gadotti (2007, p.31-32) ao situar sua experiência na EJA “Falo de “jovens e adultos” me referindo à “educação de adultos”, porque, na minha experiência concreta, notei que aqueles que freqüentam os programas de educação de adultos, são majoritariamente os jovens trabalhadores.

Para Haddad e Di Pierro (2000) o crescente perfil juvenil na EJA, justifica-se na

grande maioria pelo fato desses alunos terem sido excluídos do ensino regular.

A exclusão na ótica de Xiberras (1993):

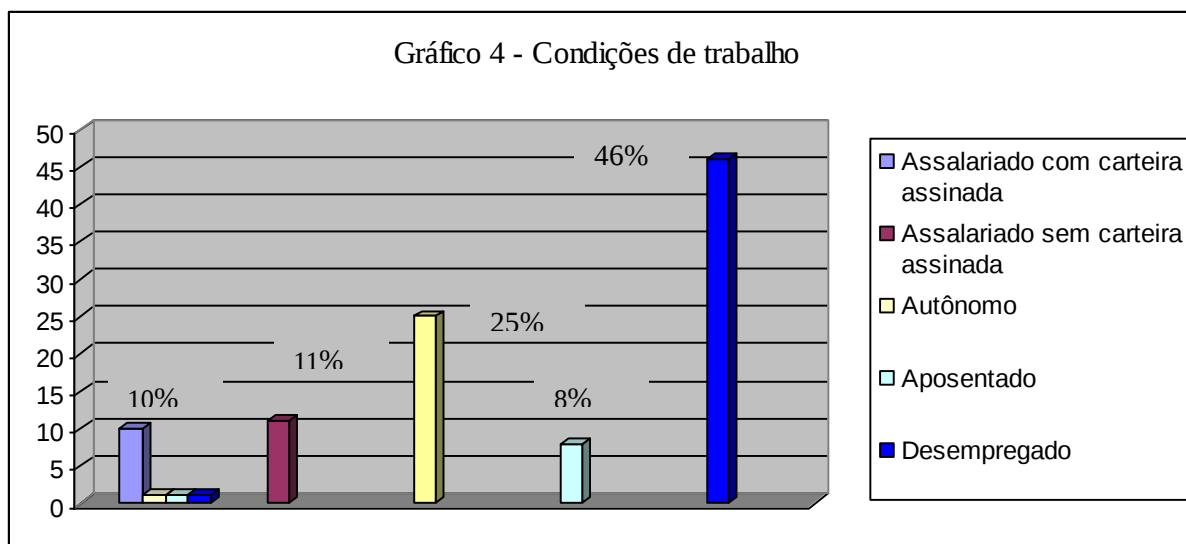
Na esfera da educação nacional existe, assim, uma definição rigorosa do nível escolar que se deve atingir para seguir o itinerário isento de faltas da normalidade. Em cada etapa, se o nível requerido não é atingido, e sobretudo nos casos de insucessos repetido, o mau êxito escolar conduz a fileiras fechadas, a classes especiais, às primeiras categorias de exclusão da escolarização normal (XIBERRAS, 1993, p.29).

Segundo Di Pierro, Jóia e Masagão (2001) as causas que refletem no aumento do ingresso da população de jovens na EJA estão relacionadas a entrada precoce no mundo de trabalho, as exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo de trabalho e a distorção idade/série.

Diante desse quadro pode-se entender que número expressivo de adolescentes e jovens que buscam na EJA a oportunidade de concluir os estudos reafirma o processo de exclusão que perpassa o campo educacional para as demais áreas sociais e políticas da sociedade.

Sobre as condições de trabalho do estudante da EJA verifica-se no gráfico abaixo:

Gráfico 04
Condições de trabalho



Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

Os dados acima indicam as condições de trabalho que estão inseridos os estudantes da EJA onde 46% estão desempregados, 25% autônomos, 11% assalariados sem carteira assinada,

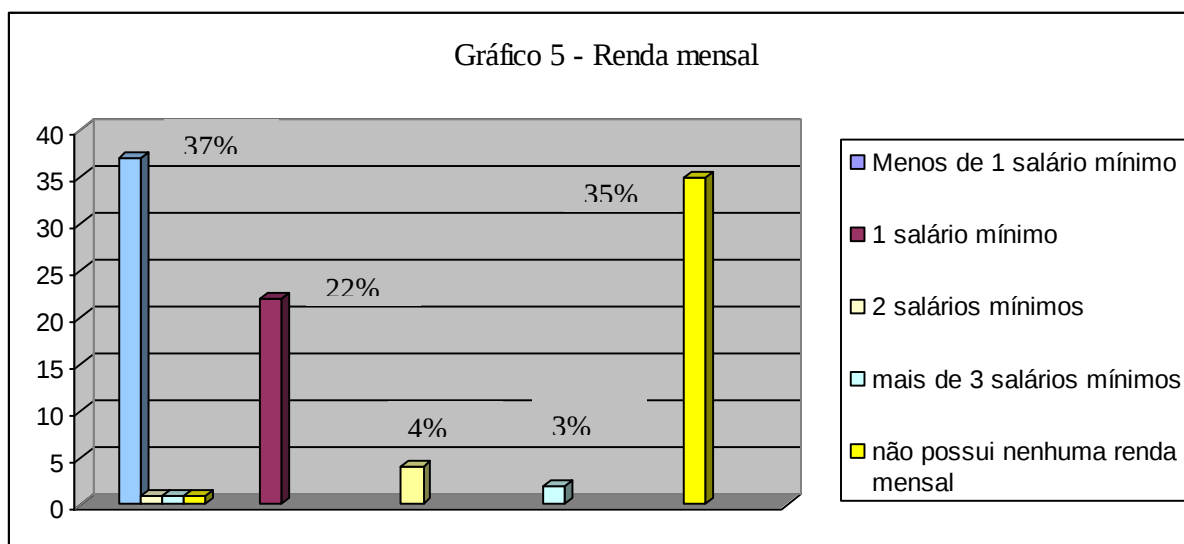
10% assalariados com carteira assinada e 8% aposentados. Como se podem observar os desempregados, os autônomos e os assalariados sem carteira assinada somam 82% de pessoas sem renda fixa ou trabalhando de modo ilegal.

Gadotti (2007) adverte que esses dados precisam ser levados em consideração ao tratar das especificidades da EJA. Para o autor:

[...] a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo de desemprego – e que está submetido a circunstâncias de mobilidade no serviço, alternância nos turnos de trabalho, cansaço etc (GADOTTI, 2007, p.120).

Conforme Soek (2010, p.52), “no Brasil, o perfil dessa população está diretamente relacionado a outros problemas sociais graves que o país historicamente enfrenta, como a má distribuição de renda, a falta de empregabilidade, entre outros fatores relevantes”. Essa afirmação é confirmada a partir dos dados apresentados no gráfico e também no gráfico 5 que retrata a situação da renda mensal dos entrevistados.

Gráfico 05
Renda mensal



Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

No gráfico 5 verifica-se que 35% dos entrevistados não possuem nenhuma renda mensal, 37% recebem menos de 1 salário mínimo, 22% recebem 1 salário mínimo, 4% recebem 2 salários mínimos e 3 % recebem mais de 3 salários mínimos. Esses dados contribuem para o entendimento acerca das condições sociais desiguais que atingem grande

parte da população brasileira. Essa situação é reafirmada nas palavras de Gadotti (2007):

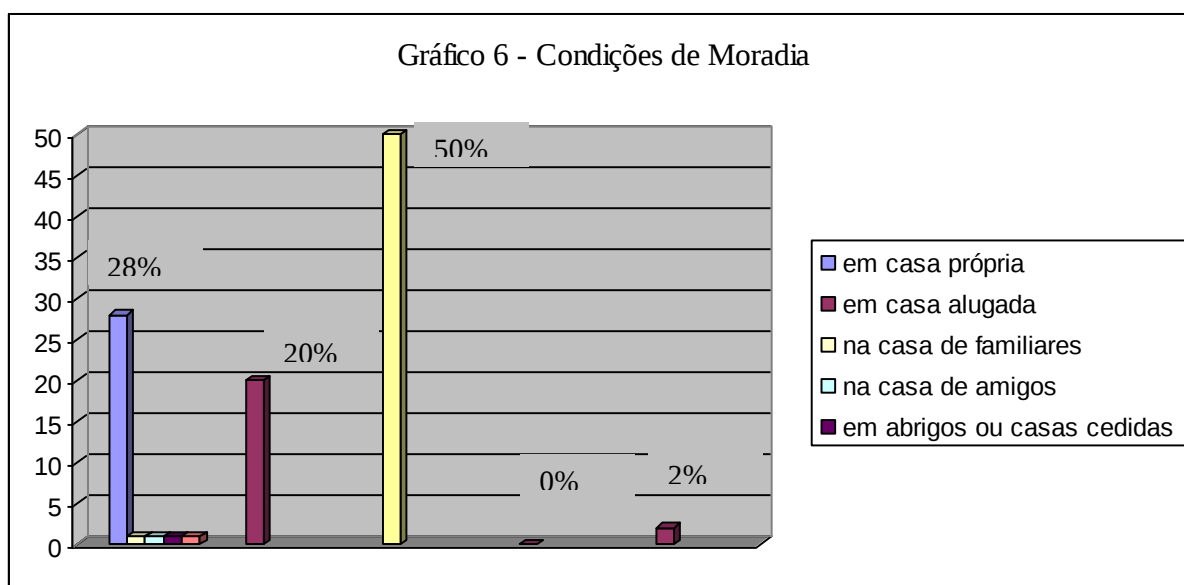
Os jovens e a adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e suas péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos Jovens e dos adultos (GADOTTI, 2007, p.31).

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), a trajetória da educação brasileira oferece fortes evidências das margens de inclusão e exclusão educacional, relacionam-se participação da renda e bens econômicos.

Para Soek (2010) tratar sobre o educando da EJA é considerar que esses sujeitos são oriundos das classes trabalhadoras, são produtos do modelo de sociedade capitalista. Esse modelo de sociedade marginaliza o sujeito que vive um constante desafio para garantir a sua sobrevivência.

No gráfico 6 encontram-se os dados relacionados as condições de moradia dos estudantes entrevistados.

Gráfico 06
Condições de moradia

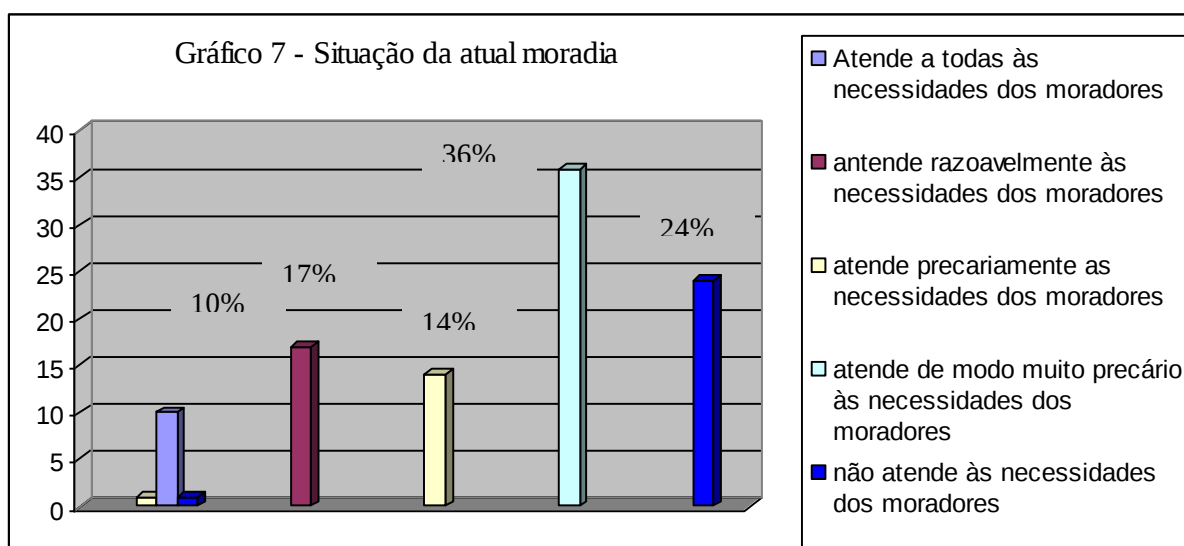


Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

Verifica-se a partir desses dados que 50% dos entrevistados moram na casa de familiares, 28% moram em casa própria, 20% moram na casa de amigos, 2% moram em

abrigos ou casas cedidas por órgãos governamentais. Isso significa dizer que 72% dos entrevistados não possuem casa própria para viver dignamente com suas famílias. Além das dificuldades com relação a moradia constata-se a partir dos dados abaixo a avaliação em relação situação atual de moradia dos entrevistados como se pode observar no gráfico 7.

Gráfico 07
Situação atual de moradia



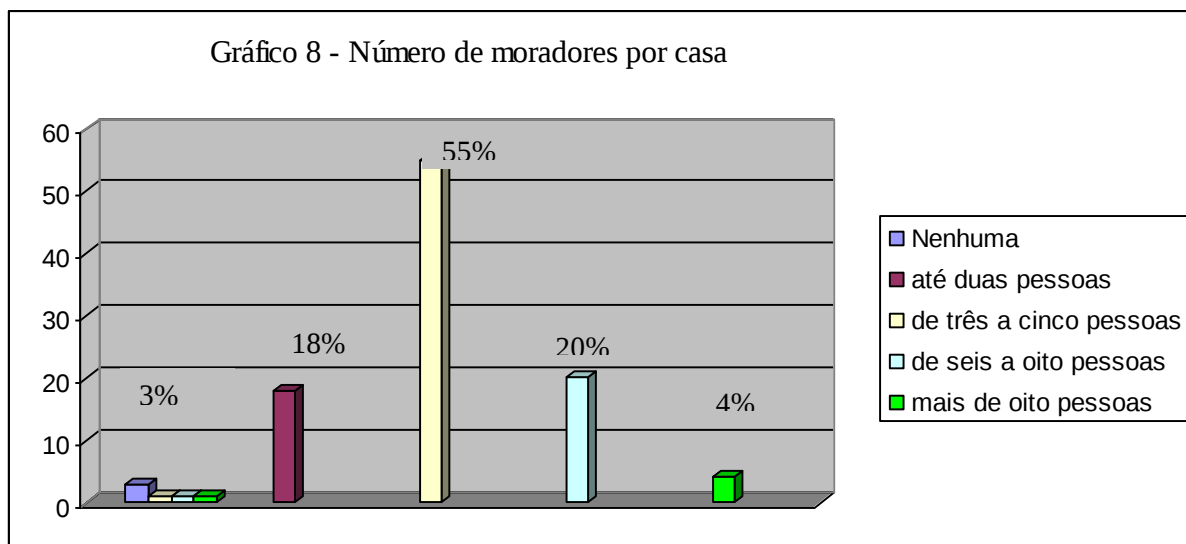
Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

Conforme os dados apresentados com relação a moradia 10% dos entrevistados consideram que a atual moradia atende todas as necessidades dos moradores, 17% afirmam que atende razoavelmente às necessidades dos moradores, 14% consideram que atende precariamente as necessidades dos moradores, 36% assinalam que atende de modo muito precário às necessidades dos moradores e 24% afirmam que não atende às necessidades dos moradores.

Diante desses dados pode-se afirmar que apenas 10% dos entrevistados acreditam que a sua moradia atende a todas as necessidades dos moradores face aos 90% dos entrevistados que apontam que de alguma forma a atual moradia não atende às necessidades dos moradores.

A partir dos dados expostos no gráfico 8 foi possível levantar o número de moradores por casa, como pode ser observado abaixo:

Gráfico 08
Números de moradores por casa



Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

Os sujeitos submetidos ao questionário indicaram que 55% dos entrevistados moram em casa com o quantitativo de três a cinco pessoas, 20% moram em casas com seis a oito pessoas, 18% apontaram que residem na casa até duas pessoas, 3% dos moradores moram sós e 4% residem em casas com mais de oito pessoas.

A situação retratada a partir da leitura do gráfico 8 tem relação direta com a situação de precariedade de moradia que estão submetidos esses sujeitos. Ao considera o percentual das casas que residem de três a cinco moradores e as que residem mais de oito moradores totalizam juntos o percentual de 75% dos entrevistados.

Esses dados ilustram a situação precária em que estão submetidos os estudantes da EJA e colabora para traçar o perfil desses sujeitos que conforme os dados apresentados vivem as margens da sociedade. Para Soek (2010):

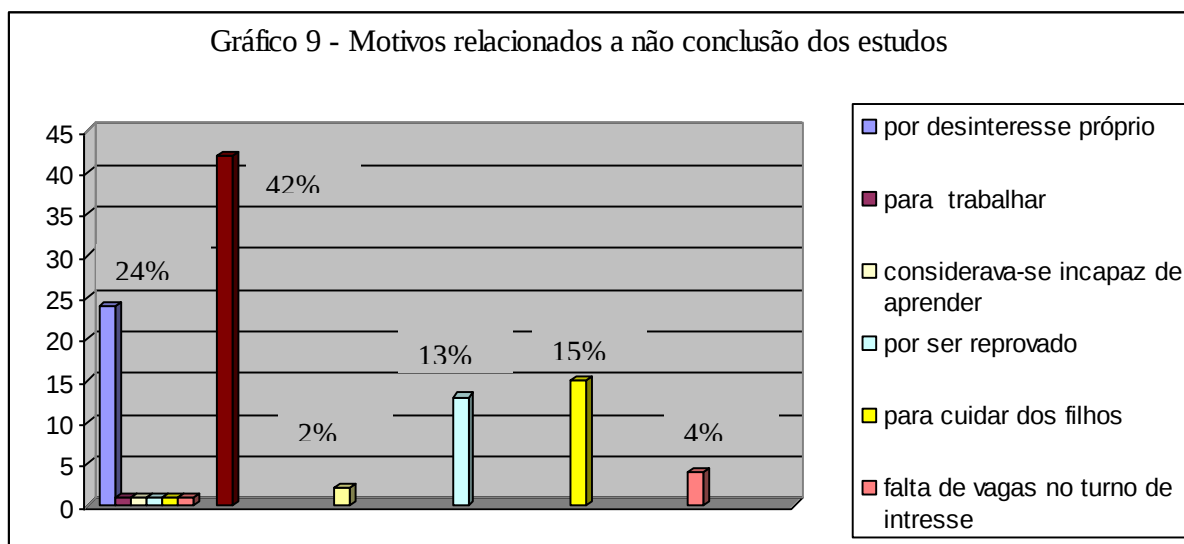
Essas pessoas são de origem humilde, de famílias geralmente numerosas, que vivem com sacrifício e pouco lazer. Se observarmos suas casas, percebemos que são em geral, pequenas em relação ao espaço, de acordo com o número de pessoas que nela residem, com poucos móveis e utensílios (SOEK, 2010, p.52).

