

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAULO EDUARDO DIAS DE MELLO

MATERIAL DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: história,  
formas e conteúdos.

São Paulo

2010

PAULO EDUARDO DIAS DE MELLO  
MATERIAL DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: história,  
formas e conteúdos.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do  
título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: História e Historiografia  
da Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Circe Maria Fernandes  
Bittencourt.

São Paulo  
2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

371.34 Mello, Paulo Eduardo Dias de

M192M Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos / Paulo Eduardo Dias de Mello; orientação Circe Maria Fernandes Bittencourt. São Paulo: s.n., 2010.

1XXX p. il., tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: História da Educação e Historiografia) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Material Didático. 2. Livro Didático. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Política Educacional I. Bittencourt, Circe Maria Fernandes, orient.

---

Nome: Paulo Eduardo Dias de Mello

**Título: Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos.**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.  
Área de Concentração: História e Historiografia da Educação.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Circe Maria Fernandes Bittencourt.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_  
Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_  
Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_  
Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_  
Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Há uma foto, no escritório de trabalho de minha orientadora, tirada no final década de 1990, em que Circe aparece rodeada de um grupo de orientandos. Na cena que foi retratada no Laboratório de Prática de Ensino de Ciências Humanas, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo estão reunidos ao redor de Circe, eu, José Cássio Másculo, o Cássio, Marco Antonio Oliveira, o Marquinho, Raimundo Nonato Araújo da Rocha, o Nonato, Júlio Maria Neres, o Júlio. Faltava a única representante feminina daquela geração de orientandos, que tinham o ensino de História como objeto de pesquisa, a Adriane, a Dri. Desse grupo, certamente, represento o último a concluir o doutorado na USP. Sou uma espécie de filho temporão, ou doutorado tardio, ou ainda, doutorado braudeliano de longa duração. Digo isso apenas para revelar uma única coisa. Se chego à conclusão desse doutorado eu o fiz pela força, pela paciente confiança em mim que veio de minha orientadora. Sua energia pessoal, sua coragem, e capacidade de trabalho foram um apoio constante e me fez persistir. Por isso, agradecê-la parece pouco, mas obrigado Circe, por tanto, por tudo. Por favor, avise o Diomar para guardar a bala de prata, e agradeça a ele o Diogo e a Maíra pela acolhida, pelas alegres correrias com o Miguel, papos e comidas. Também não esqueça da Du. Avise também a Ya, que registrei aqui minha gratidão pela hospedagem e amizade ofertada.

Distantes ou ainda presentes faço também meu agradecimento aos colegas de foto e mestrado e doutorado. Estudamos juntos, depois trabalhamos juntos em diferentes empreitadas. Torço por continuar nos encontrando.

Há também um agradecimento às pessoas que, além de minha orientadora, contribuíram para minha formação intelectual na área de estudos relacionada aos livros didáticos e à Educação de Jovens e Adultos, como o Prof. Dr. Kazumi Munakata que fez indicações importantes na qualificação deste trabalho, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jane Paiva, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Margarida Machado, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tania Moura e Prof. Dr. Afonso Scocuglia, com quem muito aprendi conversando, ouvindo e lendo o que escreveram sobre EJA. Sublinho, com especial deferência, o encontro intelectual e pessoal com os professores Celso Beisiegel e Osmar Fávero, duas referências da pesquisa em EJA.

Outro agradecimento que faço é a um grupo de gestores e técnicos do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a SECAD. Trabalhei durante dois anos seguidos acompanhando a política de EJA e contribuindo para

sua construção e execução na Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. Como nos filmes agradeço por ordem de aparecimento na cena. Começo por André Bucar e Andrea Silva do Gabinete do secretário André Lázaro, a quem incluo nessa seqüência. Apenas para registrar ressaltar o privilégio de ter convivido com a brilhante inteligência do trio andreliano e assistido algumas ações do gabinete. Nas cenas que seguem entram Jorge Teles, Carmen Gatto, Tania Melo e Mauro Silva. As oportunidades de crescimento intelectual e profissional no âmbito da EJA foram franqueadas por Jorge, que aceitou minhas investidas em vários assuntos, sempre dialogando, orientando e ponderando com humor perspicaz e inteligência, através dele agradeço aos demais colegas citados. Noutras cenas foram entrando Adriana Rodrigues, Fernanda Frade, Adriana Andrés, Elaine Cáceres, Eliane Silva, Carlos Teixeira, Alessandra Matos, Monalisa Ogliari. Nas cenas mais recentes aparece Regina Malheiros, Márcio Monteiro, e Tancredo Maia. A SECAD foi, portanto, uma grande escola de aprendizagem sobre a EJA. Mas fui além, pois aprendi sobre a educação do campo com a Wanessa Sechin e sobre Direitos Humanos com a Rosiléa Willi, sobre projetos e orçamento com o Ivan e sua equipe.

Para Fabiane, não deixo apenas um agradecimento pelo apoio fundamental que me deu para a finalização desse trabalho, e ao longo de sua execução. Para ela deixo uma declaração de amor, pois como simplesmente agradecer a quem amamos. Nesta declaração incluo afetuosamente minha família, meu filho Lucas, meus irmãos Wilson e Gerson, minha tia Neusa e, saudosamente, in memoriam, meus pais, Norma Jaccoud de Mello e Wilson Dias de Mello. Por fim, como diria o Miguel, do alto de seus 3 anos: BÔ! Traduzindo: fim!