Para compreender as especificidades da EJA deve-se compreender o perfil desse público que representa um grupo excluído dos bens sociais produzidos pela sociedade desigual. Gadotti (2007, p.120-121) afirma que “que deve-se levar em conta a diversidade destes grupos sociais: perfil sócio-econômico, étnico, de gênero, de localização espacial e de participação

socioeconômica”. A Educação de Jovens e Adultos trata-se de uma modalidade específica que se destina a atender adolescentes, jovens e adultos que de alguma forma foram excluídos do direito a educação formal.

Os dados apresentados no gráfico 9 apontam os motivos relacionados a não conclusão dos estudos informados pelos sujeitos submetidos ao questionário.

Gráfico 09
Motivos relacionados a não conclusão dos estudos



Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

As informações subtraídas do gráfico 9 indicam que 42% dos sujeitos entrevistados justificaram a não conclusão dos estudos para trabalhar, 24% afirmam que foi por desinteresse próprio, 15% alegam para cuidar dos filhos, 13% por ser reprovado, 4% por falta de vagas no turno de interesse e 2% porque consideram-se incapazes de aprender.

Esses dados confirmam os problemas sociais que afligem grande parte da população brasileira e algumas razões que colaboram para a exclusão de alunos do mundo escolarizado. Ao considerar que 42% dos sujeitos não concluíram os estudos para entrar no mercado de trabalho, requer refletir que esses sujeitos provavelmente foram impulsionados pela necessidade de ajudar no sustento da família.

Conforme dados da Síntese dos Indicadores Sociais de 2007, através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), o rendimento das famílias tem grande influência no acesso e permanência das crianças e jovens nas escolas.

Para Arroyo (2008) discutir o perfil da EJA requer mencionar a existência de jovens e adultos subescolarizados, é citar da exclusão daqueles que ainda não tem acesso a escola pública, requer discutir a evasão e o fracasso escolar.

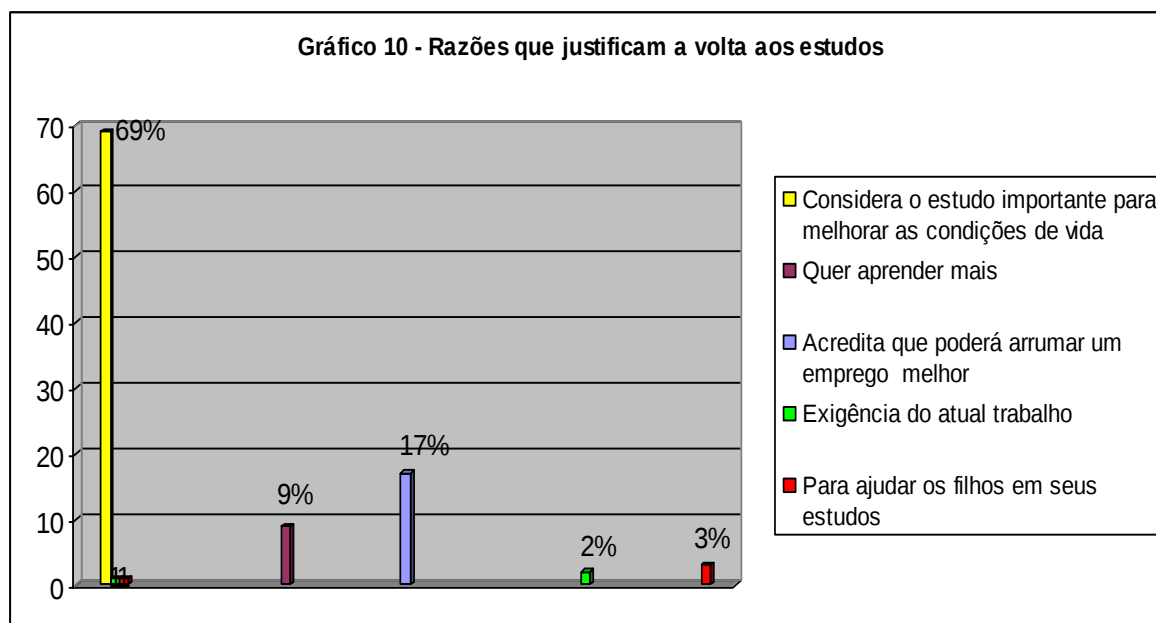
O percentual de 24% dos inquiridos que afirmaram que não concluíram os estudos por desinteresse próprio sugere a “inculcação”²⁵ ideológica do modelo de uma sociedade capitalista que passa a responsabilidade para os indivíduos que de vítimas de um modelo social excludente passam a ser sentir culpados pelo fracasso escolar e consequentemente por suas condições de vida.

Diante dessa questão Freire (2010a) adverte:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa (FREIRE, 2010a, p.83).

Os dados abaixo no gráfico10 apontam as razões que levaram os alunos a retornarem aos estudos.

Gráfico 10
Razões que justificam a volta aos estudos



Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

³⁰ Esse termo se trata de uma expressão utilizada por Paulo Freire no contexto de alienação do sujeitos pela classe dominante. (FREIRE, 2010).

A partir desses dados verifica-se que 69% dos entrevistados consideram o estudo importante para melhorar as suas condições de vida, 17% acreditam que poderão encontrar um emprego, 9% querem aprender mais, 3% para ajudar os filhos nos seus estudos e 2% por exigência do mercado de trabalho.

O índice de 69% dos sujeitos que afirmaram que voltaram a estudar porque consideram o estudo importante para melhorar as suas condições de vida, como também os 17% que informaram que através dos estudos poderão arrumar um emprego melhor, demonstram a importância que essa população agrega aos estudos, no entanto ao verificar que no gráfico 9 que 42% dos entrevistados informaram que desistiram de estudar para trabalhar, percebe-se que mesmo considerando os estudos importantes, devido as necessidades de sobrevivência, são obrigados a abandonarem a escola e retornam na esperança de concluir os estudos.

Essa situação é retratada por Pinto (2010, p.114) “a oportunidade que cada indivíduo, jovem ou adulto tem de figurar em uma das faixas de distribuição educacional lhe está designada por sua posição na sociedade, ou seja, objetivamente falando, por seus determinantes materiais e culturais” (PINTO, 2010, p.114).

A solução dos problemas educacionais não reside exclusivamente na escola. A história tem mostrado que nenhum país contemporâneo alcançou níveis elevados de alfabetização sem que suas populações tenham conquistado; simultaneamente, melhorias substanciais nas suas condições de vida e uma distribuição de renda mais equitativa (GADOTTI, 2007, p.108).

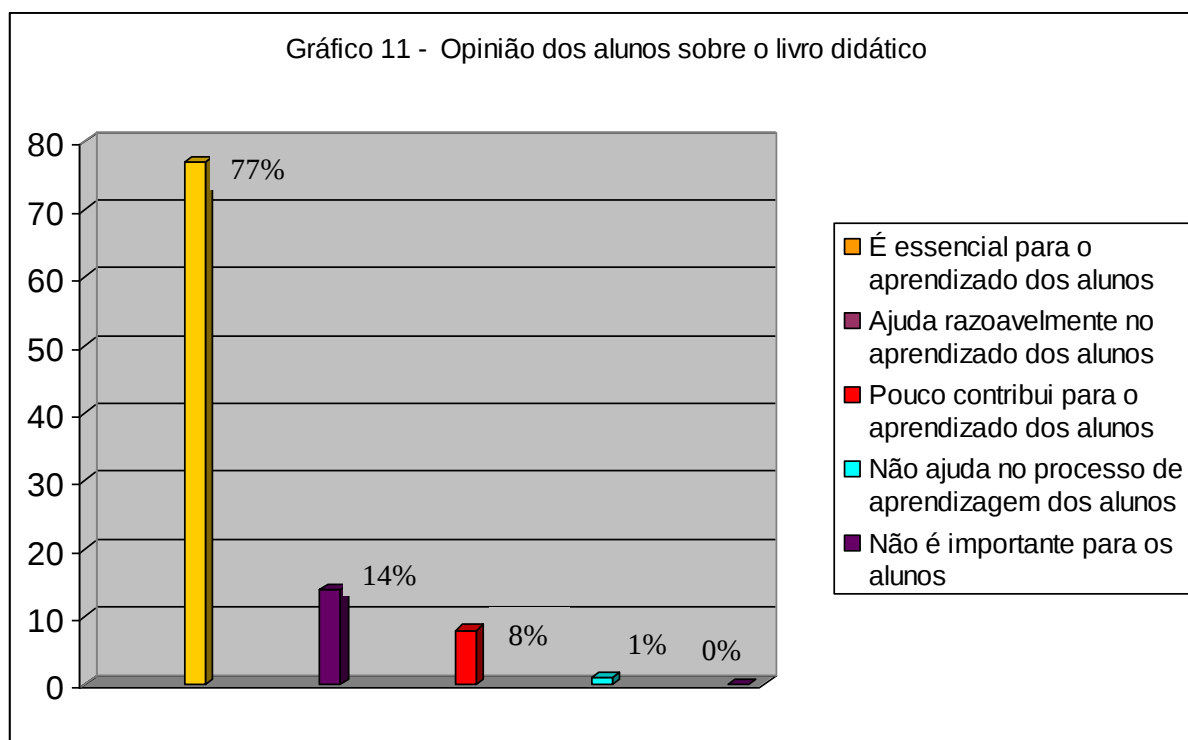
O que se percebe é que esses sujeitos carregam o estigma de incapacidade intelectual e associam a miséria em que vivem a condição de não terem concluído os estudos de modo ingênuo, como se fosse uma escolha pessoal e não como um processo legitimado por uma sociedade excludente.

4.1.1 Caracterização do livro didático: concepção dos alunos

Neste item propõe-se essencialmente realizar a descrição e a análise dos dados coletados, com a intenção de caracterizar o livro didático a partir da concepção dos alunos através do emparelhamento com os subsídios teóricos que norteiam a investigação.

No gráfico 11 apresenta-se a opinião dos alunos sobre o livro didático no cotidiano escolar.

Gráfico 11
Opinião dos alunos sobre o livro didático



Fonte: Autoria própria

Dados: Pesquisa de campo

A opinião dos sujeitos da investigação acerca do livro didático no cotidiano escolar indica que 77% dos alunos, consideram que o livro didático é essencial para o aprendizado, 14% afirmam que o livro didático ajuda razoavelmente no aprendizado dos alunos, 8% indicam que o livro didático pouco contribui para o aprendizado dos alunos, 1% acreditam que o livro didático não ajuda no processo de aprendizagem dos alunos. A opção de que o livro didático não é importante foi descartada por todos os sujeitos.

Esses dados permitem a constatação de que a maioria dos sujeitos compartilha a concepção de que livro didático é indispensável no processo de aprendizagem. Esse fato pode ser compreendido a partir do posicionamento de Libâneo (2002) ao considerar que o livro didático atua como um valioso recurso para o aluno, pois nele insere-se de modo organizado e sequenciado o conteúdo da disciplina entendida como supostamente correto.

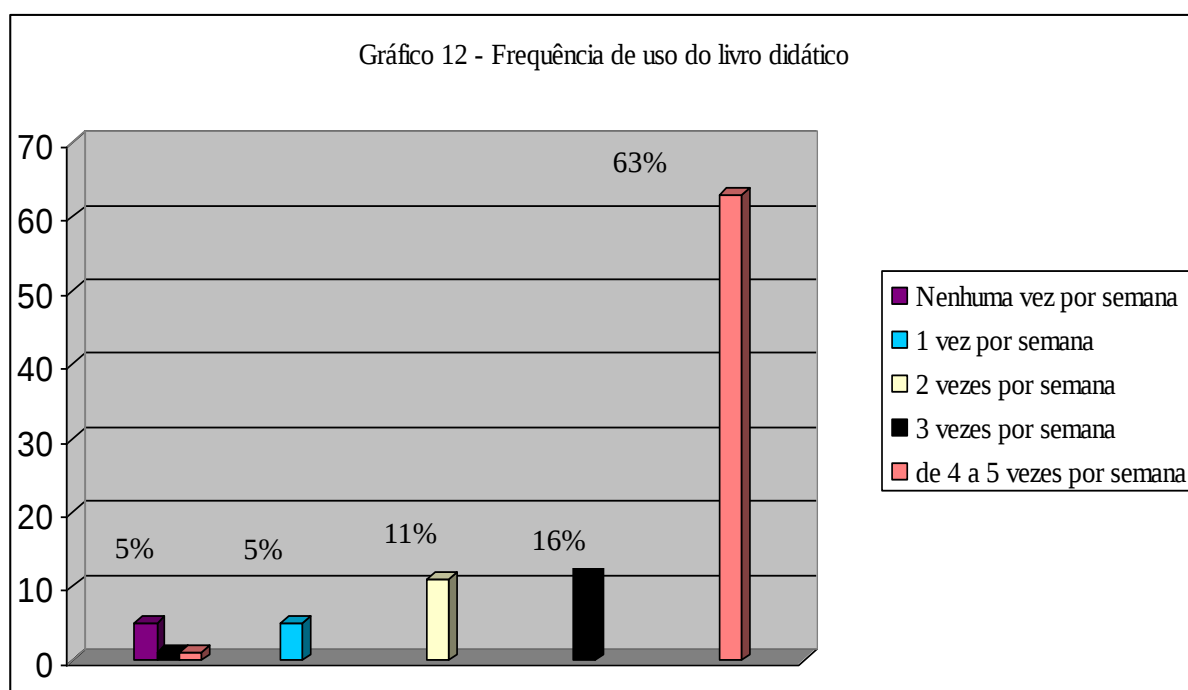
A supervalorização do livro didático como fator determinante para o aprendizado pode também ser analisada ideologicamente a partir da concepção gramsciana na ótica de Filho:

A ideologia é definida como uma concepção de mundo, presente em todas as manifestações coletivas, que responde a problemas concretos originais em sua atualidade e bem determinados pela realidade de um todo. Através de uma dada ideologia, os homens pertencem sempre a um determinado grupo social, precisamente àquele onde um mesmo modo de pensar e agir pode ser compartilhado (FILHO, 1989, p.18).

Nesse particular, observa-se a concepção ideológica de grande parte dos alunos sobre o livro didático, como um instrumento de ensino que tem atendido as demandas educacionais e de ensino. Isso remete ao entendimento de que para os alunos, a questão da aprendizagem está subordinada ao uso do livro didático na sala de aula.

Os dados que se apresentam no gráfico 12 dizem respeito à frequência com relação ao uso do livro didático na sala de aula pelos alunos.

Gráfico 12
Frequência de uso do livro didático



Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

Os respectivos dados sinalizam que 63% dos sujeitos envolvidos na investigação afirmaram utilizar o livro didático de 4 a 5 vezes por semana, 16% admitiram usar o livro didático 3 vezes por semana, 11% assinalaram que utilizam o livro didático 2 vezes por semana, 5% responderam que utilizam uma vez por semana e 5% pontuaram que não utilizam

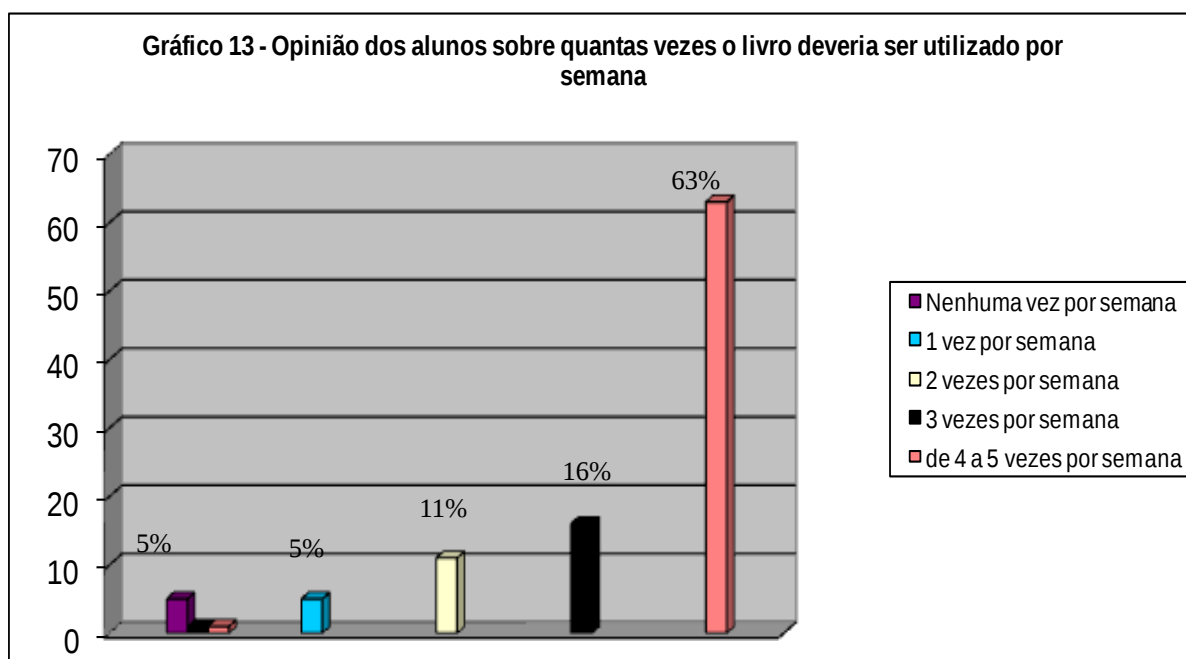
o livro didático nenhuma vez por semana.

Ao verificar esses dados e considerando que a semana de aula tem 5 dias, pode-se perceber que o livro didático enquanto instrumento de ensino é utilizado no mínimo 3 ao máximo de 5 vezes na semana por 79% dos investigados. Esse percentual significativo reflete a presença e o uso constante do livro didático no cotidiano escolar.

Essa constatação é referenciada por Gatti Júnior (2004) quando afirma que embora no Brasil não existam dados precisos sobre o tempo gasto com o livro didático, estima-se que o país alcança um nível próximo ou maior em relação aos dados apresentados nos Estados Unidos. Estudos apresentados nos Estados Unidos indicam que cerca de 75% do tempo utilizado em sala de aula é destinado ao trabalho com livros didáticos. Conforme o exposto a partir dos dados apresentados, constata-se que o livro didático assume um papel fundamental no cenário educacional e internacional. Para Apple (1995, p.81) os livros didáticos “estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo” (APPLE, 1995, p.81).

No gráfico13, apresentam-se os dados que indicam a quantidade de vezes que o livro didático deveria ser utilizado por semana na concepção dos alunos.

Gráfico 13
Opinião dos alunos sobre quantas vezes o livro deveria ser usado por semana



Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

Esses dados apontam que 76% dos alunos consideraram que o livro didático deveria ser utilizado todos os dias da semana, 17% afirmam que o livro didático deveria ser utilizado de 3 a 4 vezes por semana, 3% acreditam que o livro deveria ser utilizado duas vezes por semana, 4% informaram que o livro didático não deveria ser utilizado nenhuma vez por semana e nenhum dos entrevistados opinou ser favorável a utilização do livro didático uma vez por semana.

Os dados em questão expressam que o livro didático além de ter uma presença marcante no cotidiano escolar indica que para os alunos esse instrumento didático é bastante valorizado com relação à inserção de seu uso na sala de aula.

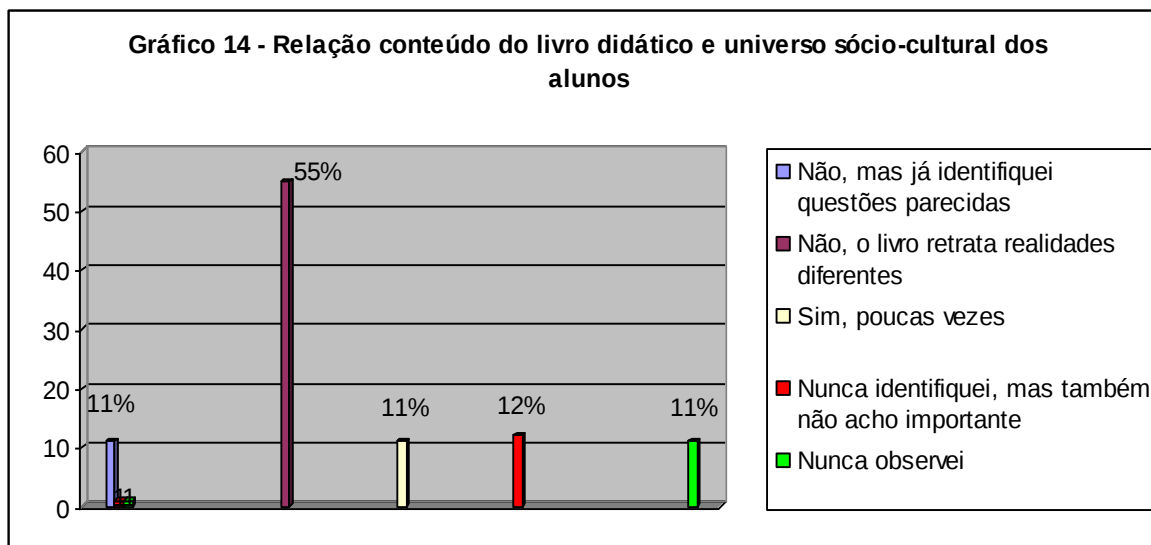
Encontram-se evidências a esse respeito a partir das considerações apresentadas por Libâneo:

O livro pode ser a forma pela qual se dá o primeiro contato das pessoas com a cultura elaborada. Inclusive, muitos professores e alunos consideram o livro didático como uma bíblia, há uma idéia de que tudo o que está escrito é verdade. Hoje em dia, quando queremos dar peso de verdade a uma informação, a gente diz: deu na televisão. Da mesma forma é tratado o livro: está escrito, é verdade. Mas sabemos que as coisas não são bem assim (LIBÂNEO, 2002, p.127).

Pode-se compreender nesse modelo que se apresenta a relação de dependência estabelecida pelo aluno com relação ao livro didático no cenário escolar como veículo legítimo de conhecimentos e de verdades supostamente absolutas.

Os dados coletados e expostos no gráfico¹⁴ indicam se no livro didático são tratadas as questões que envolvem as vivências sociais e culturais dos alunos, quais sejam: festividades, costumes, pontos turísticos e problemas sociais que fazem parte do estado, cidade, ou comunidade local em os alunos estão inseridos.

Gráfico 14
Relação conteúdo do livro didático e universo sociocultural dos alunos



Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

Examinando-se os dados expostos com a intenção de descrever se os aspectos sócio-culturais dos alunos são contemplados no livro didático, no que diz respeito à realidade vivida pelos alunos em relação às manifestações culturais (festividades, costumes), pontos turísticos, problemas de recorte social presentes no estado, cidade e comunidade local o qual esses sujeitos fazem parte, verifica-se que 55% dos alunos afirmaram que não, o livro retrata realidades do nosso estado, cidade e comunidade, 12% assinalaram, nunca identifiquei, mas também não acho importante estudar a nossa cultura.

Os demais dados estão distribuídos com os mesmos percentuais de 11%, cujos sujeitos opinaram que: sim, poucas vezes; não, mas já identifiquei questões parecidas; nunca observei.

A partir dos dados apresentados constata-se a discrepância com relação aos conteúdos elencados no livro didático com as realidades de vida dos alunos.

Para entender essa questão resgata-se as contribuições da estudiosa Freitag (1989, p.116), para a autora:

A maior parte dos estudos sobre a ideologia do livro didático revelou que os conteúdos dos livros estão desvinculados da realidade das crianças. Muitas vezes eles procuram disfarçar, omitir ou distorcer os problemas e as contradições sociais em que se encontram certas classes sociais e minorias às quais pertence grande parte das crianças, como é o caso das crianças carentes (FREITAG, 1989, p.116).

É interessante observar que os 12% dos sujeitos que assinalaram, nunca identifiquei, mas também não acho importante estudar a nossa cultura, demonstraram desvalorizar a própria cultura, talvez em detrimento de uma cultura supostamente superior na sua concepção.

Lowy (2010, p.11) a partir da Ideologia Alemã explica que “o conceito de ideologia aparece como equivalente a ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as idéias aparecem como motor da vida real”. Em seus estudos Faria (1994, p.8) considera:

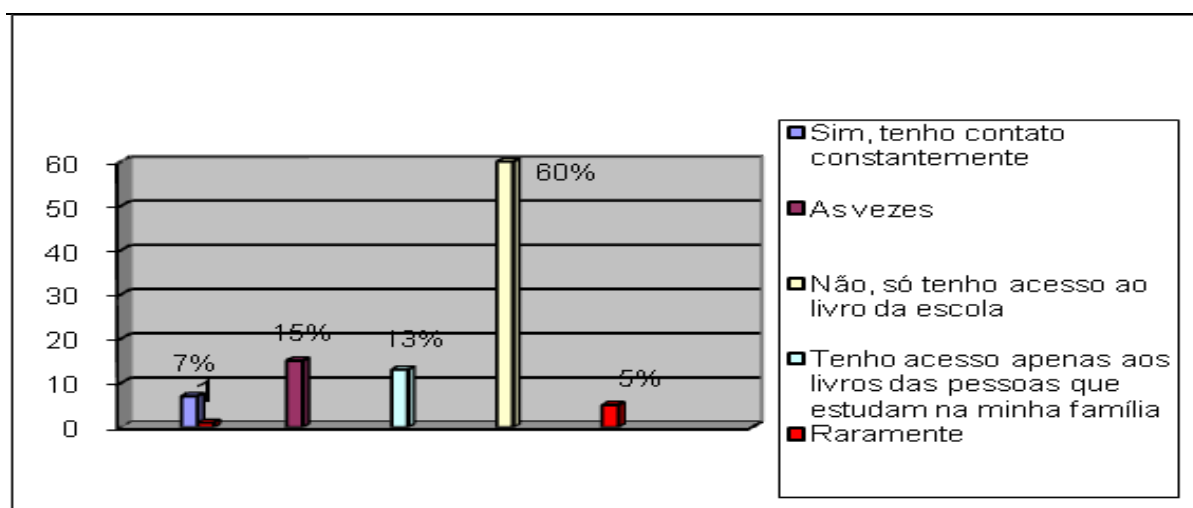
A educação na sociedade capitalista tem a escola como um instrumento de dominação, cujo papel é o de reproduzir a sociedade burguesa, através da inculcação da sua ideologia e do credenciamento, que permite a hierarquia na produção, o que garante maior controle do processo pela classe dominante (FARIA, 1994, p.8).

Acrescenta-se a essa discussão as palavras de Pinto (2010):

O conteúdo da educação não é um adorno de espírito, mas um “instrumento de realização do homem” dentro de seu ambiente social. Daí a denúncia do exibicionismo cultural, ingenuidades típicas das elites que a si mesmo se denominam “cultas”, dos países atrasados (PINTO, 2010, p.47).

Os dados a serem apresentados no gráfico 15 definem a questão da acessibilidade dos alunos a livros fora do ambiente escolar, e como é estabelecido esse acesso.

Gráfico 15
Acessibilidade a livros fora da escola



Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

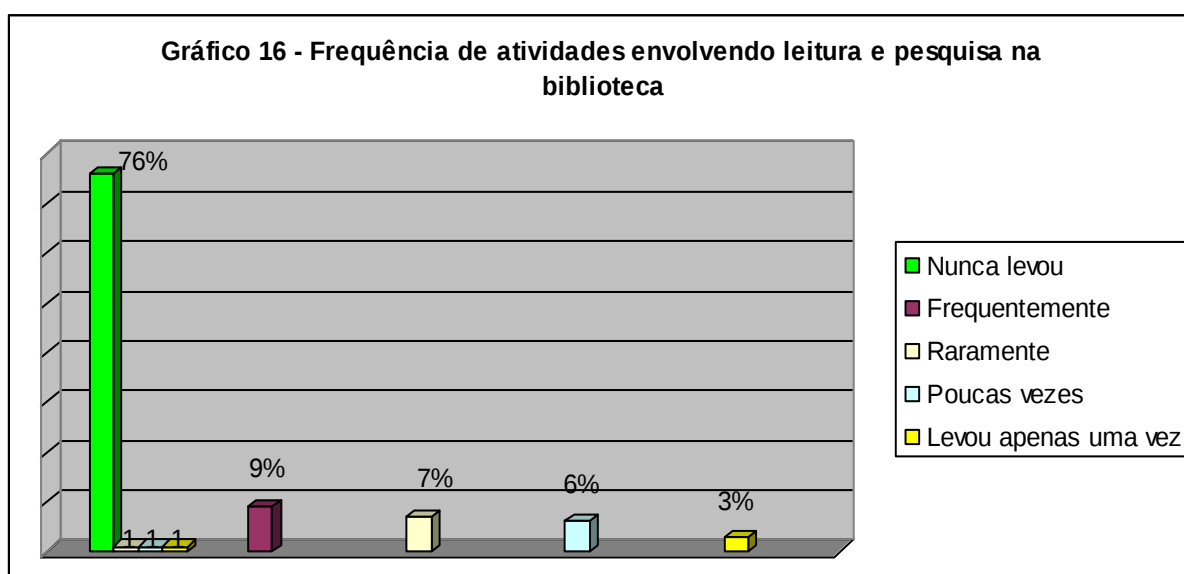
Entre os entrevistados sobre a possibilidade do acesso a livros fora da escola 60%

responderam não, só tenho acesso ao livro da escola, 15% afirmaram às vezes, 13% responderam: tenho acesso apenas aos livros das pessoas que estudam na minha família, 7% responderam sim, tenho contato constantemente e 5% assinalaram raramente.

Diante desse quadro constata-se que a maioria dos entrevistados só tem acesso ao livro didático oferecido pela escola. Esses dados confirmam a perspectiva de Molina sobre o fato de que o livro didático assume uma relevante importância quando se percebe o fato de que na maioria das vezes, ele pode ser o único livro com o qual a criança tem contato, “percebe-se que, para muitos cidadãos, o livro didático termina por ser “o” livro” (MOLINA, 1987, p.18).

Os dados levantados no gráfico 16 indicam a participação e frequência em atividades de pesquisa e leitura desenvolvidas na biblioteca da escola.

Gráfico 16
Frequência de atividades envolvendo leitura na biblioteca



Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

Sobre a questão: o professor leva os alunos para participarem de atividades envolvendo leitura e pesquisa na biblioteca da escola? Constatam-se através dos dados expostos no gráfico 16 as seguintes informações fornecidas pelos alunos, 76% nunca levaram, 9% frequentemente, 7% raras vezes, 6% poucas vezes e 3% levaram apenas uma vez.

Constata-se que a biblioteca escolar não é utilizada pela maioria dos alunos que nela estudam, ou seja, a biblioteca não tem funcionalidade para os alunos, que poderiam utilizar

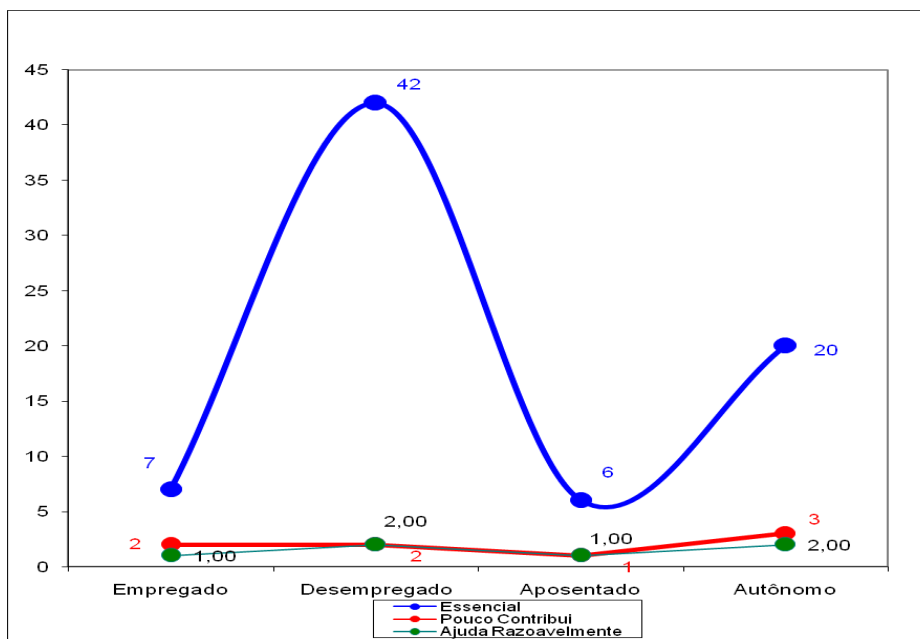
esse espaço para pesquisar, realizar leituras e ampliar o contato com diversos livros presentes nesse espaço.

A existência de bibliotecas escolares nunca foi seriamente questionada no Brasil e foi até mesmo fortalecida pelos governos centrais, estaduais ou certos programas internacionais. Na prática, no entanto, muitas bibliotecas existentes não tem funcionado (FREITAG, 1989, p.135).

A partir dessa realidade pode-se confirmar que o livro didático tem presença marcante na vida escolar dos alunos. Isso significa que o livro didático além de ser bastante utilizado no cotidiano escolar, também se caracteriza para a maioria dos estudantes como o único livro o qual eles possuem acesso na escola e fora dela. Nesse sentido para os alunos por ser o livro didático o único material de acesso de certa forma a cultura letrada, fica evidente compreender a significativa valorização e importância que permeia a concepção ideológica dos alunos a cerca didático.

No gráfico 17 foi realizado o cruzamento das condições de trabalho dos sujeitos em relação à opinião sobre a importância do livro didático para a aprendizagem, conforme se observa abaixo:

Gráfico 17
Relação das condições de trabalho e a opinião sobre o livro didático



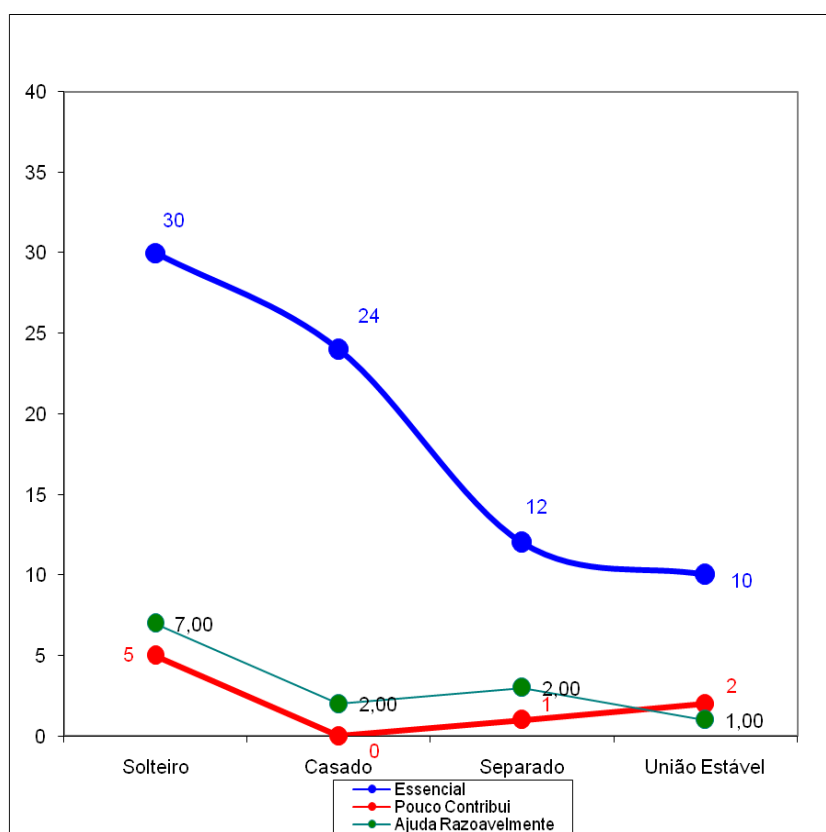
Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

Partindo da base dos 100 sujeitos inquiridos, verifica-se que os sujeitos que estão na condição de desempregados foram os que mais consideraram o livro essencial para a aprendizagem. Dos 46 desempregados, 42 acham o livro essencial, 2 acham que o livro pouco contribui e 2 acreditam que o livro ajuda razoavelmente. Vale à pena destacar que dos 25 autônomos, 20 consideram o livro essencial.

Com relação aos grupos que estão em uma situação de trabalho mais estável - 10 empregados e 8 aposentados-, verifica-se também que a maioria acha que o livro é essencial para a aprendizagem. Isso significa que independentemente da situação de trabalho, a maioria dos inquiridos aponta o livro didático como elemento essencial para o processo de ensino e aprendizagem.

No gráfico 18 é apresentado um paralelo com as variantes estado civil e a concepção sobre o livro didático conforme se observa abaixo:

Gráfico 18
Relação estado civil e a opinião sobre o livro didático



Fonte: Autoria própria
Dados: Pesquisa de campo

Os dados apontam que o estado civil não altera de modo expressivo a opinião dos sujeitos sobre a importância do livro didático. Observa-se que entre os casados apenas 2 afirmam que o livro didático pouco contribui. No caso dos separados, 1 considera que o livro pouco contribui e 2 consideram que ajuda razoavelmente. Em relação aos que vivem em união estável, 2 acreditam que o livro pouco contribui, e 1 que ajuda razoavelmente. Entre os solteiros foi perceptível que 7 afirmam que o livro ajuda razoavelmente e 5 indicaram que o livro pouco contribui. Em linhas gerais, constata-se que os solteiros foram os que mais pontuaram que o livro pouco contribui ou ajuda razoavelmente somando o total de 12.