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

Circe Bittencourt

## RESUMO

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. *Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos*. São Paulo, 2010 – Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

Este trabalho investiga historicamente a produção de material didático para a Educação de Jovens e Adultos, tendo por objetivos o entendimento da trajetória histórica dessa produção desde a constituição da EJA, como campo de políticas públicas até o período mais recente de nossa história, a caracterização da produção didática dos anos 1996 a 2007, em seus aspectos formais e de conteúdo a partir dos sujeitos envolvidos na produção, e uma investigação da concepção de EJA e dos fundamentos epistemológicos do ensino e aprendizagem por meio da análise da forma e conteúdos de duas coleções didáticas: a Coleção Cadernos de EJA e a Coleção ENCCEJA. Além da análise historiográfica, a pesquisa utiliza referenciais da História Cultural, da História do Currículo e das Disciplinas Escolares, entendendo o material didático e o livro didático em particular, como objetos multidimensionais e complexos, que através de sua forma e conteúdos revelam expressões ideológicas, concepções de educação de jovens e adultos, de currículo para EJA, de métodos de ensino e aprendizagem para jovens e adultos. Depreende-se como marca distintiva da produção didática da EJA sua ampla diversidade, em resposta às características intrínsecas que marcam essa modalidade de ensino, sua pulverização pelo território nacional, e pela forte presença de ações da sociedade civil, dos movimentos sociais, e do Estado. Por outro lado, os materiais didáticos explicitam tensões entre propostas ideológicas distintas no discurso pedagógico, que por sua vez apresentam clivagens e contradições na efetivação das propostas pedagógicas, em termos de organização dos conteúdos e métodos de aprendizagem nos materiais de ensino.

Palavras chaves: Produção Didática - Material Didático – Livro Didático - Educação de Jovens e Adultos



## **ABSTRACT**

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Didactic Materials for Youth and Adults: history, forms and contents. São Paulo, 2010 – Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo

This work investigates historically the production of didactic material for Youth and Adults and will aim to understand the historical background of this production since the establishment of adult education as a field of public policies to the most recent period of our history, the characterization of didactic production from 1996 to 2007, in its formal aspects and content from the individuals involved in production, and a research design EJA and epistemological foundations of teaching and learning through the analysis of form and content of two teaching collections: Cadernos EJA Collection and Collection ENCCEJA. Besides the historical analysis, the research uses references of Cultural History, History of Curriculum and School Subjects, understanding the educational material and textbooks in particular, as multidimensional and complex objects, which through its form and content expressions reveal ideological conceptions education of youth and adults, for adult education curriculum, teaching methods and learning for youth and adults. It appeared as a hallmark of the didactic production of EJA its wide range in response to intrinsic characteristics that mark this kind of education, by spraying their territory, and the strong presence of civil society actions, social movements, and the State. Moreover, the textbooks explain tensions between different ideological proposals in pedagogical discourse, which in turn have rifts and contradictions in the effectiveness of educational proposals, in terms of organization of content and learning methods in teaching materials.

Keywords: Production Curriculum - Teaching Materials - Textbook - Youth and Adult Education

## Lista de Figuras

Figura 1. Material Didático utilizado na CEA.....	66
Figura 2. Primeiro Guia de Leitura – CEA.....	67
Figura 3. Material “Radiocartilha Sirena”.....	69
Figura 4. Cartilha do Movimento de Cultura Popular/Recife .....	72
Figura 5. Cartilha Viver é Lutar .....	75
Figura 6. Conjunto didático <i>Benedito e Jovelina</i> do MEB/GO.....	77
Figura 7. Um Passo na Construção da Nossa Pasta do Projeto AJA.....	90
Figura 8. Capa do Material Didático da Prefeitura de Japeri e Coleção “Construindo o Saber” da Editora Multigraph.....	109
Figura 9. Capa da Coleção Viver, Aprender feita para a Prefeitura de São Paulo .....	110
Figura 10. Capa “Construindo a Cidadania” da Editora DCL e capa do mesmo material elaborado para a Prefeitura de São Bento do Una. ....	110
Figura 11. Capas da Coleção EJA das Edições Bagaço para os municípios de Cansanção/BA e Paulo Afonso/Ba. ....	111
Figura 12. Editora Base e Filosofart (Aprendendo e Transformando) produzidos para o Estado do Piauí. ....	113
Figura 13. Conteúdos regionais – Coleção Novas Trilhas .....	114
Figura 14. Conteúdos regionais – Coleção Novo Curupira.....	114
Figura 15. Coleção Palavras em Ação-Alfabetização. Profissão: Pintor .....	125
Figura 16. Coleção Palavras em Ação-Alfabetização. Profissão: Trabalhador Informal..	126
Figura 17. Editora Expoente – Uso das cores.....	128
Figura 18– Editora DCL - Qualidade do papel – é possível ver a imagem da outra página (verso .....	128
Figura 19. Coleção Viver, Aprender da Editora Global .....	129
Figura 20. Coleção Novas Trilhas .....	129
Figura 21. Coleção Caminhos do Letramento – IMEPH.....	130
Figura 22. Editora DCL impressão preto e branco .....	130
Figura 23. Editora DCL e Prefeitura de São Bento do Una/PE – impressão colorida. ....	131
Figura 24. Coleção <i>Ler e Escrever o mundo – alfabetizar letrando</i> .....	131
Figura 25. Coleção <i>Ler e Escrever o mundo – alfabetizar letrando</i> .....	132
Figura 26. <i>Coleção EJA- Volume Integrado- 4º Ciclo</i> . Editora Ática.....	133
Figura 27. Coleção Novo Curupira.....	134