Pode-se concluir que indiscutivelmente o livro didático independentemente da situação de trabalho e do estado civil é concebido pela grande maioria dos sujeitos inquiridos como elemento essencial para o processo de aprendizagem. Tal concepção diagnosticada pode ser analisada e compreendida através do conjunto de dados que permeia o livro didático no contexto escolar. Essa valorização do livro didático encontra respaldo porque se trata do único livro ao qual a maioria dos estudantes tem acesso dentro e fora do universo escolar e pela cultura de valorização e uso frequente desse instrumento na sala de aula.

4.2 Análise das entrevistas: caracterização dos alunos da EJA na visão dos professores

Neste item propõe-se desenvolver a descrição e a análise dos dados recolhidos por meio das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os sujeitos da investigação, sendo estes 03 professores e o chefe da divisão da Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de realizar a caracterização dos alunos da EJA na visão dos professores e a ideologia percebida dos professores acerca do livro didático.

Para realizar as análises buscaram-se os temas emergentes e as unidades de significação a exemplo da grelha analítica de Bardin, como também as transcrições realizadas das entrevistas semi-estruturadas a fim de contemplar as categorias teóricas mais significativas para serem analisadas, detalhadas e confrontadas no emparelhamento teórico.

Na proposta curricular para o 1º segmento da EJA do ensino fundamental, menciona-se que a imagem que os alunos têm da escola apresenta relação com a imagem que eles têm de si mesmo dentro dela (BRASIL, 19970):

Experiências passadas de fracasso e exclusão normalmente produzem nos jovens e adultos uma auto-imagem negativa. Nos mais velhos, essa baixa auto-estima se traduz em timidez, insegurança, bloqueios. Nos mais jovens, é comum que a baixa auto-

estima se expresse pela indisciplina auto-imagem negativa (“se não posso ser reconhecido por minhas qualidades, serei reconhecido por meus defeitos”). Em qualquer dos casos, será fundamental que o educador ajude os educandos a reconstruir sua imagem da escola, das aprendizagem escolares e de si próprios (BRASIL, 1997, p.43).

Neste texto fica evidente a importância do papel do professor na reconstrução da imagem que os alunos têm de si próprios. Segundo as informações prestadas pelos professores nas entrevistas, é possível identificar na grelha analítica (Apêndice D) a imagem que os professores apresentam dos alunos a partir de suas falas:

Eu defino o aluno da EJA como uma pessoa que não teve oportunidade... é: na fase regular... na sua fase de... na sua fase adequada... muitos... outros não aproveitaram essa oportunidade de estudar na sua fase... na sua... com a sua turma... com a sua idade (P1)

Eu acho que a auto estima dos alunos da EJA é baixa né... se acham incapazes de aprender... mas o interesse é grande... por eles terem passado muito tempo fora da escola né... é... vejo muitas limitações... mas também de certa forma uma sede né... você se limita a uma dificuldade pela questão do tempo e pela questão do dia a dia do trabalhador... dona de casa [...] (P2)

[...] Olha hoje eu vejo o aluno da EJA principalmente esses mais jovens né... eu não posso falar que são todos... mas pelo menos nós temos a: um percentual em que hoje eles estão procurando a escola mais como uma fuga [...] muitos deles desinteressados... [...] (P3)

O P1 define o aluno da EJA como uma pessoa que não teve ou que não aproveitou a oportunidade de estudar e ainda enfatiza que há uma idade e uma fase adequada para os estudos. Isso significa que estudar nas condições em que os alunos se encontram remete pensar a partir dessa afirmação que os estudantes da EJA encontram-se na idade, na fase e na turma inadequada.

Essa situação pode ser compreendida pelo viés de Pinto (2010) ao advertir que:

O menosprezo pela educação de adultos, a atitude de condená-los; definitivamente ao analfabetismo (parte de sua profunda imoralidade) incide no erro sociológico de supor que o sujeito é culpado de sua própria ignorância. Não reconhece que o adulto não é voluntariamente analfabeto, não se faz analfabeto, senão que é feito como tal pela sociedade, com fundamento nas condições de sua existência (PINTO, 2010, p.85)

No discurso do P2 o aluno é identificado como um sujeito com baixa auto-estima, que não confia na sua própria capacidade de aprender e ao mesmo tempo como alguém que tem sede de aprender. No entanto percebe-se de modo bem acentuado que o P2 afirma ver muitas limitações nos alunos devido ao tempo fora da escola e por razões relacionadas às vivências do dia a dia do trabalhador e da dona de casa.

Nesse discurso constata-se a ausência de pensar nas possibilidades que existem a partir da sede de aprendizagem por parte dos alunos e pela bagagem de conhecimentos que eles trazem de suas vivências como algo favorável para o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre essa questão é importante pensar nas palavras de Pinto:

O Educador de adultos tem que admitir sempre que os indivíduos com os quais atua são homens normais e realmente cidadãos úteis. [...] O educador tem de considerar o educando como um ser pensante. É um portador de idéias e um produtor de idéias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral (PINTO, 2010, pp.85-86).

Os alunos jovens da EJA, na grande maioria, para o P3 são definidos sujeitos que procuram a escola como uma fuga, e principalmente como alguém desinteressado. Há uma lacuna com relação ao entendimento a cerca da expressão fuga, no entanto fica evidente a questão do desinteresse por parte dos alunos mencionado pelo entrevistado.

Ao observar as definições dos professores com relação aos alunos da EJA verifica-se que os entrevistados apresentam uma visão limitada com relação às peculiaridades desses alunos. Essa visão apresentada pelos professores indica de certa forma que esses profissionais não estão preparados para atender a essa população. Na grelha analítica essa situação é confirmada a partir dos seguintes relatos:

Assim... pre-pa-ra-da... não... acho que ainda precisa de uma formação continua né... além de uma formação continua para atuar na EJA... () incentivos... incentivos... até mesmo no planejamento das atividades [...] Eu troquei de turno com uma professora que estava há dez anos na EJA, ela queria ter experiências com crianças do fundamental e eu estava precisando trabalhar no horário da noite, eu estava precisando desse horário e aí ela foi pra tarde e eu fui pra noite (P1).

Eu acredito que sim... [...] Eu vim trabalhar na EJA para complementar a minha carga horária (P2)

É notável que o P1, ao referir-se à palavra preparada, dá uma truncada e afirma que não se sente preparado e demonstra que necessita de formação continuada e o P2 embora tenha mencionado que acredita que sim, não demonstra segurança na sua afirmação. Ambos entrevistados P1 e P2 explicam a forma de acesso a essa modalidade de ensino que se deu a partir de suas necessidades pessoais - o primeiro porque precisava trocar o turno da tarde para a noite; e o segundo para complementar a carga horária.

Na percepção do P3 essa situação também é abordada:

[...] Alguns professores que trabalham na EJA... é... sem nenhum conhecimento de

causa e: isso acaba transformando a EJA numa escola regular [...] e isso aí: gera o perfil de um aluno desinteressado... sem participação... sem interesse na educação (P3)

Esse quadro denuncia que de fato os professores iniciam suas atividades com a modalidade da EJA sem ter tido um preparo ou formação prévia o que dificulta o trabalho pedagógico e o olhar para os sujeitos dessa modalidade.

Gadotti (2007) é categórico sobre esse assunto:

Os professores que trabalham na EJA, em sua totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que, na formação de ensino médio e superior, não se tem observado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos (GADOTTI, 2007, p.122).

Observa-se que há uma carência de profissionais qualificados para atuarem na EJA e que percebam a necessidade de compreender o perfil desses sujeitos a partir de uma visão crítica e real de suas expectativas de vida e experiências culturais que fazem parte da sua constituição enquanto sujeitos ativos e membros da sociedade.

Analisando a grelha analítica (Apêndice D) observa-se que para o P2 utiliza o tema emergente escola compreendido em diversos contextos que se relacionam entre si, no que se diz respeito ao papel da escola como um espaço social de vivências, de construção de conhecimentos e de interação entre o que se oferece na escola com o contexto cultural dos alunos como pode-se observar:

[...] o papel da escola é ampliar o universo do aluno para que ele perceba que não existe só aquele mundinho [...] e a... escola: acho... que tem esse papel de ampliar a visão que o aluno tem né? Você não pode limitar... ele tem que ultrapassar essa barreira [...] (P2)

Para o P2 o universo cultural dos alunos é um “mundinho” que dá a entender que o mundo no qual o aluno está inserido se trata de uma realidade distante e isolada. Essa visão conota até certo ponto uma visão preconceituosa e errônea a cerca da realidade e vivências culturais dos alunos.

Na obra Educação e Mudança, Freire propõe que [...] “não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (FREIRE, 2010).

O P3 apresenta uma visão semelhante do P2 no que concerne à cultura dos alunos

conforme se transcreve abaixo:

Eu acredito que de certa forma o contexto social e cultural dos alunos da EJA atrapalha... atrapalha... porque... eles chegam aqui... com bagagens diferenciadas... práticas que é... vícios cheios de vontades... e a gente tem que mostrar pra eles que aqui é um espaço de construção de conhecimento... aqui é: um espaço de socialização, aqui é um espaço onde precisam conhecer seus direitos... aprender a respeitar e saber que existem limites... nessa questão de respeito né... da aceitação pelo próximo tá... a diversidade aqui é grande a gente tem que trabalhar bastante isso... que é a questão da cidadania (P3)

Verifica-se na fala do P3 que o sujeito aluno é visto como alguém sem qualidades e de certa forma deixa a entender que esse sujeito não apresenta um perfil adequado para fazer parte da escola. Esse entrevistado deixa bem claro que tem que mostrar pra eles (alunos) que a escola, a sala de aula é um espaço de construção de conhecimento, de respeito e de cidadania.

Neste quadro que se apresenta, o universo cultural dos alunos é desvalorizado. Demonstra-se a partir desse discurso que o aluno é formatado a uma cultura de “mais” valor que a sua e que cabe à escola moldar os alunos, pois estes demonstram práticas e vícios inadequados à cultura escolar dentro dos limites que se impõe.

Nessa visão o aluno é rejeitado e excluído conforme a definição apresentada por Xiberras:

No entanto, é em nome destes valores, ou destas representações do mundo, que estas populações acabam por serem excluídas, quer se se excluam a si próprias de um mundo em que não tem lugar, quer sejam excluídas pelos outros devido ao facto de as suas idéias serem inadmissíveis (XIBERRAS, 1993, p.18).

Essa situação cabe ser refletiva a partir das palavras de Pinto:

É a transferência imaginária do indivíduo para um mundo alheio, no qual vai buscar inspiração para seus atos e suas idéias desprezando o autêntico fundamento de sua realidade (que lhe parece pobre, feia, atrasada, suja, enferma etc.) Pretende modificar sua realidade com o auxílio de idéias e procedimentos que não foram induzidos do seu próprio mundo e sim importados de realidades sociais e culturas alheias (PINTO, 2010, p.56).

Para Gadotti (2007, p.39) “o primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar”.

No mínimo, esses educadores precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto analfabeto. Eles precisam fazer o diagnóstico, histórico-econômico do grupo ou comunidade onde irão trabalhar e estabelecer uma canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular (GADOTTI, 2007, p.32)

O profissional que atua na Educação de Jovens e Adultos precisa entender às demandas e necessidades educacionais dos alunos a partir de uma visão crítica do seu papel enquanto educador na sociedade.

Pinto adverte que:

A finalidade da educação está implícita no conteúdo e na forma como é executada. É próprio da consciência crítica fazer clara a finalidade que concebe para o processo educativo, enquanto a consciência ingênua, porque devem muitas vezes proceder de má fé (contra os interesses populares), oculta ou dissimula as finalidades da educação sob os mais diversos e sutis disfarces (PINTO, 2010, p.52).

Dessa forma, cabe constatar que o professor através de seu ato pedagógico precisa compreender-se como um veículo ideológico. Na perspectiva de Freire, “no fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de anestesiarmos a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (FREIRE, 2010b, p.132).

4.2.1 Ideologia percebida dos professores a cerca do livro didático

Na grelha analítica (Apêndice D), o livro didático emerge como o tema mais explorado nas entrevistas. O livro didático enquanto tema emergente pode ser localizado em diversas unidades de significação a serem devidamente detalhados e emparelhados a seguir.

Enfatiza-se também que houve a utilização de algumas citações na íntegra que estavam presentes nas transcrições que não foram contempladas na grelha analítica por se tratar de um termo emergente não tão recorrente na fala dos entrevistados e pela sua própria ausência, achou-se relevante que fossem analisados nessa etapa da investigação a fim de explorar de modo sistemático todos os dados considerados significativos para o processo investigativo e que se inserem nas categorias teóricas.

A estudiosa Marisa Lajolo afirma que para a maioria dos professores o livro didático exerce um papel relevante em relação ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras, principalmente no que se diz respeito aos estabelecimentos da rede pública de ensino (LAJOLO, 1996). Essa situação pode ser confirmada na grelha analítica (Apêndice D) a partir dos relatos que seguem sobre o papel do livro didático no ensino brasileiro:

Ele tem um papel muito importante... o livro didático é um... deixa eu ver aqui... ((pensativo)) é: um auxílio né... ele complementa o processo de ensino... ele

complementa [...] (P1)

É Fundamental... o livro didático é assim... serve para nortear né... para direcionar né... é as atividades... o livro didático é um facilitador[...] (P2)

[...] eu acredito que o livro didático traz uma contribuição marcante na vida escolar dos alunos (P3)

O livro didático tem um papel importante... no livro didático está sendo sistematizado né: as aprendizagem dos alunos... dos conteúdos... as atividades para que o professor possa desenvolver junto com os seus alunos (C1)

Na concepção dos entrevistados P1, P2 e C1 o livro didático é concebido como um instrumento didático muito importante no cotidiano escolar. Para P3, o livro didático traz uma contribuição marcante na vida escolar dos alunos. Constatam-se a partir da análise das narrativas que o livro didático no cenário escolar assume diversos papéis que se relacionam, quais sejam: como um auxílio, como um norteador para direcionar as atividades e como um sistematizador de atividades e conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores junto aos alunos.

Com relação ao uso e centralidade do livro didático no cotidiano escolar, percebe-se que o livro didático também está presente no planejamento de aulas a serem administradas pelos professores conforme se constata nas falas dos entrevistados:

Eu utilizo o livro didático para planejar as aulas... de certa forma norteia... não é o único recurso que utilizo né... ele serve para direcionar as atividades e os alunos recebem também né... eu acho que a gente tem que aproveitar o livro didático... eu não posso desperdiçar essa oportunidade (P2)

Eu uso o livro didático sim... eu uso porque ele serve como base... ele serve como base do meu trabalho... esse livro agora desse ano de 2011... ele serve como base... ele veio com... português... matemática e: mesmo que não seja direcionado para o público ... mas ele é bom. (P1)

Sim... utilizo até porque foi fruto de escolha nossa... então... a gente deve também contemplar e valorizar aquilo que escolhemos (P3)

Cabe analisar que novamente o livro didático é mencionado como norte e base para o trabalho pedagógico conforme as citações do P1 e P2. A partir da fala do P1, observa-se que o entrevistado afirma que o livro didático não é direcionado para o público e mesmo assim na sua avaliação afirma que o livro é bom. O P3, além de afirmar que utiliza o livro didático no planejamento de aulas, justifica o porquê do seu uso, especificando que o livro didático utilizado foi escolhido pelos professores e por esta razão precisa ser utilizado para valorizar a escolha.

Esse cenário corrobora com a perspectiva do pesquisador Choppin (2004) ao considerar que os livros escolares são “utilitários na sala de aula”, tendo a finalidade de orientar o ensino de uma determinada disciplina, a partir da exposição geral dos conteúdos, ordenados em unidades ou lições que propiciam o seu uso desde o individual ao coletivo.

Sobre o processo de escolha do livro didático cabe registrar o relato dos entrevistados identificados na grelha analítica (Apêndice D) para melhor entendimento a cerca do processo de escolha do livro didático:

Eu participei da escolha o ano passado... esse ano também houve uma discussão sobre o livro didático no início do ano letivo e o livro veio muito bom... porque antes era Viver e Aprender... que eram muito mais a questão da política as discussões do livro didático eram muito direcionadas a política partidária... a política social... então assim... esse ano não... esse ano veio um livro didático muito bem detalhado pra aprendizagem mesmo... de português... matemática... e: pras outras disciplinas... () pra escolha desse livro tivemos três encontros aqui mesmo na escola... o tempo não foi tão suficiente pra fazer a escolha (P1).

O:: é de EJA... eu não participei da escolha né... [...] eu só ensino na EJA como complemento de carga horária... de noite... e a noite eu não participei quem escolheu foi a escola e os demais professores (P2)

Nós tivemos um processo... um momento de escolha alguns professores das áreas específicas foram convidados para participar desse processo... nós tivemos nesse momento uma oferta de três autores para que a gente escolhesse... um deles né... ou que a gente tivesse naquela escolha a... um critério que pudesse selecionar essas obras de acordo com... com a... aquilo que o livro trazia na sua própria é... na sua própria elaboração... então todos os professores que se declararam dentro das diversas áreas de conhecimentos opinaram e a gente chegou a uma conclusão de qual seria o melhor livro a ser aplicado na rede (P3)

De modo geral percebe-se que o processo de escolha dos livros didáticos a serem adotados pelos professores e distribuídos para os alunos não contempla todos os professores nesse processo. Outro fator que chama atenção é com relação ao tempo para análise e escolha desses livros que conforme o P1 não foi suficiente. No entanto, essa escolha foi feita mesmo sem o tempo adequado para o procedimento em questão. Esse entrevistado considera que um livro didático direcionado para as questões políticas e sociais não é tão significativo para as questões de aprendizagem. Essa afirmativa representa uma lacuna com relação ao entendimento sobre a realidade social do jovem e adulto trabalhador, e indica uma concepção ingênua da educação, ou seja, trata o objeto de conhecimento como uma realidade distante ao mundo do educando. Para Pinto, ao se tratar da Educação de Jovens e Adultos no que se diz respeito ao ensino:

Deve ser tal que desperte no aluno a consciência da necessidade de instruir-se e de se alfabetizar-se. Isso só pode ocorrer simultaneamente e mais amplamente desperta nele a consciência crítica de sua realidade total como um ser humano, o faz compreender o mundo onde vive, seu país – com as peculiaridades da etapa histórica na qual se encontra –, sua região, desperta nele a noção clara de sua participação na sociedade pelo trabalho que executa, dos direitos que possui e dos deveres para com os iguais (PINTO, 2010, p. 89-90).

Com relação ao P3, o mesmo deixou claro que o critério que norteou a escolha do livro foi à proposta do livro didático em si e não a proposta curricular da rede. Esse fato remete ao entendimento de que o livro didático não é analisado e escolhido face à proposta curricular da rede, sendo esta última subordinada ao livro didático. Molina (1987), ao tratar dos procedimentos de escolha do livro didático considera:

Que deve, então, fazer o professor no momento de analisar livros didáticos para usar nas salas de aulas? Procurar conhecer melhor alguns dos aspectos importantes relacionados aos textos didáticos, o que terá que fazer por sua própria conta, já que isso não lhe foi, na maioria dos casos, ensinado na escola. E principalmente, lançar mão de seus próprios critérios de valor, numa atitude sadia e crítica e auto-crítica, lembrando sempre que o livro didático, como qualquer meio de ensino, não deixará nunca de ser um meio, não podendo constituir um fim em si mesmo (MOLINA, 1987, p.30).

Sobre a oferta do livro didático, C1 afirma que:

[...] ultimamente o professor não tem muita opção né... já que a escolha tem que ser feita dentro dos livros que foram selecionados pelo MEC... então o livro que não fizer parte dessa opção não é comprado... o que a gente faz é comprar algum outro material de apoio pra biblioteca do professor... mas o livro didático é o livro encaminhado pelo MEC... escolhido né... pelos professores dentro dos critérios do MEC (C1).

[...] pra gente que trabalha com a educação de jovens e adultos... a gente sentiu falta de mais né... de outros materiais por exemplo para o nível IV e V... foram indicadas apenas duas coleções [...] (C1)

[...] a gente não tinha muita escolha... ou era um ou era outro né... então a gente não tem muita escolha... então agente sentiu falta que no Brasil essa questão de não ter pessoas que escreva realmente para a educação de jovens e adultos... [...] (C1)

O C1 reconhece que as coleções disponibilizadas para o processo de escolha são escassas e admite que os livros já sejam pré-escolhidos pelo MEC e cabe ao professor fazer a sua opção dentre os escolhidos conforme a determinação do MEC.

Essa dinâmica proposta de escolha demonstra a fragilidade do processo seletivo em que os professores são submetidos para analisar, qualificar e selecionar as obras a serem distribuídas nas escolas. A escolha dos livros por parte dos professores apresenta-se limitado a

um repertório pequeno e já estabelecido dentre os quais a opção de escolha deve ser feita.

Apesar da afirmação de que os professores são os responsáveis pela escolha do livro didático verifica-se que na prática a situação não é bem como se coloca.

Na obra *Ideologia e Currículo*, Apple coloca que a ideologia:

É uma forma de capital cultural que vem de alguma parte, que frequentemente reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos da nossa coletividade social. Em sua própria produção e disseminação como mercadoria pública e econômica – livros, filmes, materiais, etc. – é repetidamente filtrado por meio de comprometimentos ideológicos e econômicos, portanto, já estão engastados no projeto das instituições que trabalhamos, no “corpus formal do conhecimento escolar” que preservamos em nossos currículos, em nossos modos de ensinar e em nossos princípios, padrões e formas de avaliações (APPLE, 2006, p.42).

O pesquisador enfatiza como a ideologia é disseminada e refletida através das mercadorias veiculadas que permeiam a sociedade. Através das quais subjaz o modelo de conhecimento que emerge nos currículos escolares como princípios norteadores e de modelos de ensino, padrões e formas de se avaliar.

Para Althusser (1970), a escola colabora para a reprodução da sociedade capitalista, a qual transmite por meio dos materiais escolares, as crenças, que nos fazem concebê-la como boa e necessária. Apple (2006), a seleção cultural do currículo é pautada por determinações políticas, econômicas, culturais e sociais.

Quando indagados se os conteúdos oferecidos nos livros didáticos estão de acordo com a proposta curricular destinada à EJA, os entrevistados apresentaram as seguintes posições:

Ta... tão... tão sim (P2)

Estão sim... com certeza (P1)

O livro está de acordo com a proposta... é lógico... que... ele não contempla cem por cento a proposta... mas foi aquele que mais se adequou a proposta... e nos como professores... nos temos a versatilidade e a flexibilidade de... é de... trazer alguma outra coisa que possa contribuir com o conteúdo que a proposta é... que a gente se propõe a trabalhar com a proposta... então... a gente faz uma adequação de acordo com a necessidade (P3)

Como se pode perceber, os entrevistados P1 e P2 forneceram respostas bem pontuais e objetivas, as quais confirmam que o livro didático está de acordo com a proposta curricular destinada à EJA. Com relação ao P3, o mesmo afirmou com segurança que logicamente que o livro não contempla cem por cento a proposta, no entanto exemplificou a autonomia que o professor tem de fazer as adequações necessárias para trabalhar com a proposta.

Molina (1987, p. 18) enfatiza “Existem livros didáticos para todas as áreas do conhecimento, especialmente aquelas que são tratadas no currículo escolar”.

A opinião do entrevistado C1 sobre o que precisa ser contemplado no currículo da EJA é:

Eu acho que as questões sociais... né... não podem estar fora né... principalmente porque nosso aluno é da camada popular né... e as questões de trabalho... saúde né... acho que todas as questões que envolvem o social... elas devem estar presentes né... porque é um público diversificado com a faixa etária bem diversificada também né... e tem que ter um conteúdo amplo que sirva tanto para os jovens que está na sala de aula... quanto para o adulto e o idoso... então tem que abranger essas questões né... de saúde... as questões sociais... para que chegue realmente mais perto do aluno (C1).

Para esse entrevistado, as questões sociais precisam estar presentes no currículo da EJA, já que a população atendida se trata de alunos pertencentes à camada popular. Para Libâneo:

No Brasil, há um currículo nacional, definido pelo governo central, a ser seguido por todas as escolas públicas e privadas. Mesmo sem entrar na discussão a propósito do mérito ou não da existência de um currículo nacional, não é possível ignorar que o currículo determinado pelo livro didático, de maneira geral, tem conduzido a prática de ensino de grande parte dos professores brasileiros (LIBÂNEO, 2011, p. 176-177).

O entrevistado C1, no que se refere à possibilidade dos conteúdos trabalhados via livro didático determinarem o currículo escolar, diz:

Não... eu acho que não... principalmente porque ele é não é construído né com essa participação de educação de educadores... acho que no momento que passar a escutarem mais os professores né... lógico que a gente precisa de quem escreve... de quem pesquisa... dos pesquisadores... acho que no momento que passar a escutarem mais os professores (C1).

Na visão do entrevistado, o livro didático não determina o currículo escolar porque ele não é construído com a participação dos professores. Para Bittencourt (2005), o livro didático poder ser compreendido como um depósito de conteúdos escolares, suporte básico e sistematizados dos conteúdos elencados através das propostas curriculares. Do ponto de vista de Libâneo (2011) o livro didático determina o currículo e conduz a prática de ensino da maioria dos professores.

A partir da grelha analítica, o livro didático localiza-se em diversas situações contraditórias no aspecto de sua aproximação com a realidade social do público a que se destina.

Na perspectiva de Freire (2010) constata-se uma crítica ao currículo existente através do conceito da “educação bancária”. Nessa linha, considera que o currículo tradicional está

distante da situação existencial das pessoas. Na sua ótica o currículo deve conceber a experiência dos educandos.

Conforme os relatos a seguir dos entrevistados, verifica-se que os conteúdos elencados no livro didático não contemplam o universo social e cultural dos alunos na ótica da maioria dos entrevistados:

Não.. não são tratados... e essa parte aí que eu sinto de falta de uma matéria ou que... () eles estejam interligados é... direcionados ao município a realidade do aluno(P1)

[...] o livro que escolhemos é um livro muito bom [...] ele se aproxima bastante da... do nosso aluno [...] são tratadas no livro didático de forma superficial.. mas já teve em alguns momentos né... a professora que trabalha a disciplina de Estudos Sociais... que abrange isso aí... ela tem trabalhado bastante e vem sempre buscando alguma coisa em cima do próprio livro didático... ela faz uma complementação pra melhorar isso aí (P3)

Não... porque por exemplo na questão ambiental nos trabalhamos com a questão da imagem né... então pra identificar de onde... é... aqueles lugares que tinham poluição então tinha imagem do nordeste... não é? então... eu acho que de certa forma ele tenta inserir né... é... o contexto do aluno (P2)

Ainda não né... até porque o livro didático... ele não é feito... é:: exatamente para as pessoas que vivem né a Educação de Jovens e Adultos no município... o livro didático já vem né de fora... escritos por outros escritores... que não vivem a realidade local [...] geralmente os livros vem de fora mais do sudeste e sul (C1)

O entrevistado P1 admite que o livro didático não é direcionado para o público, ou seja para o alunado da EJA e entatiza que sente essa lacuna. Observa-se que o P3 enfatiza que o livro didático contextualiza as questões sociais e culturais de modo superficial.

É interessante o exemplo que esse professor aborda sobre a questão da contextualização que não faz parte da sua prática, mas que ele retoma como estando presente na prática do professor de Estudos Socias - “abrange isso aí”. Para o P2 o livro não contextualiza. O mesmo tenta justificar que pelo fato do livro trazer imagem da região nordeste já é uma forma de tentar inserir o contexto do aluno.

O C1 considera que o livro não atende a essa questão e explica esse fato pela razão dos autores dos respectivos livros serem de fora, geralmente do sul e sudeste, e não viverem a realidade local da Educação de Jovens e Adultos no município.

Esses dados ainda revelam que mesmo os livros didáticos supostamente escolhidos pelos professores não contemplando a realidade dos alunos, mesmo assim, como já foi constatado anteriormente, ele é um recurso muito explorado na sala de aula pelos professores.

A autora Freitag (1989, p. 108) observa que “os professores chegam a perceber a

desvinculação da disciplina com a realidade objetiva, mas provavelmente pelo tipo de formação que receberam, não conseguem articular essa dificuldade diretamente com o conteúdo que transmitem.

Segundo Libâneo:

Um bom livro didático deve atender ao princípio da unidade entre o conhecimento e a prática. Em qualquer matéria, é importante que os conhecimentos tragam uma relação com a experiência de vida dos alunos, com os problemas e desafios da realidade não só local, como também global. Os conteúdos precisam ajudar os alunos a se colocarem cientificamente as questões da vida prática, dar respostas científicas aos problemas do cotidiano, aplicar a teoria, aprender a observar a realidade (LIBÂNEO, 2002, p.129).

No que tange à questão da avaliação do livro didático, os entrevistados apresentaram as seguintes concepções:

[...] Eu avalio como um livro positivo... um livro bom... o ponto positivo é que ele é: de... de... fa... () a linguagem dele é fácil é de fácil compreensão... entendeu? é um livro... ELE é um bom [...] (P1)

Eu avalio o livro como muito bom... os pontos positivos são a questão dele trabalhar a interligação com as outras disciplinas... no caso da minha área eu não vejo... eu vejo mais pontos positivos do que negativos... o nível do livro é bem maior do que o aluno tem... mas eu vejo que a integração e a interdisciplinaridade de trabalhar com as temáticas e temas interagindo [...] (P2)

O livro didático que escolhemos é um livro muito bom... o primeiro aspecto que nós vimos foi a contextualização né... ele se aproxima bastante da... do nosso aluno [...] (P3)

Os entrevistados avaliaram o livro didático como bom, positivo, de fácil compreensão, linguagem acessível. Outro aspecto positivo destacado foi a questão da contextualização do livro didático à realidade do aluno, mencionada pelo P3. Nessa fala, constata-se uma contradição nesse aspecto já que anteriormente o mesmo entrevistado mencionou que o livro trata as questões que envolvem a realidade dos alunos de modo superficial.

As interdisciplinaridades entre as disciplinas, temáticas e temas presentes no livro didático também são colocados como um fator positivo do P2. No entender desse sujeito, o livro didático contém mais pontos positivos do que negativos; e os demais, tanto o P1 quanto o P3, não vislumbraram nenhum aspecto negativo na avaliação sobre o livro didático.

Nessa perspectiva há um nivelamento a respeito da opinião dos entrevistados sobre a qualidade do livro didático. Essa situação pode ser analisada através do posicionamento de Barbara Freitag ao considerar que o livro didático se trata de um modelo padrão na sala de aula, como uma autoridade absoluta “o livro didático é absorvido pelo professor e repassado ao

aluno de forma acrítica e não distanciada” (FREITAG, 1989, p.111).

Vimos que a maior parte dos estudos feitos sobre o uso do livro mostrou que ele satisfaz os professores. O professor não somente se contenta com o livro didático como ainda o idealiza, fazendo do livro didático não um entre outros, mas o seu único instrumento de trabalho (FREITAG, 1989, p.131).

As palavras da autora podem ser parcialmente confirmadas a partir dos seguintes relatos:

O quadro e o piloto e o livro também... apesar do livro didático ser bom precisa melhorar essa dinâmica... precisa de... sei lá... precisa inovar esse trabalho... a gente sabe que existem outros materiais que podem ser utilizados... se bem que as vezes são de difícil acesso (P1).

Nós temos... aqui... é... todo esse apoio... é... você vê que os nossos quadros hoje é quadro branco... é o quadro com piloto né... já é uma mudança né... um avanço para a realidade de muitas prefeituras né... utilizamos bastante o livro didático né... nós não temos uma xerox né... mas temos uma máquina que reproduz... uma impressora... que tem essa função... além disso nós temos data show... temos vídeo [...] mas hoje o que está mais presente é o livro didático com a aula expositiva... a gente nem sempre tem condições de estar todos os dias diversificando. [...] trabalhar com o livro didático é mais fácil (P 3)

Na escola... o livro didático é o mais utilizado... temos e usamos também os paradidáticos né... que são livros de contos, poemas não é? temos também os dicionários que dão suporte também... agora a escola dispõe de recursos tecnológicos né... que são... a TV... o DVD... né... tem o data show que pode ser usado né: pelos professores para aprimorar e facilitar o aprendizado na sala de aula (P2)

É constatado a partir dos entrevistados que as escolas dispõem de uma variedade de recursos pedagógicos, os quais não são tão requisitados por parte dos professores. A partir da fala dos entrevistados, que o livro didático é de fato o recurso didático mais utilizado na sala de aula pelos professores, seja pela facilidade afirmada pelo P3, seja pela dificuldade de acesso a outros recursos pedagógicos, fala do P1.

Nesse contexto não se pode afirmar que o livro didático é o único instrumento com o qual os professores trabalham; no entanto, pode-se concluir que o livro didático é o recurso didático mais utilizado no cotidiano escolar.

O uso constante do livro didático no cotidiano da sala de aula pode também ser justificado conforme afirmam os entrevistados P2 e P3:

O livro didático facilita o trabalho do turno da noite... tem essa questão do horário ser curto né... então o livro didático agiliza né... para que eu possa né... é... trabalhar com os conteúdos de certa forma as atividades já estão prontas (P2).

[...] trabalhar com o livro didático é mais fácil (P3)

De acordo com o P2, o turno da noite é curto, e nesse caso o livro didático agiliza o trabalho uma vez que as atividades já estão disponíveis e prontas para serem trabalhadas. Com relação ao P3 na sua perspectiva o uso do livro didático no cotidiano escolar é mais fácil do que outros recursos pedagógicos.

Nesse contexto identifica-se a subordinação do trabalho pedagógico do professor ao livro didático. O ponto central dessa questão é que o livro didático é um facilitador do trabalho do professor, porque de certa forma o isenta de preparar atividades pedagógicas para trabalhar com o alunado. O professor não consegue nessa perspectiva vislumbrar outros meios que também podem ser viabilizados para diversificar as atividades cotidianas.

Segundo Freitag:

A desinformação, o comodismo, o conformismo da maioria dos professores fortalecem a “onipotência” e “onisciência” do livro didático. Os professores passam a respeitar a palavra escrita do livro didático como árbitro último, submetendo-se docilmente ao seu conteúdo psicopedagógico e ideológico (FREITAG, 1989, p.131).

Na visão de Freire (2010, p. 132) “O discurso ideológico nos ameaça de anestesiarmos a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. Para Apple:

Na verdade, se tivéssemos de apontar uma das áreas mais negligenciadas pela intelectualidade educacional, esta seria exatamente o estudo crítico da relação entre as ideologias e o pensamento e a prática educacionais, o estudo da variação das hipóteses do senso comum que orientam nossa área já tecnicamente dominada. Essa atitude crítica desnudaria os interesses e compromissos políticos, sociais, éticos e econômicos aceitos sem maior questionamento, ou seja, aceitos como se disséssemos “é assim que a vida é”, em nosso cotidiano como educadores (APPLE, 2006, p. 47).

Conforme Bittencourt (2005) emerge a necessidade de compreender o livro como portador de um sistema ideológico. Ao serem indagados se o livro didático pode ser um veículo ideológico, verificaram-se as seguintes concepções:

Acredito que sim... porque a partir do momento em que o livro didático... ele nos fornece... novas vertentes... novos caminhos né... são novas ideias a gente pode a partir daí... construir ou adequar as nossas para que elas possam ser inseridas dentro desse contexto (P3)

... ((pensativo)) po-de... pode ser... a partir da leitura... de como se faz desse livro didático... a partir do momento que você incentiva e trabalha o livro didático com o aluno... ele pode ser também um incentivo ideológico... e até de mudanças (P1)

Com certeza... é a partir... do momento que você... é: essa questão do livro didático é muito importante porque é... nos textos é a visão do autor... então por isso agente tem que ter cuidado... critérios... de avaliar e não só trazer a cultura do Sul, a Cultura do Sudeste... Rio de Janeiro... Porto Alegre... [...] (P2)

Deixa eu pensar... ((risos)) eu até concordo... porque... por todas essas questões que já foram ditas... é um material que é trabalhado né... que as vezes não contempla as questões locais né... as vezes não são nem as experiências vivenciadas pelos próprios professores né... as vezes quem escreve não tem... não teve... a vivência de uma sala de aula e acho que realmente sim (C1).

Pode-se observar que na opinião de todos os entrevistados o livro didático pode ser um veículo ideológico. No entanto na fala desses sujeitos verifica-se que o tema ideologia é tratado de maneira superficial.

Conforme explica o P3, o livro didático colabora com nossas propostas e ideias para adequação do professor. Com relação ao P1, o mesmo demonstrou dúvida e incerteza na sua definição, no entanto observa-se que para esse entrevistado o livro didático pode ser um incentivo ideológico a partir da maneira de incentivar e trabalhar o livro didático com o aluno.