Figura 28. Coleção Construindo o Saber – História.....	135
Figura 29. Edições Bagaço - EJA 2ª Fase. ....	135
Figura 30. Coleção Construindo a Cidadania da DCL. Obra com caricaturas.....	136
Figura 31. Coleção Caminhos do Letramento. Características de Infantilização.....	136
Figura 32. Aprendendo com o trabalho .....	138
Figura 33. Trabalhos dos alunos 2005/2006.....	141
Figura 34. Produções de Alunos de Alfabetização da Escola “Simara” .....	142
Figura 35. Portfólio – Subprojetos de professores e produções dos alunos. ....	142
Figura 36. A Cara da Nossa História.....	144
Figura 37. 1º Livro de EJA – Perfil. ....	145
Figura 38. Esperança de um futuro melhor – EJA – Rede Municipal.....	146
Figura 39. Trabalho e Cidadania .....	146
Figura 40. Seres Vivos: vertebrados e invertebrados .....	147
Figura 41. Material elaborado por coordenadora do Programa Brasil Alfabetizado.....	148
Figura 42. Coletânea de Atividades Interdisciplinares – I segmento .....	149
Figura 43. Coletânea de textos interdisciplinares.....	149
Figura 44. Material produzido para EJA da escola Prof. Arthépio Bezerra da Cunha” do município de Serra Negra do Norte/RN .....	150
Figura 45. EJA – Ousadia e intenção de aprender, ação e ousadia na aprendizagem – 2º segmento – 4º nível.....	151
Figura 46. Prefeitura Municipal de Descalvado/SP.....	157
Figura 47. Caderno de Florestania – Mova (Movimento de Alfabetização do Acre) .....	158
Figura 48. Letração – Livro do Alfabetizando .....	159
Figura 49. <i>Construindo a Cidadania: uma experiência em processo Vol. 2</i> .....	160
Figura 50. <i>Construindo a Cidadania: uma experiência em processo Vol. 3</i> .....	160
Figura 51. Caderno Pedagógico EJA.....	161
Figura 52. Um dedo de prosa – Livro do Educando.....	162
Figura 53. A voz dos excluídos – Meu livro de letramento (2004).....	163
Figura 54. Construindo a cidadania – EJA - 1º ciclo.....	164
Figura 55. <i>Alfabetização de Jovens e Adultos - Prefeitura Municipal de São Jerônimo da Serra/PR</i> .....	165
Figura 56. <i>Transformando realidades- conhecendo a história de Sumaré – Cadernos de Atividades/ Vol. 1</i> .....	166
Figura 57. <i>Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização – 1º Segmento</i> .....	167

Figura 58. <i>Material de apoio para os trabalhos do estudante da EJA da rede pública de ensino do município de São Gonçalo/RJ</i> .....	168
Figura 59. <i>EJA – 1ª a 4ª</i> . Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Guarujá....	169
Figura 60. <i>Educação de Jovens e Adultos – Cadernos Pedagógicos</i> . Secretaria da educação da prefeitura de Canoas/RS .....	170
Figura 61. <i>Apostila EJA – Segundo Segmento – 3º Período</i> .....	171
Figura 62. <i>Coletânea Tematizada para EJA – Ensino Fundamental</i> .....	172
Figura 63. <i>Livro do aluno trabalhador – Vol 2</i> . Secretaria de Educação do Município de Alvorada/RS. ....	173
Figura 64. <i>Livro do aluno trabalhador –Vol 5 (2002)-</i> Secretaria de Educação do Município de Alvorada/RS.....	173
Figura 65. <i>Coletânea de Causos dos Alunos de EJA (2003)</i> . Secretaria de Educação e Fundação Municipal de Educação- FME de Niterói/RJ.....	174
Figura 66. <i>NEJA – Vol. 2</i> . Secretaria da Educação de Xanxerê/SC .....	175
Figura 67. <i>Caderno Pedagógico 2005/2006 – Alfabetiza Rio Grande – Jovens e Adultos: Ressignificação dos saberes no mundo letrado</i> .....	176
Figura 68. <i>Uma história para contar</i> . Secretaria da Educação do Município de Paranavaí/PR. ....	176

## Lista de Tabelas

Tabela 1. Material didático distribuído na Campanha de Educação de Adultos (1947-1950) .....	65
Tabela 2. Composição do Acervo EJA.....	98
Tabela 3. Relação de Editoras e Obras selecionadas para a análise .....	103
Tabela 4. Livros Didáticos do Acervo EJA – Composições e Característica.....	115
Tabela 5. Formas de Organização dos Livros Didáticos do Acervo EJA .....	118
Tabela 6. Organização das Coleções. ....	122
Tabela 7. Coleção Educação de Jovens e Adultos – Ed, Multigraph – s/d N° de paginas/disciplina/Ciclo ou Fase .....	123
Tabela 8. Produções do Meio Escolar .....	139
Tabela 9. Produções das secretarias .....	154
Tabela 10. Estrutura das Coleções Cadernos de EJA e ENCCEJA	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Tabela 11. Coleções ENNCEJA, Cadernos de EJA, Ática e FTD .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Tabela 12. Conjunto de Componentes Curriculares mínimos e obrigatórios.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

BLD - Biblioteca de Livros Didáticos  
CEAA - Campanha de Educação de Adultos Analfabetos  
CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba  
CEB- Câmara de Educação Básica  
CES - Centros de Estudos Supletivos  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CME - Centro de Memória da Educação Escolar  
CPC da UNE - Círculos de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos  
COEJA - Coordenação de Educação de Jovens e Adultos  
COLTED - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático  
CONFINTEA- Conferência Internacional de Educação de Adultos  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais  
DEJA- Departamento de Educação de Jovens e Adultos  
DPEJA - Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos  
CDU - Classificação Decimal Universal  
EJA - Educação de Jovens e Adultos EJA  
ENCCEJA- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos  
FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar  
FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUVEST - Fundação para o Vestibular  
IBRA- Instituto Brasileiro de Reforma Agrária  
INL - Instituto Nacional do Livro  
INRP - Institut National de Recherche Pédagogique  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIVRES - Banco de Dados Livros Escolares Brasileiros  
MEB - Movimento de Educação de Base  
MEC- Ministério da Educação  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MST - Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra

OEA- Organização dos Estados Americanos  
ONG - Organizações não-governamentais  
PAS - Programa Alfabetização Solidária  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PLIDEF- Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental  
PNA - Programa Nacional de Alfabetização  
PNLA- Programa Nacional do Livro de Alfabetização de Jovens e Adultos  
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático  
PNEJA- Plano Nacional da Educação de Jovens e Adultos  
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEJA - Sistema de Educação de Jovens e Adultos  
SIRENA - Sistema Rádio Educativo Nacional  
SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste  
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura  
USAID - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

## Sumário

Apresentação .....	17
Introdução .....	20
Capítulo 1 – A Educação de Jovens e Adultos e sua produção didática: concepções e trajetórias .....	41
1.1. EJA e material didático: concepções e marcos temporais .....	41
1.1.1. <i>EJA: concepções num campo de disputas</i> .....	41
1.1.2. <i>Marcos temporais da história da EJA</i> .....	52
1.1.3. <i>Concepções de materiais didáticos</i> .....	58
1.2. Produção didática para a Educação de adultos: momentos significativos .....	64
1.2.1. <i>Os anos 1940 e 1950: as primeiras iniciativas de âmbito nacional</i> .....	64
1.2.2. <i>Os anos 1960 e 1970: materiais didáticos e projetos político-sociais para Educação de Adultos</i> .....	69
1.2.3. <i>Produção didática para a EJA: da redemocratização até meados dos anos 2000</i> .....	82
Capítulo 2. A produção didática no “Acervo EJA” .....	97
2.1. Produções das Editoras .....	103
2.2. Produções do Meio Escolar .....	138
2.2.1. <i>Portfólios</i> .....	141
2.2.2. <i>Livros Didáticos</i> .....	143
2.3. Produções das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação .....	153
2.3.1. Livros Didáticos .....	156
Capítulo 3 – Uma análise da relação forma e conteúdo em materiais didáticos para EJA: Coleção ENCCEJA e Cadernos de EJA .....	179
3.1. Duas coleções, dois projetos .....	189
3.3. A estrutura e organização das coleções .....	194
3.4. Proposta de EJA .....	205
3.4.1. Fundamentos Pedagógicos .....	205
3.4.2. Objetivos e Concepção Curricular .....	211
3.5. Conteúdos escolares e procedimentos metodológicos .....	222
3.6. Aspectos gráficos visuais e sua relação com o conteúdo .....	233
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	240
REFERÊNCIAS .....	244
Fontes .....	244
Bibliografia .....	247



## **Apresentação**

Gostaria de começar contando como cheguei à Educação de Jovens e Adultos, como pesquisador, pelas mãos de minha orientadora, a professora Circe Bittencourt. Circe é uma precursora nos estudos sobre o livro didático no Brasil. Sua tese de doutorado, defendida em 1992, tornou-se uma referência obrigatória para quem investiga o tema, devido à forma ampla e complexa como aborda o problema do livro didático numa perspectiva histórica e cultural, relacionando-o ao processo de consolidação da educação escolar e da disciplina de História nos currículos escolares. Fui aluno dela na licenciatura da FEUSP, e para quem como eu queria seria ser um professor de História, Circe foi uma inspiração. Ela aliava a militância pela escola pública de qualidade, com a defesa de um ensino de História crítico, problematizador. Suas aulas nos instigavam questionamentos sobre a função social da escola, a natureza política do trabalho do professor de História, sobre a necessária reflexão acerca da leitura crítica da realidade histórica da escola pública e da profissão docente, sobre história das disciplinas e do currículo escolar, sobre a relação entre a historiografia e o saber histórico escolar, sobre os sentidos específicos do ensino de história quando diante dos desafios da construção de saberes por crianças, jovens e adultos. Depois da licenciatura mergulhei na profissão docente, e por meio dela, retornei a universidade para reencontrar Circe num curso de especialização, que articulava problemas e fenômenos históricos como migrações, industrialização e urbanização com amplas repercussões sociais, econômicas e culturais, em particular na educação escolar e no ensino de História. Percebi com ela a possibilidade de tomar o ensino de História como um objeto de pesquisa, como um campo específico de investigação. As indagações sobre o que era a disciplina de História, seu lugar no currículo escolar, os objetivos do ensino e as perspectivas sobre como ensinar e aprender História, a relação entre os métodos e conteúdos, o lugar dos materiais didáticos, e dentre eles o uso dos documentos no ensino. Essas questões me instigaram a ingressar no mestrado, e concomitantemente a investir numa carreira de formação de professores, sem deixar de dar aulas e mesmo ser gestor numa escola pública. Nunca fui um pesquisador de tempo integral, fosse isso certo ou errado, queria em paralelo aos estudos realizar a militância na escola, a participação sindical, investir em empreitadas de formação de professores e de constituição de espaços e veículos de diálogo como a produção por cerca de 5 anos do Jornalzinho Bolando Aula de História. No mestrado fiz uma dissertação sobre a relação entre o exame vestibular, a

escola secundária, o currículo escolar, o ensino de História, e o material didático. Em seguida, quando ingressei no doutorado, pela primeira vez, Circe iniciava um grande projeto, o projeto temático *Educação e Memória: organização de acervos de livros didáticos* que desenvolveu pesquisas entre 2003 e 2007, sobre a história do livro didático brasileiro a partir de 1810 aos dias atuais. A pesquisa, coordenada por Circe, foi organizada por uma equipe de pesquisadores de diferentes universidades que se dedicavam ao tema do livro didático com enfoques que abrangeram seus processos de produção, circulação e consumo, em seus diferentes em suas diferentes vertentes: história das edições e políticas públicas, análises sobre autores, conteúdos das diferentes disciplinas e usos nas salas de aula, por professores e alunos, dentre outros. O projeto temático envolveu a organização de dois produtos: o **Banco de Dados Livros Escolares Brasileiros (LIVRES)** e a **Biblioteca de Livros Didáticos (BLD)** que inclui, além dos livros didáticos, documentação sobre a história dessa produção escolar e se integra ao Centro de Memória da Educação Escolar (CME) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Eram vários os temas de pesquisa: Cartilhas e livros de leitura, Estudos Sociais, Escolas indígenas, Educação de Jovens e Adultos EJA, Artes e Desenho, Educação Moral e Cívica, OSPB, Filosofia, Sociologia, História natural, Ciências, e Biologia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Francês e Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química, e Programas Curriculares. Como nesse ínterim havia participado da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Primeiro Segmento, redigindo a proposta de História, e como também participara da elaboração de material didático de História para EJA, Circe então indicou que eu estudasse o material didático produzido para a EJA no Brasil. Ingressar na EJA como pesquisador tinha muitos significados para mim. Meu pai fora aluno de supletivo, minha mãe teve oportunidade de estudar apenas o primário. Como muitos pais, em tantas famílias de pessoas trabalhadores no Brasil, lutaram muito para que os filhos pudessem estudar. Papai buscou o supletivo para concluir os estudos, e passar de motorista do judiciário à oficial de justiça, depois ingressou no curso de Direito. Meu pai concluiu seus estudos enquanto eu iniciava os meus. Ia à noite para escola. Depois fez o mesmo na faculdade. Eu me perguntava, como se ensina um homem feito, que já sabe tanto. Não via muito sentido no estudo da escola para uma pessoa como ele, que fora trabalhador de fazenda, militante político, bibliotecário, gerente de uma loja de sapatos, a Bata, leitor voraz de jornais, sempre envolvido em rodas de conversa com políticos, juízes, delegados, policiais, cartorários, advogados, comerciantes, e tanta gente. Como ele frequentou o supletivo de 2º grau foi