Para Lajolo (1996), o livro didático além de determinar os conteúdos, condiciona estratégias de ensino, marcando de modo decisivo o que se ensina e como se ensina.

Os sujeitos P2 e C1 admitem que o livro possa ser veículo ideológico no sentido de oferecer a cultura e vivências alheias tanto para os alunos quanto para o professor. Apple, sobre essa questão, afirma:

São os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são esses livros que define a cultura legítima a ser transmitida (APPLE, 1995, p.82).

Na perspectiva de Apple, os conteúdos elencados no livro didático definem a cultura legítima a ser transmitida. Para a Althusser (1970), a escola pode ser entendida como um aparelho ideológico do Estado, que produz e dissemina a ideologia dominante, principalmente através dos conteúdos.

Na perspectiva Marxista, entende-se ideologia como um conjunto de ideias que falseiam a realidade por parte da classe dominante, através de seus objetivos e na defesa de seus próprios interesses (MARX; ENGELS 1996).

Na concepção dos entrevistados:

Ideologia::: é... ((pensativo)) é... tempo filosófico... ((risos)) assim... eu acredito que todo professor... ele tem uma ideologia... né... ele tem... uma formação... seja ela que perpassa desde a nossa infância... com é ... conceitos... valores né... eu acredito que ideologia são valores que nos vamos construindo no decorrer da nossa vida [...] (P2)

Na minha concepção... i-deologia... pela própria palavra... pela etimologia da palavra... diz ser um conjunto de ideias e... convicções (P3)

Pra mim ((risos))... ideologia é o que eu penso... é::: o que u penso que vai acontecer é o que vai acontecer é o que eu desejaria que acontecesse de bom ou de ruim e: é

uma ideia: a ideologia e uma ideia (P1)

Verifica-se, a partir da fala do P2, dúvidas e risos para definir a palavra ideologia; para ele a ideologia é um conjunto de conceitos e valores que vão sendo construídos ao longo da vida. Cabe acrescentar que para P2 todo o professor tem uma ideologia que corresponde à sua formação. Conforme o P3 ideologia é um conjunto de ideias e convicções.

No relato do P2, se constata risos e pausas longas, o que demonstrou insegurança para falar sobre esse tema. Para o P2 a ideologia se trata de uma utopia, através do que se pensa e o que se deseja que aconteça de positivo ou negativo (P1).

Lowy considera que:

É difícil encontrar na ciência social um conceito tão complexo, tão cheio de significados, quanto o conceito de ideologia. Nele se dá uma acumulação fantástica de contradições, de paradoxos, de arbitrariedades, de ambigüidades, de equívocos e de mal entendidos, o que torna extremamente difícil encontrar o seu caminho nesse labirinto (LOWY, 2010, p.10).

Conforme as palavras de Lowy, a ideologia se trata de um campo conceitual complexo e contraditório. Pinto (2010) chama a atenção para o caráter ideológico da educação:

Temos ressaltado várias vezes o caráter ideológico da educação. Aqui desejamos apenas deixar explícito que esse caráter, sendo dado pela consciência social, traz a sua marca de origem, isto é, em termos concretos, refere-se à consciência de alguém. É um dos modos de pensar social, porém se expressa pela consciência dos indivíduos que se ocupam dessa questão, que são indivíduos vivos, dotados de condições materiais e intelectuais, com interesses confessados e implícitos, com desejos e intenções etc. (PINTO, 2010, p.54).

Sobre a possibilidade de o livro didático poder influenciar na forma do professor preparar as aulas, selecionar conteúdos e na sua prática pedagógica e se essa influência é positiva ou negativa, considera C1:

Eu acho que o livro pode influenciar sim... eu acho positivo... porque tudo o que tiver né... pra dar um subsídio... dar um suporte ao professor... desde que ele tenha um parâmetro de coerência mesmo com a prática dele é: com o que está posto nas diretrizes da Secretária de Educação... Eu acho que é válido né... pra ajudar na metodologia... na seleção dos conteúdos... o livro didático é mais um suporte (C1).

Na percepção entrevistado o livro didático pode influenciar no trabalho pedagógico do professor no que se diz respeito à metodologia e na escolha dos conteúdos. Para o entrevistado essa possível influência é percebida com algo positivo porque o mesmo compreende o livro como um suporte, um subsídio para o professor. Esse sujeito também enfatiza, e, é crucial

registrar a ressalva que o livro pode influenciar positivamente desde que o professor tenha um parâmetro de coerência mesmo com a prática.

Ao resgatar alguns pontos já analisados anteriormente no decorrer dessa análise verificou-se que o professor que atua na EJA na sua grande maioria não tem experiência nem formação específica para essa área de atuação, o que significa dizer que essa possível coerência do professor com relação a sua prática talvez seja comprometida devido as situações de formação e na forma na qual os professores ingressam na EJA.

No discurso do C3 percebe-se ausência de uma visão mais crítica sobre essa possível influência do livro didático o que caracteriza mais uma vez a valorização do livro didático no cotidiano escolar.

Ao pensar na influência do livro didático é preciso refletir a partir das palavras de Libâneo:

[...] muitos professores e a maioria dos alunos consideram o livro didático como uma bíblia, há uma ideia que tudo o que está escrito é verdade. Hoje em dia, quando queremos dar peso de verdade a uma informação, a gente diz: deu na televisão. Da mesma forma é tratado o livro: está escrito, é verdade. Mas sabemos que as coisas não são bem assim (LIBÂNEO, 2002, p.127).

Pelo que se pode perceber a valorização do livro didático no processo educativo o coloca como um instrumento didático na visão de professores e alunos como um recurso pedagógico indispensável na organização escolar.

Na ótica de Freitag:

[...] Se com o livro didático o ensino no Brasil é sofrível, sem ele será incontestavelmente pior. Poderíamos ir mais longe, afirmando que sem ele o ensino brasileiro desmoronaria. Tudo se calca no livro didático. Ele estabelece o roteiro de trabalhos para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia-a-dia da sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa (fazendo seus deveres) (FREITAG, 1989, p.128).

A autora tece uma crítica sobre o ensino brasileiro e sua dependência em torno do livro didático. Na opinião da autora sem o livro didático o ensino “desmoronaria”. Na prática, significa dizer que o livro didático não tem sido tratado como mais um recurso didático, mas como “o recurso didático” que tem sido o guia do professor na condução do exercício do magistério, na maioria das vezes sem questioná-lo, cuja valorização é repassada para o aluno que absorve o discurso aceitando-o e entendendo que a questão da aprendizagem está subordinada ao uso e presença do livro didático no cotidiano escolar. Portanto, nessa discussão não se pode ignorar a influência ideológica que permeia a sociedade e insere-se no âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Proposta Curricular do Ministério da Educação para a Educação de Jovens Adultos consta que entre os diferentes recursos, o livro didático (LD) é um dos materiais que mais influenciam na prática de ensino do Brasil (BRASIL, 2002).

O percurso histórico do LD, até constituir-se como um instrumento didático presente no cotidiano escolar, foi marcado pela existência de vários programas oficiais de produção, aquisição e avaliação das obras a serem distribuídas nas escolas públicas do país.

A presente investigação teve como propósito analisar a concepção dos sujeitos professor e aluno sobre o livro didático no cotidiano escolar. Para atender a esse escopo, buscou-se, através dos objetivos específicos, descrever o perfil sócio-cultural dos sujeitos da EJA; caracterizar o livro didático a partir da concepção dos alunos; identificar a ideologia percebida dos professores acerca do livro didático presente no cotidiano escolar; bem como relacionar as concepções ideológicas sobre o livro didático identificadas através das entrevistas e do questionário com a fundamentação teórica.

Pode-se inferir que além de atender ao objetivo principal da investigação, o presente estudo traz outras proposições relevantes que envolvem a questão da ausência de formação continuada para os professores que atuam na EJA, a dependência dos professores no uso do livro didático, dentre outras questões a serem apresentadas nessas considerações.

Sendo o livro didático um instrumento que assume uma dimensão central nas escolas públicas do país, discutir essa temática a partir da concepção dos professores e alunos é de fundamental relevância para a pesquisa científica, por se tratar de um tema atual que possibilitará novas reflexões sobre a funcionalidade do LD a partir da perspectiva dos seus usuários.

Com base na fundamentação teórica levantada na investigação e nos dados recolhidos, verificou-se que a EJA atende a um público bastante diversificado no que se diz respeito à faixa etária; portanto, foi perceptível que o quantitativo de jovens e adolescentes soma um percentual bastante expressivo com relação às demais faixas etárias.

Os dados indicaram que a razão do aumento de adolescentes e jovens na EJA é a entrada precoce desses sujeitos no mercado de trabalho e a exclusão dos mesmos do ensino regular.

Constatou-se também que o perfil da população que frequenta a EJA está relacionado a problemas sociais, como a má distribuição de renda, desemprego, condições inadequadas de moradia entre outras questões.

Outro dado significativo que foi possível detectar é que os estudantes da EJA, em sua maioria, consideram o estudo importante para melhorar suas condições de vida, e retornam às escolas na expectativa de superar os problemas sociais nos quais estão inseridos.

Também se pode afirmar que um percentual significativo de sujeitos se sente incapaz intelectualmente e acreditam que a miséria em que vivem está relacionada à condição da não conclusão dos estudos, como se fosse de certa forma uma escolha pessoal. Na perspectiva de Freire, ao se sentirem culpados, esses sujeitos refletem o discurso do poder ideológico que faz com que o dominado tenha uma visão distorcida da sua própria realidade o tornando um ser facilmente manipulado.

Outro dado relevante a ser apresentado coloca em evidência que o livro didático não está contextualizado ao universo sócio cultural dos estudantes. Isso porque os livros utilizados geralmente são produzidos por autores da região Sul e Sudeste do Brasil que desconhecem a vivência local da cultura nordestina.

A partir dessa realidade observou-se também a desvalorização da própria cultura nas respostas de alunos que afirmaram não considerarem importante estudar a própria cultura. Tal ideia evidencia que ao desvalorizarem a própria cultura, esses sujeitos estão valorizando uma cultura supostamente superior, o que demonstra ingenuidade equivalente a ausência de consciência.

Essa questão é importante e merece ser interpretada a partir da perspectiva de Apple ao considerar que o livro didático não se trata apenas de um recurso pedagógico, mas também como um veículo responsável pela transmissão da cultura supostamente legítima.

Gramsci aponta a ideologia como uma concepção de mundo que está inserida nas manifestações, sejam elas teóricas ou coletivas. A partir da concepção dos alunos sobre o livro didático foi possível constatar que para a grande maioria dos respondentes (77% dos 100 sujeitos inquiridos) esse instrumento didático essencial para o aprendizado. Na visão desses sujeitos está presente o reconhecimento do livro didático como fator significativo para o processo de ensino e aprendizagem.

Tal visão remete ao entendimento de que para os alunos, a questão da aprendizagem está subordinada ao uso do livro didático na sala de aula. Nas palavras de Chauí, a ideologia é um conjunto lógico, organizado que corresponde a regras, valores que induzem os membros da sociedade ao que se deve pensar e valorizar.

Ressalte-se também que para os alunos, o LD didático se trata do único livro ao qual a maioria dos estudantes da EJA tem acesso, dentro e fora do ambiente escolar. Fica evidente

que para esses alunos o livro didático é a única opção, é o referencial que eles possuem.

Embora todas as escolas investigadas sejam providas de bibliotecas, os alunos não usufruem desse espaço. As bibliotecas escolares não são utilizadas pelos alunos como um espaço para pesquisa, realizar leitura e ampliar o contato com diversos outros tipos de livros presentes nesse espaço.

A partir do universo investigado, pôde-se inferir também que o LD é utilizado sistematicamente no cotidiano escolar; o que afirma a suposição de Gatti Júnior (2004), que embora no Brasil não se tenha dados percentuais conclusivos, faz referência a uma estimativa bem similar aos estudos apresentados nos Estados Unidos que mostram que cerca de 75% do tempo utilizado em sala de aula é gasto com o LD.

Com relação ao ingresso dos professores na modalidade EJA, constatou-se que a razão da maioria dos entrevistados procurarem lecionar na EJA está ligada à necessidade de mudança de turno de trabalho ou para complementar a carga horária.

Também foi constatado que entre os entrevistados a maioria não possui curso específico para atuar nessa modalidade de ensino, nem tampouco foram inseridos em programas de formação continuada previamente para atender a essa demanda.

Essa situação atenta para o fato de que os professores iniciam suas atividades na modalidade EJA sem preparo profissional, o que dificulta o trabalho pedagógico e o olhar para os sujeitos dessa modalidade.

Na perspectiva dos professores, pode-se averiguar que os alunos são vistos como sujeitos cheios de limitações, que não souberam aproveitar à oportunidade de estudar na “idade adequada” para os estudos. O contexto sócio cultural dos alunos é visto pelo professor como um “mundinho”, que muitas vezes atrapalha o processo de aprendizagem.

Na visão dos professores, verificou-se uma ausência de uma percepção crítica com relação aos alunos. Os docentes demonstram falta de conhecimento para entender e reconhecer o perfil dos alunos e suas demandas educacionais, e deixam claro que não possuem a clareza de seu papel de educador na sociedade.

Com relação à concepção dos professores sobre livro didático, pode-se afirmar que todos os entrevistados compartilham a opinião de que o livro didático assume um papel importante no ensino brasileiro. Nesse cenário, cabe ao LD sistematizar as atividades e conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores junto aos alunos. Além disso, constatou-se que o livro didático está presente no planejamento das aulas servindo como base para o trabalho pedagógico do professor e como fonte de pesquisa.

As unidades escolares investigadas são equipadas de recursos didáticos e tecnológicos. Mesmo assim o livro didático é o instrumento didático mais recorrente no cotidiano escolar, ou seja, a proposta pedagógica e as aulas são ministradas com a utilização do livro didático como se fosse o único instrumento acessível ao professor.

Sobre o processo de escolha do LD constatou-se que nem sempre os professores fazem parte desse processo, e que o tempo disponibilizado para análise não é adequado para uma avaliação criteriosa, e que há poucas obras ofertadas pelo MEC. Isso não dá muita escolha ao professor, ou seja, os livros já estão previamente escolhidos e cabe ao professor fazer a sua opção dentre os livros disponibilizados no Guia do MEC.

Nesse sentido, os professores não demonstram perceber a fragilidade do processo em que são submetidos para avaliarem e escolherem o livro didático. Verificou-se que apesar do discurso dos professores serem os responsáveis pela escolha do LD a ser trabalhado nas escolas, na prática essa situação não é bem como se afirma.

Na avaliação dos professores, os livros didáticos são muito bons, embora os mesmos reconheçam que nas obras os conteúdos elencados não estão contemplando o universo social e cultural dos alunos. Isso indica que ao avaliar o livro, o professor o faz de modo frágil sem argumentos e justificativas contundentes que possam mensurar a qualidade de um livro didático efetivamente.

Ficou claro que a ausência de conhecimento por parte dos docentes na EJA dificulta o processo de ensino e aumenta o uso sem reflexão do livro didático na sala de aula. Nessa direção, não se pode ignorar a influência ideológica que emerge e insere-se no âmbito escolar.

O LD, da forma como é concebido e utilizado pelos professores, confirma a perspectiva de Freitag ao considerar que o LD atua como um modelo padronizado na sala de aula, como uma verdade incontestável absorvida pelo professor e repassada ao aluno de forma não crítica (FREITAG, 1989).

Na concepção de professores e alunos, o livro didático caracteriza-se como um instrumento de ensino indispensável para o processo de ensino e aprendizagem. Através dessa visão, subjaz um discurso ideológico que os levam a conceber o livro didático de modo não crítico bastante distanciado da realidade que se apresenta.

Verificou-se que a valorização do LD e o uso constante nas salas de aulas é uma alternativa encontrada por professores para facilitar o seu trabalho pedagógico. Com isso o professor mobiliza o seu interesse pela pesquisa, tornando-se um sujeito acomodado e dependente do livro didático.

O LD, da forma como é concebido e utilizado na sala de aula, denuncia o problema da falta de formação dos professores e de consciência crítica e política. Nas escolas os alunos são condicionados a trabalhar com um livro didático descontextualizados distante de suas realidades.

No caso do professor, a falta de formação profissional para atuar nessa modalidade de ensino o aprisiona e o acomoda a conceber o livro didático como a sua única alternativa de trabalho. Verifica-se a partir dessa constatação que a ideologia se faz presente como um instrumento de dominação. Para Chauí a finalidade da ideologia consiste em não permitir uma revolta em uma situação de dominação, fazendo com que as situações concretas pareçam justas e boas.

Na perspectiva Marxista, a ideologia se trata de um conjunto de ideias que falseiam a realidade. A partir desse pensamento pode-se afirmar que a concepção ideológica percebida em professores e alunos demonstra que esses sujeitos idealizam e contentam-se com o LD como o recurso mais relevante para o processo de aprendizagem, sem vislumbrar outras perspectivas. Isso porque o professor que não possui formação e nem habilidades para atuar na EJA aceita com satisfação este recurso didático que oferece até certo ponto a solução para a sua falta de conhecimento.

Diante desse quadro, não é difícil compreender porque o livro, mesmo descontextualizado da realidade dos alunos, é tão valorizado por seus usuários. Essa valorização acerca do livro didático denuncia a fragilidade do sistema educacional brasileiro que admite que professores sem qualificação específica atuem na modalidade da EJA. Sem preparo profissional e conhecimento na área, esses professores adotam o livro didático como a única alternativa disponível para exercer a sua prática pedagógica. Por outro lado, os alunos concebem a importância imputada ao livro didático por meio dos professores e consequentemente sem opção de vislumbrar outras possibilidades, concebem também o livro didático como um veículo indispensável para o processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se afirmar que os resultados alcançados nessa investigação permitiram atender ao problema da pesquisa. No entanto, é notável que o tema pode ser mais aprofundado em estudos científicos posteriores, com a finalidade de refletir sobre a vulnerabilidade do sistema educacional brasileiro no que diz respeito à EJA, às políticas de formação de professores e sobretudo o livro didático como um objeto que se apresenta supostamente onipotente no campo educacional.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L (1970). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença.
- ALVES, M. M. (1968). *O beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Gernasa.
- APPLE, M. W (1995). Cultura e Comércio do livro didático. In: APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____ (1995). *Professores e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____ (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológica*. Lisboa: Educa.
- _____ (1999). *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, A.F. B.; SILVA, T.T.. (Orgs). *Curriculo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- _____ (2006). *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- ARAPIRACA, J.O (1982). *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano*. São Paulo: Cortez.
- ARROYO, M (2006). Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia. GOMES, N.L.; SOARES, L. (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____ (2001). A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. *Revista Alfabetização e Cidadania*, Rede de Apoio à Ação Educadora do Brasil, n. 11, abr.
- BARBOSA, L.R (2010). *Movimento de Cultura Popular: impactos na sociedade pernambucana*. Recife: Liceu.
- BATISTA, A. A. G. (1999) *Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos*. In: ABREU. M. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas/São Paulo: Associação de leitura do Brasil/Fapesp.
- BATISTA, A.A.G.; VAL, M.G.C. (2004). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.
- BEISIEGEL, C. R (2004). *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. Brasília: Liber Livro.
- BERNSTEIN, B (1971). On the classification and framing of educacional know. In: YOUNG, M. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier MacMillan.
- BIKLEN, S.; BOGDAN, R (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto.