uma incógnita para mim. Não faço idéia de que como teriam sido as aulas de História do Brasil contemporâneo para um janguista que corria aos comícios, guardava recortes de jornal de sua época de militante, e adorava comentar sobre política. Aos doze anos achava engraçado e estranho vê-lo vasculhar os livros que eu mesmo estudava, responder perguntas que também me faziam, resolver problemas e atividades semelhantes, às vezes, com as que eu tinha que entregar na escola. Acho mesmo que fiz alguns trabalhos escolares para ele. Sentia que aquilo era meio pró-forma, não era prá valer. Meu pai não era um estudante como eu, era um homem vivido, que precisava de uma certificação de estudos para ter oportunidade de melhorar sua posição social, para obter um emprego melhor. Frequentar os estudos era uma formalidade para obter um diploma. Mas por que era assim. A escola não era feita para pessoas como ele, haviam passado do tempo de estudar, nela nem o mobiliário era adequado, a rotina era deslocada, as aulas fora de foco, o material didático era infantil, no máximo juvenil. Depois como professor, e tive a oportunidade de dar aulas para pessoas adultas, homens e mulheres trabalhadoras, eu convivi com a mesma dúvida. Dava aulas antes de me formar, ainda aluno do bacharelado, no modelo que conhecia de educação bancária. Apenas na licenciatura, e lembro que foi na disciplina de prática de ensino que realmente fui encontrar a leitura de Paulo Freire, a ousadia do diálogo. Foi tarde, pois não lecionava mais na EJA. Mas passou a fazer outro sentido trabalhar com jovens e adultos trabalhadores. Mas tive oportunidade de refletir e redigir sobre isto na proposta curricular de EJA, dialogando com a Circe e tantos outros. Procurei respostas para entender como um estudante adulto aprende, como ensinar História para quem já tem uma história de vida, que vivenciou diferentes contextos históricos, que traz em sua bagagem cultural muitos elementos da memória social. Indaguei sobre qual e como deveria ser o material didático utilizado no ensino e aprendizagem de História. Depois fui desafiado a escrever material didático para a EJA, também pela Circe. Assim foi quase natural que eu aceitasse o desafio de pesquisar sobre os materiais didáticos para EJA.

## **Introdução**

Este trabalho investiga historicamente a produção de material didático para a Educação de Jovens e Adultos, tendo por objetivos o entendimento da trajetória histórica dessa produção desde a constituição da EJA, como campo de políticas públicas até o período mais recente de nossa história. Em seguida, propõem uma caracterização da produção didática para a EJA, em seus aspectos formais e de conteúdo considerando os sujeitos envolvidos na produção, a partir de um conjunto de materiais didáticos encontrados no *Acervo EJA*, repositório constituído por iniciativa do MEC, com o objetivo de mapear a produção didática que circulava no meio escolar, em 2007. Por fim, por meio da análise da forma e conteúdos, propomos uma investigação acerca da concepção de EJA e dos fundamentos epistemológicos do ensino e aprendizagem apresentados em duas coleções didáticas elaboradas com apoio do MEC: a *Coleção Coleção ENCCEJA e Cadernos de EJA*.

### ***Constituição do objeto de pesquisa***

Uma primeira aproximação ao tema revelou a necessidade de contextualizar historicamente o objeto de estudo. Para caracterizar e analisar a produção didática da EJA encontrada no Acervo EJA, seria preciso situar essa produção na trajetória histórica da EJA. Tratava-se de entender como a diversidade de materiais didáticos encontrados no acervo se inseria no contexto dos anos 1990, e que relações mantinham com a produção histórica da EJA. Mais do que isso, seria preciso entender como essas iniciativas oficiais do período se situavam na complexa trajetória da EJA, pelo menos desde sua constituição como campo específico de atuação do poder público em meados da década de 1940, e se relacionavam com as orientações globais da atuação do estado no contexto dos anos 1990. Por outro lado, se ampliássemos o período de estudo até 2007, poderíamos comparar distintas formas de atuação do poder público sobre currículo, exames e materiais didáticos na história recente do país a partir das reformulações dessa política para EJA, que ocorreu após 2003.

Na composição do objeto da pesquisa, portanto, um dos conceitos que ocupa lugar central é o de material didático. Entende-se o material didático em suas diferentes dimensões desde a designação do objeto que possui uma forma física e define conteúdos dos saberes escolares, inclusive pela compreensão de que os materiais didáticos se constituem como veículo de explicitação curricular. Assim, duas ordens de questões

informam a investigação sobre os distintos objetos que formam o conjunto de materiais didáticos utilizados na EJA: aquelas relacionadas a desvendar identidade de EJA subjacentes aos materiais – quem são os sujeitos pretendidos pelo discurso pedagógico, e aquelas relativas aos saberes considerados válidos para formação de pessoas jovens e adolescentes.

Para entender o objeto em sua materialidade buscamos referenciais na História Cultural e no campo da pesquisa do livro didático. Estudos sobre materiais didáticos apontam que nas últimas décadas tem ocorrido uma forte expansão da oferta deste tipo de recursos para os professores. Um dos fatores que explica o crescimento do uso de diferentes recursos didáticos nas aulas resulta do fato de que os professores são estimulados permanentemente por um mercado inflacionado de produções didáticas. O mercado didático oferece livros didáticos, filmes, slides, objetos, dossiês de textos, mapas, fotos, paradidáticos, enciclopédias, apostilas, enfim, uma gama variada de materiais. Mas isto não é só, as novas orientações oficiais e algumas chamadas propostas inovadoras de ensino são acompanhadas por um encorajamento ao uso de diferentes recursos em sala de aula. Este também tem sido um tema recorrente nos cursos de formação continuada de professores. Portanto, não é de surpreender que os professores sintam-se estimulados e mesmo pressionados a dinamizarem suas aulas com o uso de diferentes recursos pedagógicos.

Outra tendência importante que ganha espaço nas escolas privadas e recentemente nas públicas é a oferta de kits pedagógicos completos, organizados em sistemas didáticos. As empresas além de oferecerem um produto visto como completo oferta ao comprador um treinamento aos profissionais da educação, assistência pedagógica on-line ou por telefone. São exemplos os sistemas didáticos oferecidos por empresas do ramo educacional como o Anglo, Objetivo, COC e Positivo.

O campo da pesquisa também participa deste fenômeno. Assim, os chamados materiais didáticos, isto é, os materiais que são mediadores do processo de ensino-aprendizagem, tem sido um tema largamente estudado na literatura educacional. Nesta ampla literatura, boa parte dos estudiosos, em particular oriundos do campo da didática, dedica-se particularmente a entender as funções que o material didático pode representar no processo de planejamento do ensino pelo professor e na maneira como o educador pode selecionar e utilizar determinados materiais em situações de sala de aula segundo certas concepções educacionais e do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de entender e

prescrever formas de seleção e utilização de materiais didáticos em determinadas situações de ensino organizadas segundo alguns critérios.

Este importante crescimento do campo da pesquisa e das práticas enseja o aprofundamento de estudos para se entender o processo que envolve a produção de materiais didáticos, seu uso na sala de aula e o modo como interfere na aprendizagem dos alunos. Entender o processo de produção dos materiais didáticos implica identificar os sujeitos envolvidos na produção e os interesses que os mobilizam. Desde o professor “isolado” em sua sala de aula até os agentes da indústria cultural, ou os agentes institucionais ligados ao poder público ou organizações da sociedade civil muitos são aqueles envolvidos na produção de materiais didáticos, inclusive o próprio aluno. Por outro lado, a questão dos usos de materiais didáticos implica entender aspectos que estão além das intenções dos agentes que o elaboraram. Na realidade, significa indagar como se resolvem as tensões e contradições entre diretrizes de elaboradores em função de um uso determinado e os diferentes modos de apropriação e utilização pelos professores e alunos na sala de aula.

A participação da Educação de Jovens e Adultos - EJA nesse processo de expansão da oferta de recursos didáticos e de pesquisas sobre o tema é difícil de ser dimensionada. Enquanto na chamada educação regular a presença dos livros didáticos, das grandes editoras, circulando entre alunos e professores, é bastante comum, na EJA, esse é um material considerado escasso. Na realidade, a escassez geral de recursos didáticos, de qualquer natureza, para a EJA tem sido considerada um marca constante da história educacional, denunciada permanentemente por estudiosos e pelos movimentos sociais. Mas, a produção de materiais didáticos para a EJA é um assunto polêmico, que divide intelectuais, educadores de EJA, alunos e gestores de políticas públicas.

Para uma parcela dos educadores e pesquisadores de EJA a presença de materiais didáticos pode representar a imposição de um modelo escolarizado de educação, em geral, inadequado ao público da EJA. Muitos educadores relutam com idéia de um material didático que pudesse ter abrangência nacional, pois isso contrariaria o princípio educativo do respeito às singularidades locais e da necessidade de incorporar ao processo educativo os múltiplos repertórios sócio-culturais das pessoas jovens e adultas que buscam retomar seus estudos após uma trajetória de interrupções. Há, inclusive, propostas de EJA, fundadas nas experiências de educação popular desenvolvidas desde a década de 60, e voltadas para a prática e transformação social, que incentivam a apropriação da realidade

como instrumento pedagógico, e que preconizam a produção de materiais didáticos como parte do processo pedagógico-formativo.

Assim, do ponto de vista da elaboração de materiais didáticos algumas iniciativas valorizam o protagonismo dos docentes e alunos, a produção local e ou regional. A elaboração de materiais é vista como uma estratégia significativa para o processo de construção do conhecimento pelos educandos. Considera-se que as experiências de produção de materiais didáticos na EJA favorecem reflexões quanto à intervenção pedagógica e às relações do saber formal com o conhecimento prévio no processo de aprendizagem do aluno, de modo a valorizar seu saber e, simultaneamente, favorecer-lhe a apropriação também de uma cultura exigida por determinados setores sociais.

Por outro lado, para muitos educadores de EJA, cuja formação ainda é incompleta ou foi inadequada, e que não contam com oportunidades de formação inicial ou continuada, a presença de materiais didáticos previamente elaborados, em particular, os livros didáticos, representa um excelente apoio para o desenvolvimento das aulas, para organização dos conteúdos e da seqüência de atividades de aprendizagem com os alunos. Através desses recursos o professor planeja o ano letivo, prepara suas aulas, elabora suas avaliações. Os materiais didáticos são considerados elementos de organização das atividades de ensino, componente de fundamentação dos cursos de EJA.

Efetivamente, pelo menos desde a década de 1990, o tema do livro e dos materiais didáticos para EJA tem sido objeto de discussões públicas e coletivas dividindo opiniões. Vários diagnósticos sobre a EJA produzidos no país, pelos Fóruns de EJA e encontros nacionais de entidades ligadas a EJA, sob a influência da mobilização nacional e internacional, dedicaram espaço ao tema, debatendo o lugar que o material didático deveria ocupar no processo educativo e os princípios que deveriam reger sua produção. Destacam-se as discussões sobre as relações entre a identidade e a diversidade da EJA e as atuações reservadas ao poder público. Os documentos afirmam princípios que, de modo geral, deveriam orientar as ações sobre a EJA, dentre elas as que se referem à produção de materiais didáticos. Esse permanente debate sobre o tema foi se constituindo como problema a ser investigado, e o ponto de partida para análise foi identificar qual tinha sido nesse período a atuação do poder instituído, e em particular do Ministério da Educação, em relação à produção de livros didáticos para a EJA.