BITTENCOURT, C. M. F (2005). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.

_____. (2004). Livros didáticos entre textos e imagens. In: *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo.

_____. (1997). Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, n.4.,jan./abr., p.26-34.

_____. (1982). *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática.

BOURDIEU, P (1999). *A miséria do mundo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes.

BRASIL (1988), Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

_____. (2001). Presidência da República. *Lei n. 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2001.

_____. (1996). Presidência da República. *Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Coletânea de Leis da Casa Civil da Presidência da República: leis ordinárias. Brasília: Casa Civil, 1996. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. (2010). Ministério da Educação. *Sexta Conferência Internacional de educação de adultos: Marco de Ação de Belém*. Brasília: UNESCO.

_____. (2002). Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução*. Secretaria de Educação fundamental.

_____. (2007). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conselho Deliberativo. *Resolução nº 51*, de 15 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA 2008 Diário Oficial da União, 15 de dezembro de.

_____. (2003). *Resolução nº. 38 de 15 de outubro de 2003*. Dispõe sobre a implantação do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de outubro. 2003, disponível em <http://fnde.gov.br/web/resolucoes_2003/res038_15102003.pdf>. Acesso em 28 mar. 2011.

_____. (2000). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos*. Diário Oficial da União Brasília: Parecer CNE/CEB n. 11/2000 e Resolução CNE/CEB n. 01/2000.

_____. (1997). *Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental* / Vera Maria Masagão Ribeiro (coordenação e texto final). São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC.

_____. (2006). *Brasil alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros*. Diário Oficial da União Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

CASSIANO, C. C. F (2004). *Mercado de livro didático no Brasil. Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial*, 1. Universidade Federal Fluminense. Anais, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/celiacristinacassiano>>. Pdf> Acesso em 20 fev. 2010.

CERQUEIRA FILHO, G (1988). *Análise da ideologia*. São Paulo: EPU.

CHAUÍ, M. S (2003). *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense.

CHIZZOTTI, A (1998). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez,

CHOPPIN, A (1993). *Histoire de l'éducation*. n. 58 (numéro spécial). Manuel scolaires. États et sociétés. XIXe-XXe siècles. INRP.

_____. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez.

CUNHA, C. M (1999) Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED, M.E.C. *Salto para o futuro – Educação de Jovens e Adultos*. Brasília.

CURY, C. R.J (2000). *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez.

DAYRELL, J. T (2005). A juventude e a Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L.; GIOVANELLI, M.A.; GOMES, N.L. (Orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.

DELORS, J (1998). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez.

DEMO, P (1987). *Introdução à metodologia da ciência*. 2.ed.. São Paulo: Atlas.

DI PIERRO, M. C; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M (2001). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Caderno Cedes*, v.21, n.55, nov.

_____. (2005). *Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB.

_____. (2010). *A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas*. Edu.Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

DUARTE, J. B (2010). Manual Escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber. *Revista Lusófona de Educação*, n. 16, pp. 119-130.

ECO, U.; BONAZZI, M (1980). *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus.

FARIA, A. L. G (1994). *Ideologia no livro didático*. 11. ed. São Paulo: Cortez.

FÁVERO, O (1984). Referências sobre materiais didáticos para a educação o popular. In: PAIVA, Vanilda. (Org.). *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

_____ (2006). *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Campinas: Autores Associados.

FREIRE, P (2010). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (2010). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (2010). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, V. F (1989). *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez.

FREITAS, M. C (2009). *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez.

GATTI JÚNIOR, D (2004). *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: Edusc; Uberlândia: Edufu.

GADOTTI, M (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E (2007). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 9. ed. São Paulo: Cortez.

GIL, A.C (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2. ed. São Paulo: Atlas S.A.

_____ (2010) _____. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A.

GRAMSCI, A (1974). *Problemas do Materialismo Histórico*. In: Obras Escolhidas, Vol. I. Lisboa: Estampa.

HADDAD, S; Di PIERRO, M. C (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130.

_____ (2006). Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil. In: CASTRO, R. V.; SANCHO, A, V.; GUIMARÃES, P. *Adult Education: new routes in a new landscape*. Braga: University of Minho.

_____ (2007). *Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local – Ação Educativa 30ª*. Reunião Anual da Anped 7-10 de outubro de – Caxambu. Trabalho encomendado pelo GT 18 – Educação de Jovens e Adultos.

_____ (2009). A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, maio/ago.

HORIKAWA, A. Y.; JARDILINO, J. L (2010). A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. *Revista Lusófona de Educação*, n. 15, p. 147-162.

IRELAND, T. D (2010). O Direito à Educação: a incidência de instrumentos internacionais sobre políticas de educação de jovens e adultos. In: DINIZ, A. V. S.; SCOCUGLIA, A.C.; PRESTES, E.T.. (Org.). *A Aprendizagem ao Longo da Vida e a Educação de Adultos: possibilidades e contribuições em debate*. João Pessoa: Universitária da UFPB.

LAJOLO, M (1996). *Livro Didático: um (quase) manual do usuário*. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar..

LAVILLE, C (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG.

LEÃO, F.; MEGID NETO, J (2006). Avaliações Oficiais sobre o Livro didático de Ciências no Brasil. In: FRACALANZA, H; MEGID NETO, J. (Org). *O livro didático de Ciências no Brasil*. Campinas: Koméd.

LEVIN, J (1985). *Estatística aplicada em ciências humanas*. São Paulo: Harbra, 1985.

LIBÂNEO, J. C (2002). *Didática: velhos e novos temas*. Goiânia: Edição do Autor.

_____ (2011). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez.

LOWY, M (2010). *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 19. ed. São Paulo: Cortez.

MANZINI, E.J.; SIMÃO, L. M (1990). *A entrevista na pesquisa social*. Didática. São Paulo, v. 26/27, p. 149-158.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. p. 231.

MARX, K.; ENGELS, F (1989). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: HUCITEC.

_____ (1996). *Uma Contribuição Para a Crítica da Economia Política*. São Paulo: Nova Cultural Ltda.

MELLO, P. E. D (2010). *Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: formas e conteúdos*. 2010. Tese (Doutorado em História da Educação e Historiografia). Faculdade de Educação da USP, São Paulo.

MESZÁROS, István (2004). *O Poder da Ideologia*. São Paulo: Boitempo.

MOLINA, O (1987). *Quem engana quem: professor x livro didático*. Campinas: Papirus.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C (2006). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

NOSELA, M. L. C. D (1979). *As belas mentiras*. São Paulo: Cortez e Moraes.

OLIVEIRA, M. K (1999). *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na 22a Reunião Anual da ANPEd – 26 a 30 de setembro de, Caxambu.

PAIVA, V (2003). *História da educação popular no Brasil*. Rio de Janeiro: Loyola.

____ (1983). *Educação Popular e Educação de Adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola.

PICONEZ, S. C. B (2002). *Educação escolar de jovens e adultos*. Campinas: Papirus.

____ (2011). *A aprendizagem do jovem e adulto e seus desafios fundamentais*. Disponível em: <www.nea.fe.usp.br>. Acesso em: 06 de janeiro de.

PINTO, A. V (2010). *Sete lições sobre educação de adultos*. 2 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez.

RIBEIRO, V. M. M.; VÓVIO, C. L.; SILVA, D (1997). *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1^o segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC.

RICHARDSON, R.J (2009). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas.

RODRIGUES, A. J (2006). *Metodologia científica*. São Paulo: Avecamp.

SANTO, E. M (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, n.8, pp. 103-115.

SAVIANI, D (1980). *Do Senso Comum a Consciência Filosófica*. São Paulo: Cortez Autores Associados.

____ (1996). *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez Autores Associados.

____ (2000). *Pedagogia Histórico-Crítica, primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.

SCOCUGLIA, A. C (2003). *Educação de Jovens e Adultos: histórias e memórias da década de 60*. Brasília: Plano.

SEVERINO, A. J (2007) *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez.

SILVA, T.T (2002). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica.

SOARES, L.J.G (2004). O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. *Revista de EJA*, n. 17, maio de.

____ (2002). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A.

SOEK, A. M (2009). *Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos*. Curitiba: Editora Positivo.

____ (2010). *Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: FAEL.

STRAY, C (1993). *Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel*. In: CHOPPIN, Alain (Org.). *Histoire de l'éducation*. n. 58 (numéro spécial). Manuel scolaires. États et sociétés. XIXe-XXe siècles. Ed. INRP.

TALAMINI, J. L (2009). *O uso do livro didático de História nas séries iniciais do ensino fundamental: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

TAVARES, M (2003). O fenómeno educativo entre a ideologia e a utopia o pensamento de Paul Ricour: fundamentos para uma educação emancipatória. *Revista Lusófona de Educação*, n. 001, pp. 13-37.

TEIXEIRA, A (1962). *Livro de leitura é introdução à liberdade*. Entrevista concedida ao Metropolitano em 7. out.

TRIVIÑOS, A. N. S (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

UNESCO; SESI (2006). *Sistema de avaliação de competências do Programa SESI Educação do trabalhador*: resumo executivo. UNESCO/SESI.

VÓVIO, C. L (2007). *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetização de jovens e adultos*. 2007. Tese (Doutorado em Linguagem), Universidade Estadual de Campinas.

____ (2001). *Textos narrativos orais e escritos produzidos por jovens e adultos em processo de alfabetização*. 2001. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

XIBERRAS, M (1993). *As Teorias da Exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget.

XVII Conferência Ibero-Americana de Educação (2007), *Declaração de Valparaíso*.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS ESTUDANTES DAS TURMAS DA EJA NAS ESCOLAS E1, E2 E E3

1. Dados pessoais
a) Idade: () 15 à 24 anos () 25 à 34 anos () 35 à 44 anos () 45 à 55 anos () 55 à 64 anos () mais de 65 anos
b)Sexo: () feminino () masculino
c) Estado civil: () solteiro () casado () viúvo () separado () união estável
2. Perfil social
a) Qual é a sua atual situação com relação ao trabalho? () assalariado com carteira assinada () assalariado sem carteira assinada () autônomo () aposentado () desempregado
b) Qual é a sua renda mensal? () menos de 1 salário mínimo () 1 salário mínimo () 2 salários mínimos () mais de 3 salários mínimos () não possui nenhuma renda mensal
c) Atualmente você mora: () em casa própria () em casa alugada () na casa de familiares () na casa de amigos () em abrigos ou casas cedidas por órgãos governamentais
d) Quantas pessoas moram com você? () nenhuma () até duas pessoas () de três a cinco pessoas () de seis a oito pessoas () mais de oito pessoas

e) Você considera que a sua atual moradia:

- ☐ atende todas as necessidades dos moradores
- ☐ atende razoavelmente as necessidades dos moradores
- ☐ atende precariamente as necessidades dos moradores
- ☐ atende de modo muito precário as necessidades dos moradores
- ☐ não atende as necessidades dos moradores

3. Trajetória escolar e perspectivas

a) Você não concluiu os estudos:

- ☐ por desinteresse próprio
- ☐ porque precisou trabalhar e não foi possível conciliar o trabalho com a escola
- ☐ porque se considerava incapaz de aprender
- ☐ porque foi reprovado várias vezes
- ☐ para cuidar dos filhos ou de alguém da família
- ☐ porque a escola só oferecia vaga no turno em que você não poderia estudar

b) Você voltou a estudar porque:

- ☐ considera o estudo importante para melhorar as suas condições de vida
- ☐ quer aprender mais
- ☐ acredita que poderá arrumar um trabalho melhor
- ☐ foi exigência do seu atual trabalho
- ☐ para ajudar os seus filhos nos estudos

c) Para você a escola em que você estuda lhe oferece um ensino de:

- ☐ excelente qualidade
- ☐ ótima qualidade
- ☐ boa qualidade
- ☐ qualidade regular
- ☐ baixa qualidade

4. Concepções sobre o livro didático

a) Na sua opinião o livro didático:

- ☐ é essencial para o aprendizado dos alunos
- ☐ ajuda razoavelmente no aprendizado dos alunos
- ☐ pouco contribui para o aprendizado dos alunos
- ☐ não ajuda no processo de aprendizagem dos alunos
- ☐ não é importante para os alunos

b) Com que frequência você utiliza o livro didático?

- ☐ nenhuma vez por semana
- ☐ 1 vez por semana
- ☐ 2 vezes por semana
- ☐ 3 vezes por semana
- ☐ de 4 a 5 vezes por semana

c) Quantas vezes você acha que o livro didático deveria ser utilizado por semana?

- ☐ nenhuma vez por semana
- ☐ 1 vez por semana
- ☐ 2 vezes por semana
- ☐ de 3 à 4 vezes por semana
- ☐ todos os dias

d) Você considera os conteúdos e as atividades propostas no livro didático:

- ☐ incompreensíveis
- ☐ compreensíveis
- ☐ difíceis
- ☐ fáceis
- ☐ muito fáceis

e) Você já identificou no seu livro didático algum conteúdo relacionado com as festividades, costumes, pontos turísticos e problemas sociais que fazem parte do seu estado, da sua cidade ou da sua comunidade local?

- ☐ não, mas já identifiquei questões parecidas
- ☐ não, o livro retrata realidades diferentes do nosso estado, cidade e comunidade
- ☐ sim, poucas vezes
- ☐ nunca identifiquei, mas também não acho importante estudar a nossa cultura
- ☐ nunca observei

f) Fora da escola você tem acesso a outros tipos de livros?

- ☐ sim, tenho contato constantemente
- ☐ às vezes
- ☐ raramente
- ☐ não, só tenho acesso ao livro da escola
- ☐ tenho acesso apenas aos livros das pessoas que estudam na minha família

g) O professor (a) leva a turma para realizar atividades envolvendo leitura e pesquisa na biblioteca?

- ☐ nunca levou
- ☐ frequentemente
- ☐ raramente
- ☐ poucas vezes
- ☐ levou apenas uma vez

**APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM OS
PROFESSORES P1, P2 E P3 QUE ATUAM NA EJA NAS ESCOLAS INVESTIGADAS
DENOMINADAS DE E1, E2 E E3.**

1. Dados pessoais
a) Qual é a idade e o seu estado civil?
2. Formação Acadêmica e trajetória profissional
a) Fale resumidamente sobre a sua formação acadêmica. b) Você já se sentiu frustrada em relação a sua escolha profissional? Por quê? c) Já pensou em mudar de profissão? Explique: d) Há quanto tempo você atua na rede, e especificamente nessa modalidade de ensino? e) Como se deu o seu ingresso na modalidade Educação de Jovens e Adultos? f) Você se sente preparada para atuar na Educação de Jovens e Adultos? Justifique. g) Você tem formação específica para atuar na EJA?
3. O sujeito da EJA
a) Como você define o estudante da Educação de Jovens e Adultos? b) O que os estudantes da EJA buscam na escola? c) Em sua opinião, o contexto cultural dos alunos da EJA ajuda, ou atrapalha de alguma forma o processo de ensino e aprendizagem? Por quê?
4. O livro didático da EJA
a) Em sua opinião, qual é o papel do livro didático no processo de aprendizagem dos alunos? b) Como foi a escolha do livro didático que você utiliza? Você participou da escolha? Como se deu o processo? c) Como você avalia esse livro didático? Quais seriam os aspectos positivos ou negativos que você destacaria? d) Sabemos que existem inúmeros instrumentos didáticos presentes nas escolas, no entanto, na sua concepção, tomando como base a realidade da sua escola, qual seria o instrumento didático mais utilizado por parte dos professores? Por quê? e) Você utiliza o livro didático para planejar a sua aula? Por quê? f) Os conteúdos oferecidos nos livros didáticos estão de acordo com a proposta curricular destinada à EJA? g) Os conteúdos envolvendo as questões sociais, políticas e sociais do nosso estado, da nossa cidade e da comunidade onde estão inseridos os alunos, são tratados no livro didático? h) Você considera que oferecer conteúdos diferentes do universo cultural e social dos alunos possibilita o acesso à cultura acadêmica de modo mais significativo e amplo? i) Em sua concepção o que é ideologia? j) O livro didático pode ser um veículo ideológico? Como?

**APÊNDICE C - ENTREVISTA REALIZADA COM A CHEFE DE DIVISÃO DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE OLINDA.**

1. Dados pessoais
Qual é a sua idade e o seu estado civil?
2. Formação acadêmica e perfil profissional
Qual é a sua formação acadêmica?
Atualmente, qual é o cargo e a função que você ocupa?
Você poderia descrever como foi a sua trajetória profissional até chegar no cargo atual?
3. Livro didático
1. Como você definiria o livro didático?
2. Na educação brasileira qual seria o papel do livro didático?
3. O Programa Nacional do Livro Didático, para a alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), foi instituído em 2007. O que este programa representa para a Educação de Jovens e Adultos?
4. Como é o processo de avaliação e seleção dos livros disponibilizados no Guia de Livros Didáticos?
5. Caso o professor goste de um livro que não esteja disponível no Guia, ele poderá adotá-lo? Explique.
6. O professor está apto para avaliar e escolher o livro didático para ser utilizados por ele e pelos alunos?
7. O livro didático pode influenciar na forma do professor preparar as aulas, selecionar conteúdos e na sua prática pedagógica? Isso é positivo ou negativo?
8. Sabemos que a Educação de Jovens e adultos atende a um público bastante diversificado. Você acha que o livro didático destinado a esse público atende a essa demanda?
9. Os livros didáticos distribuídos nas escolas do município abordam as questões culturais, sociais e econômicas da nossa região?
10. Para muitos teóricos, o livro didático pode ser um veículo ideológico. O que você pensa a esse respeito?
11. Em sua opinião, os conteúdos trabalhados via livro didático determinam o currículo escolar? Como?
12. O que precisa ser contemplado resumidamente no currículo escolar da EJA?