Por outro lado, se os movimentos do campo da EJA revelavam preocupação com a questão dos materiais, os balanços sobre as pesquisas dedicadas a EJA<sup>1</sup> revelavam que o tema ainda não havia atraído a atenção dos estudiosos da área. De modo geral, os pesquisadores da EJA preferem abordar em seus estudos os aspectos relacionados à metodologia do ensino de pessoas jovens e adultas como um todo, dedicando particular atenção ao debate em torno dos referenciais teóricos, como a concepção de educação de adultos e de ensino-aprendizagem, que embasam estas propostas. Outros elegem como objeto de análise relatos sobre experiências de alfabetização ou projetos pedagógicos desenvolvidos no segmento reservando um espaço reduzido para análise dos materiais didáticos, que são compreendidos como apenas um elemento no bojo de projetos mais amplos e que não são objeto de uma atenção particular. Não que o material didático seja desconsiderado pelos pesquisadores, e sim o que parece interessar mais eles são as concepções norteadoras das propostas pedagógicas e as metodologias utilizadas. Assim, o material didático pode aparecer como uma das fontes utilizadas pelas pesquisas, mas não tem sido eleito como objeto de estudos sistemáticos.

O levantamento para essa pesquisa revelou a escassez de estudos abordando a questão da produção de materiais didáticos no campo de pesquisa da EJA. A grande referência sobre o tema são os trabalhos do professor Osmar Fávero que, pioneiramente, desde a década de 1980, vem produzindo balanços sobre a produção didática da EJA. Suas análises, por sua vez, são baseadas em outros trabalhos de referência sobre a história da EJA produzidos por Beisiegel (1974; 2004) e Vanilda Paiva (1984), que também abordam os materiais didáticos produzidos no âmbito dos programas e ações desenvolvidos pelos vários sujeitos que atuam na EJA. Cabe lembrar, no entanto, que o vínculo de Fávero com o tema é anterior à década de 1980, pois como membro da coordenação nacional do Movimento de Educação de Base – MEB, foi um dos elaboradores do material didático utilizado no início da década de 1960, nas escolas radiofônicas do movimento patrocinado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, apoiado pelo MEC.

A mesma lacuna sobre a EJA pode ser verificada nas investigações sobre o livro didático. Apesar do contínuo desenvolvimento e ampliação do campo da pesquisa sobre o livro didático, os livros didáticos destinados a EJA, praticamente ficaram à margem dos

---

<sup>1</sup> Dois importantes balanços sobre o estado da arte da pesquisa em EJA foram coordenados por Haddad (1987 e 2000).



estudos realizados<sup>2</sup>. Quem praticamente rompeu o silêncio sobre o tema foi Takeuchi (2005) em sua dissertação intitulada: “Análise material de livros didáticos para educação de jovens e adultos”, onde autora estuda, na perspectiva da materialidade, duas coleções didáticas produzidas por grandes editoras paulistas, confrontando os dispositivos editoriais do material destinado a EJA em relação aos livros didáticos de maior importância comercial.

Assim, como pudemos assinalar, apesar da ampliação dos campos de pesquisas sobre a EJA e o livro didático, isso não tornou o livro didático e outros materiais destinados a EJA um objeto de interesse específico dos estudiosos. Essa ausência de pesquisas sobre materiais didáticos para a EJA se explica por vários fatores. Um deles é a dificuldade de localizar esta ampla produção, dispersa no tempo e pulverizada geograficamente. A riqueza e variedade dessa produção advêm da participação ativa de vários sujeitos, que na ausência de uma atuação contínua do poder público tem ocupado um lugar de protagonismo na organização de experiências de EJA. Essa dispersão da produção e sua complexa constituição provocaram a busca de espaços que pudessem concentrar, pelo menos, num período de tempo, a produção didática da EJA. O *Acervo EJA* localizado no MEC, e constituído por uma diversidade de materiais didáticos destinados a EJA produzidos entre 1997 e 2007, foi o que melhor nos pareceu apropriado para uma exploração acerca do tema.

A necessidade de entender as características dos materiais existentes no *Acervo EJA* e situar a participação do poder instituído na organização de uma amostra de materiais didáticos nos obrigou a situar a produção didática na trajetória histórica da EJA. Ao mesmo tempo, a caracterização dessa produção exigiu um debate acerca do conceito de material didático e das formas de classificação e agrupamento dos materiais encontrados. Por fim, pela análise da relação entre o conteúdo e a forma nas coleções *ENCCEJA(2002)* e *Cadernos de EJA(2007)*, poderíamos entender como os materiais didáticos incorporavam e traduziam distintas formas de atuação do MEC, na produção, na co-edição e aquisição e distribuição de materiais didáticos para a EJA. Interessava-nos entender como esses distintos materiais foram elaborados, produzidos e circularam, e como se diferenciavam na

---

<sup>2</sup> Em balanço bibliográfico realizado por Munakata (2001), acerca da pesquisa sobre livros didáticos no Brasil, como parte de um projeto de levantamento mais amplo sobre pesquisas realizadas sobre tema na América Latina, o autor afirma que, entre 1997 e 2001, houve um surto de pesquisas a respeito, abrangendo os mais diversos campos de produção científica e acadêmica.

concepção de EJA. Para entender as diferenças buscamos compreender o histórico da produção de materiais didáticos para EJA e o papel do poder público, e contextualizar essas produções nos momentos específicos em que foram engendrados, tentando perceber continuidades e mudanças nas diretrizes políticas.

### ***Corpus documental e referenciais teóricos-metodológicos da pesquisa***

A pesquisa utiliza referenciais da História Cultural, da História do Currículo e das Disciplinas Escolares, entendendo o material didático e o livro didático em particular, como objetos multidimensionais e complexos, que através de sua forma e conteúdos revelam expressões ideológicas, concepções de educação de jovens e adultos, de currículo para EJA, de métodos de ensino e aprendizagem para jovens e adultos. Nessa perspectiva, esse trabalho apóia-se nas reflexões e pesquisas desenvolvidas por Choppin (1996, 2008), Bittencourt (2003, 2005, 2008) e Munakata (1997,1998). Por outro lado, para compreender a EJA numa dimensão histórica, vários trabalhos foram fundamentais, dos quais destacamos os de Beisiegel (1974, 2004) e Vanilda Paiva (1984), Fávero (1984, 2006 e 2007), Haddad (1987, 1992, 2004, 2007), dentre outros.