APÊNDICE D - GRELHA ANALÍTICA

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
S1 (PROFESSOR 1) 824 palavras	livro didático (22/2,66%) bom (6/0,72%) eles (21/ 2,54%) aluno (7/0,84%) EJA (5/0,60%)	A expressão <i>livro didático</i> é utilizada pelo S1 em diversos contextos, verifica-se na fala desse sujeito o seu papel no contexto escolar: “Ele tem um papel muito importante... o livro didático é um... deixa eu ver aqui... ((pensativo)) é: um auxílio né... ele complementa o processo de ensino... ele complementa... ele complementa... é um material didático que é um auxílio no desenvolvimento das atividades né... a gente não só usa o livro mas... ele tá lá pra pesquisar... pra fazer leitura... as atividades então... ele é um auxílio... ele é um auxílio para o professor. O sujeito também contextualiza o livro didático como suporte para o seu planejamento de aula “Eu uso o livro didático sim... eu uso porque ele serve como base... mesmo que não seja direcionado para o público” [...] O tema emergente livro didático também é utilizado pelo sujeito no contexto ideológico [...] a partir do momento que você incentiva e trabalha o livro didático com o aluno... ele pode ser também um incentivo ideológico... e até de mudanças. Observa-se que o tema emergente <i>bom</i> foi empregado com o sentido de avaliar e qualificar o livro didático em diversos momentos no mesmo contexto, tais como: “Eu participei da escolha o ano passado... esse ano também houve uma discussão sobre o livro didático e o livro didático veio muito bom “ [...] “Eu avalio como positivo... um livro bom... o ponto positivo é que ele é: de... de... fa... () a linguagem dele é fácil é de fácil compreensão... entendeu? é um livro... ELE é bom” [...] O uso da palavra <i>eles</i> foi localizado no texto diversas vezes, agregada na fala do entrevistado referindo-se alunos em contextos semelhantes ao tema emergente aluno que também se encontra na fala do S1 no que se refere às situações: sociais, escolar, de aprendizagem e de conhecimento, quais sejam: “Eu defino o aluno da EJA como uma pessoa que não teve oportunidade... é na fase regular... na sua fase

		de... na sua fase adequada” [...] “ o aluno... os alunos... eles buscam aprender... e: compreender... além de aprender... eles buscam compreender né... a leitura... a escrita... além disso a vivência social... muitos deles vem pra ler... mas também querem se socializar... eles querem ter contato com outras pessoas da faixa etária deles” [...] O vocábulo <i>EJA</i> (Educação de Jovens e Adultos) empregado pelo S1 é mencionado algumas vezes pelo informante nos contextos que se referem a questão de formação, experiência profissional e na relação do livro didático com o aluno: “Assim... pre-pa-ra-da... não... acho que ainda precisa de uma formação contínua né... além de uma formação contínua para atuar EJA... () incentivos... incentivos... até mesmo no planejamento das atividades”. “Eu troquei de turno com uma professora que estava há dez anos na EJA, ela queria ter experiências com crianças do fundamental e eu estava precisando trabalhar no horário da noite... eu estava precisando desse horário e ai ela foi pra tarde e eu fui pra noite”. [...] é que o professor deveria assim... a rede ou até mesmo eu posso fazer né... fazer a leitura desse livro individual e trabalhar também com a interação né...do aluno com o livro didático que ele não é tão direcionado ao aluno da EJA... ele é bem global”.
S2 (PROFESSOR 2) 1456 palavras	livro didático (26/1,78%) escola (10/0,68%) EJA (9/0,61%) trabalhar (9/0,61%) aluno (8/0,54%%)	O tema emergente <i>livro didático</i> já mencionado pelo S1 é citado pelo S2 em unidades de significação similares. O S2 emprega o termo livro didático referindo-se ao seu papel contexto escolar e no processo de ensino: “Na escola... o livro didático é o mais utilizado né” [...] [...] “E fundamental... o livro didático é assim... um facilitador... mas não é o: o único meio né... o qual a gente pode trabalhar essa questão de ensino... ele é um norte... mas agente pode usar diversos recursos né... tecnológicos... outros pontos de pesquisa para trabalhar com o aluno” [...] A expressão livro didático adotada pelo S2 apresenta a conotação de seu uso no planejamento e como referencial no processo de ensino semelhante ao

	apresentado pelo S1 “Eu utilizo o livro didático para planejar as aulas... de certa forma norteia... não é o único recurso que utilizo né... ele serve para direcionar as atividades e os alunos recebem também né... eu acho que a gente tem que aproveitar o livro didático... eu não posso desperdiçar essa oportunidade sempre” [...] O termo livro didático também é contextualizado pelo S2 como um facilitador do trabalho pedagógico junto aos alunos e como portador de conteúdos e atividades “o livro didático facilita o trabalho com o turno da noite... tem essa questão do horário ser curto né... então o livro didático agiliza né... para que eu possa trabalhar com os conteúdos de certa forma e atividades que já estão prontas para serem trabalhadas. O S2 utiliza o tema <i>escola</i> em alguns momentos significativos em sua entrevista, esse termo pode ser compreendido em diversos contextos que se relacionam entre si, no que se diz respeito ao papel da escola como um espaço social de vivências, de construção de conhecimentos e de interação entre o que se oferece na escola com o contexto cultural dos alunos como se pode observar “Eu acredito que a escola deve partir do senso comum” [...] [...] “o papel da escola é ampliar o universo do aluno para que ele perceba que não existe só aquele mundinho” [...] [...] “e a... escola: acho... que tem esse papel de ampliar a visão que o aluno tem né? Você não pode limitar... ele tem que ultrapassar essa barreira” [...] [...] “toda a escola está inserida num contexto né... e a gente tem que saber lidar e respeitar essa diversidade... então eu tenho que entender que a comunidade... as dificuldades... saber de onde ele vem... é... e: trabalhar fazendo um elo também... assim... entre a escola e o contexto cultural e social ao qual está inserido”. O termo <i>EJA</i> já citado pelo S1 é apresentado novamente pelo S2 em algumas situações comuns no que concerne a formação e experiência profissional dos professores. O S2 também insere o vocábulo em questão para especificar as peculiares
--	--

	do público atendido e das especificidades dessa modalidade de ensino “ Na rede a cinco anos... e na EJA trabalho desde... a uns três anos” [...] [...] “curso específico não... agora... assim... geralmente quando tem formação eu participo das formações continuadas” [...] [...] “eu lido com os dois públicos né... com os adolescentes e também com os adultos... que tem outra perspectiva né... são trabalhadores na sua grande maioria... ou: é... donas de casa né... então eles tem um objetivo diferente... acho que o interesse na EJA é bem maior” [...] O uso do verbo <i>trabalhar</i> pelo S2 refere-se ao contexto de avaliação e uso do livro didático, e das ações pedagógicas dos professores via livro didático em situações de ensino e aprendizagem “Eu avalio como um livro muito bom... os pontos positivos são a questão dele trabalhar a interligação com as outras disciplinas... no caso da minha área eu não vejo... eu vejo mais pontos positivos do que negativos... o nível do livro é bem maior do que o aluno tem... mas eu vejo que a integração e a interdisciplinaridade de trabalhar com as temáticas e temas interagindo”[...] [...] “agora nos temos um livro didático específico... com os conteúdos voltados para os alunos da EJA né... então ficou mais fácil trabalhar... todos os conteúdos... todas as disciplinas... eu acho que o livro didático específico para essa modalidade, facilitou, os conteúdos estão resumidos é... são de interesse do aluno... do cotidiano... uma coisa mais especifica diferentemente do regular”. Assim como o S1 o tema emergente <i>aluno</i> também é apresentado pelo S2 em contextos que se aproximam significativamente no que correspondem as unidades de significação tais como: perfil social e perspectivas de aprendizagens e anseios desses sujeitos com relação a escola “Eu acho que a auto estima dos alunos da EJA é baixa né... se acham incapazes de aprender... mas o interesse é grande... por eles terem passado muito tempo fora da escola né... é... vejo muitas limitações... mas também de certa forma uma sede né... você se limita a uma dificuldade pela questão do tempo e pela questão do dia a dia do trabalhador... dona de casa”[...]
--	---

S3 (PROFESSOR S3) 1596 palavras	EJA (11/0,63%) escola (7/0,43%) aluno (6/0,37%) professores (5/0,31%) livro didático (28/1,75%)	A expressão <i>EJA</i> utilizada pelo S3 corrobora em algumas situações com os contextos atribuídos a essa expressão pelo S1 e S2 em relação à formação, experiência e qualificação dos professores “Desde... de... quando entrei na rede... eu estou completando agora dez anos no próximo ano em fevereiro... eu já entrei na EJA”. “A princípio quando eu entrei na EJA... havia um centro de Educação de Jovens e Adultos que era... era... foi uma criação praticamente do professor João Francisco”[...] [...] “eu fiz essa escolha e aí: tivemos que participar de um curso de extensão... () para que conhecesse um pouco da sistemática da EJA... depois... a gente teve um curso de especialização para que a gente pudesse se apropriar melhor da EJA”. No entanto o S3 também contextualiza a palavra <i>EJA</i> a um campo específico demandas culturais e sociais bastante diversificado de perspectivas conflituosas e de relação entre os sujeitos envolvidos nesse processo, onde os temas emergentes <i>aluno</i>, <i>professores</i> e <i>escola</i>, inserem-se nesse mesmo contexto “Eu acredito que de certa forma o contexto social e cultural dos alunos da EJA atrapalha... atrapalha... porque... eles chegam aqui com... bagagens diferenciada... praticas que é vícios... cheios de vontades... e a gente tem que mostrar pra eles que aqui é um espaço de construção de conhecimento... aqui é um espaço onde precisam conhecer seus direitos” [...] [] “a diversidade aqui é grande a gente tem que trabalhar bastante isso” [...] [...] “Olha hoje eu vejo o aluno da EJA principalmente esses mais jovens né... eu não posso falar que são todos... mas pelo menos nós temos a: um percentual em que hoje eles estão procurando a escola mais como uma fuga” [...] [...] “alguns professores que trabalham na EJA... é... sem nenhum conhecimento de causa e isso acaba transformando a EJA numa escola regular” [...] [...] “e isso aí gera um perfil de um aluno desinteressado... sem participação e sem interesse na educação”.
--	--	---

		O tema emergente <i>livro didático</i> apresenta-se como um dos termos mais recorrentes na fala do S1 e S2 e novamente é utilizado pelo S3 em contextos semelhantes aos utilizados anteriormente. O livro didático é identificado nessas unidades de significação como um instrumento muito valorizado no cotidiano escolar, ocupando espaço relevante no processo de ensino e aprendizagem, sendo em determinadas situações contraditório no aspecto de aproximação com a realidade social e cultural do público a que se destina. [...] “hoje o que está mais presente... é: o livro didático... com a aula expositiva... a gente não tem condições de estar todos os dias diversificando... trabalhar com o livro didático é mais fácil”. “ [...] acredito que o livro didático traz uma contribuição marcante na vida escolar dos alunos”. O ponto contraditório refere-se ao distanciamento do livro didático com o contexto social e cultural do aluno na fala do S1 e S2, enquanto que o S3 admite essa aproximação com certas ressalvas [...] o livro didático que escolhemos é um livro muito bom... o primeiro aspecto que nós vimos foi a questão da contextualização né... ele se aproxima bastante da... do nosso aluno” [...] [...] “O livro didático está de acordo com a proposta... é lógico... que ele não contempla cem por cento a proposta... mas foi aquele que mais se adequou a proposta”.
S4 (CHEFE DA DIVISÃO DE ENSINO DA EJA) 1848 palavras	Educação de Jovens e Adultos (35/1,89%) livro didático (18/0,97%) professor (16/0,86%) (MEC, (12/0,64%) proposta curricular (8/0,43%)	O S4 utilizou a expressão <i>Educação de Jovens e adultos</i> no contexto referente as políticas públicas a cerca do processo de seleção e escolha do livro didático [...] “pra gente que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos... a gente sentiu falta de mais né... de outros materiais por exemplo para o nível IV e V... foram indicadas apenas duas coleções” [...] [...]“a gente não tinha muita escolha... ou era um... ou era o outro né... então a gente não muita escolha... então... a gente sentiu que no Brasil essa questão de não ter pessoas que escreva realmente para a Educação de Jovens e adultos... que prepare um material que a gente possa ter pra definição mesmo do material que a possa ter pra definição mesmo do

		material a ser trabalhado” [...] O tema emergente livro didático presente nas falas do S1, S2 e S3 é adotado pelo S4 em contextos que se aproximam como instrumento importante no processo de ensino e aprendizagem, como subsídio para o trabalho pedagógico do professor e como um sistematizador de conteúdos e atividades “O livro didático tem um papel importante... no livro didático está sendo sistematizado né: as aprendizagens dos alunos... dos conteúdos... as atividades... para que o professor possa desenvolver junto com os seus alunos”. [...] “O livro didático na minha opinião... é um subsídio pra organizar as atividades dos professores... é... mais uma fonte né... de consulta... e: também direcionar a prática desse professor” [...] O livro didático também é encontrado no discurso do S4 no mesmo contexto de significação do S1 e S2 no que refere-se ao contexto social e cultural dos alunos “ Ainda não né... até porque o livro didático... ele não é feito... é:: exatamente para as pessoas que vivem né a Educação de Jovens e adultos no município... o livro didático vem né de fora... escritos por outros escritores... que não vivem a realidade local” [...] O uso do termo emergente <i>professor</i> aparece em várias unidades de significação e insere-se no contexto de processo e escolha do livro didático, como sujeito que encontra dificuldades em lidar com as dificuldades dos alunos e como organizador das atividades em face da proposta curricular da rede “ [...] então foi o professor que acompanha a EJA... o coordenador que acompanha a EJA... um professor do I segmento e um professor do II segmento porque a gente pediu um professor de cada área... então nessa reunião nos colocamos é... como foi feito esse trabalho através do MEC” [...] [...] “ultimamente o professor não tem muita opção né... já que a escolha tem que ser feita dentro dos livros que foram selecionados pelo MEC... então o livro que não fizer parte dessa opção não é comprado” [...] [...] “ tem professor que acha difícil trabalhar com
--	--	---

		alunos que não escrevem e tem dificuldade de trabalhar com leitura... pra trabalhar com textos... alguns extensos né” [...] [...] “então o professor faz uma seleção né... acho que nem tudo é ao pé da letra... tem algumas questões que dá pra trabalhar... até porque a realidade local é outra... mas pra isso tem outros meios que o professor pode estar buscando pra fazer esse trabalho de sala de aula” [...] [...] “acho que o professor... ele tem que ter algum material que ajude a ele organizar as atividades... () além de fazer essa organização junto com a proposta da rede”. O tema emergente <i>MEC</i> é contextualizado pelo S4 como referencial para o processo de escolha dos livros didáticos a serem adotados pelos professores [...] “então o processo aqui na secretária a gente segue a orientação do MEC... né primeiro a gente faz a reunião com os coordenadores que estão mais próximos dos professores... entregamos o material que o MEC disponibilizou que foi o guia né... e... as resenhas dos livros: e toda a orientação de como deveria proceder a escolha” [...] [...] “ mas o livro didático é o livro encaminhado pelo MEC... escolhido né... pelos professores dentro dos critérios do MEC”. O S4 utiliza o tema <i>Proposta Curricular</i> no contexto de referencial para a Educação de Jovens e adultos fazendo um paralelo com o processo de escolha e trabalho com o livro didático “ a gente orientou a questão da proposta curricular pra não se distanciar né... porque a nossa proposta nós dá todas as diretrizes né... de encaminhamentos pra se organizar as atividades... então que a gente tentasse ver também em relação a proposta curricular pra Educação de Jovens e Adultos... e o que o livro didático trazia no seu interior”[...]
--	--	--

ANEXO A - NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
1. Indicação dos falantes	Os falantes devem ser indicados em linha, com letras ou alguma linha convencional	H28 M33 Doc. Inf.
2. Pausas	...	não... isso é besteira
3. Ênfase	MAIÚSCULAS	Ela comprou um OSSO
4. Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	eu não tô querendo é dizer que... é: o eu fico até:: o tempo todo
5. Silabação	-	do-minadora
6. Interrogação	?	Ela é contra a mulher machista... sabia?
7. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	() (ininteligível)	bora gente... tenho aula... ()
8. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	eu... pre/pretendo comprar
9. Comentário do transcritor	(())	MH... é ((rindo))
10. Citações	“ ”	“maí Jandira eu vô dizê a Anja agora que ela vai apanhá a profissão de madrinha agora mermo”
11. Superposição de vozes	[	H28. é... existe...[você () do homem... M33. [pera aí... você acha... pera aí
12. Simultaneidade de vozes	[[	M33. [[mas eu garanto que muita coisa H28. [[eu acho eu acho é a autoridade
13. Ortografia		To, ta, vô, ahã, mhm

ANEXO B - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE OLINDA - FUNESO
UNIÃO DE ESCOLAS SUPERIORES DA FUNESO – UNESF
Criada pelo Parecer nº 397 de 07.07..97, do Conselho Nacional de Educação – CNE
Regimento Aprovado pela Portaria nº 944 de 15.08.97, DOU de 18.08.97
Campus Universitário, S /N - Jardim Frágoso – Olinda – PE
CNPJ 08.905.382/0001-04 - Fones: (81) 3054.1983 / 3054.1980 – Telefax 3054.1981



Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FUNESO
Registro nº 1146/2003 – CONEP/CNS/MS

Olinda, 06 de dezembro de 2011

Prezado (a) Pesquisador (a):

ANA MARIA DE QUEIROZ

O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/FUNESO, em reunião do dia 25 de novembro de 2011, considerou **APROVADO** o projeto de CAAE Nº 2255.0.000.104-11, intitulado **O LIVRO DIDÁTICO NA EJA: CONCEPÇÕES IDEOLÓGICAS NO COTIDIANO ESCOLAR**, cujo objetivo geral: Analisar a concepção ideológica dos sujeitos professor e aluno sobre o livro didático. E tem como pesquisador principal **MÁRCIA KARINA DA SILVA**

RESUMO DO PARECER DO CEP

O estudo não apresenta riscos e agravos bioéticos e está em consonância com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde.

Atenciosamente

FUNESO - UNESF
NÚCLEO DE PESQUISA
Iraquitan José Leite Ribeiro
Coordenador

ANEXO C - CARTA DE ANUÊNCIA

Secretaria de
Educação



SECRETARIA EXECUTIVA DE PROGRAMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
DIRETORIA DE ENSINO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Carta de Anuência

Autorizamos a mestrande Ana Maria de Queiroz, do curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Professora Dra. Marcia Karina da Silva, a desenvolver a sua pesquisa para a Construção da Dissertação de Mestrado intitulada “Livro Didático na EJA: Concepções ideológicas no cotidiano escolar” nas Escolas da Rede Municipal de Olinda.

Olinda, 18 de novembro de 2011.

Fátima Guerra
Chefe do Departamento de Educação Básica

Fátima Guerra
Chefe Deptº Educação Básica
Mat. 18058