Um dos principais problemas da pesquisa foi a composição do corpus documental. Em seu trabalho sobre a produção de livros didáticos para a EJA, Takeuchi (2005) revela que uma das dificuldades que encontrou para realizar o estudo foi a de encontrar obras didáticas específicas para a o público de jovens e adultos produzidos pelas grandes editoras. Segundo Takeuchi, a consulta aos catálogos, dos anos de 2003 e 2004, das maiores editoras comerciais com participação no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD revelou que apenas duas delas possuíam coleções didáticas de EJA. (TAKEUCHI, 2005, p.66)

Efetivamente, as grandes editoras não possuem uma variedade de títulos ou coleções destinadas a este público escolar. O estudo de Takeuchi revela que não há uma ampla e contínua produção didática das grandes editoras, sediadas em São Paulo, destinada a EJA. Isto se deve, principalmente, a razões de mercado. O fator econômico concorre como um dos mais importantes para explicar a escassez da oferta de livros didáticos para educação de jovens e adultos. A EJA não forma um mercado consumidor de livros didáticos, pois seu público escolar é constituído, em sua ampla maioria, por alunos que não possuem poder aquisitivo para adquirir livros didáticos, de acordo com o preço exigido pelo mercado editorial. Além disso, o estado só recentemente passou a oferecer um programa de aquisição e distribuição gratuita de livros no mesmo formato do executado

para o ensino regular fundamental e médio: o Programa Nacional do Livro de Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA, executado desde 2007. Assim, diante de um público sem poder de compra e da prolongada ausência de incentivos oficiais, as grandes editoras realizam poucos investimentos no segmento de jovens e adultos.

Outra característica importante da produção de materiais didáticos para a EJA, com a qual se defronta o pesquisador é a pulverização e pluralidade de iniciativas de elaboração que ocorrem em diferentes âmbitos da sociedade. A profusão e a dispersão dos materiais didáticos destinados a EJA estão vinculados à diversidade de agentes sociais e institucionais envolvidos na EJA. A produção dos materiais didáticos produzidos e utilizados nesta modalidade de ensino resulta de inúmeras iniciativas, algumas oficiais outras não, que são realizadas historicamente neste segmento envolvendo vários sujeitos sociais. Participam delas, líderes locais, comunidades locais, movimentos sociais, movimentos religiosos diversos, sindicatos, organizações não-governamentais, empresas educativas, fundações educacionais, secretarias municipais e estaduais da educação, órgãos e projetos do governo federal, projetos do chamado sistema S (Sesi, Senai e Senac), universidades, dentre outros.

Em nível nacional temos as iniciativas de produção de livros por parte do MEC, mas também de outros ministérios e órgãos do governo federal, feitos diretamente sob sua supervisão ou através de parcerias. Temos iniciativas dos sindicatos e das centrais sindicais como a CUT. Temos as iniciativas do MST, voltada para uma educação política e com uma pedagogia própria. Os setores organizados do empresariado nacional que mantém o sistema S, e fundações de âmbito nacional como a Fundação Bradesco, mantém iniciativas e produzem materiais para a EJA. Em nível estadual, temos as iniciativas das secretarias estaduais de educação, e editoras regionais. Em nível local ou municipal, temos iniciativas das prefeituras, de grupos e associações locais, movimentos sociais, e organizações não-governamentais.

De certo modo, a diversidade de recursos e sua dispersão no espaço nacional resultam das complexas disputas que marcam a história da EJA no Brasil, das tensões entre projetos de educação de adultos divergentes oriundos de diferentes setores da sociedade, seus movimentos sociais e políticos. Trata-se de um processo contraditório em que ora se reclama uma intervenção do estado para ações centralizadoras de produção de materiais didáticos, ora se reivindica que o estado atue em respeito à diversidade de iniciativas através da descentralização dos recursos.

Portanto, devido às próprias tensões e atuações de diferentes sujeitos no campo da EJA, a produção de materiais didáticos adotou ao longo de sua história diferentes modelos, ora admitindo ações centralizadas do governo federal, ora propondo iniciativas descentralizadas envolvendo diferentes agentes e instituições. A ausência de uma política nacional centralizada e continuada de produção de materiais e livros didáticos para a EJA, resultado histórico das políticas para a modalidade, resultou, portanto numa pluralidade de iniciativas de muitos sujeitos sociais, fragmentando a produção pelo espaço nacional.

Assim, é preciso considerar como esses aspectos específicos da EJA atuam sobre a produção de materiais didáticos, em particular dos livros didáticos. Deve-se considerar, por exemplo, o caráter regional ou local da produção, os diferentes objetivos educacionais que inspiram os agentes produtores, as diferentes formas de iniciativas individuais ou em parcerias entre instituições públicas, redes de ensino, o setor privado e o chamado terceiro setor, as organizações não-governamentais, que atuam em âmbito local, regional ou nacional. Também não podemos ignorar como os materiais didáticos produzidos respondem a exigências das diferentes modalidades de organização da educação de jovens e adultos, seja a regular presencial, a flexível semi-presencial, a educação à distância, dentre outras.

Por isso, outro aspecto a ser considerado para compreender a caracterização da produção didática destinada a EJA é ausência de uma “forma escolar” definida para essa modalidade da Educação Básica. Entende-se o emprego do conceito de forma escolar para designar o arranjo orgânico, sólido e continuado de características tais como o tempo, o espaço, o currículo, a relação professor-aluno, os materiais didáticos, forjado e consolidado na sociedade moderna como modelo escolar. A forma escolar, ou modelo escolar, prescinde de prédios e estruturas rígidas, mas prevê um conjunto de relações típicas de uma situação escolar de ensino-aprendizagem. (VINCENT, et al, 2001).

No campo da EJA ainda não se consolidou uma forma escolar de educação de adultos. Em relação a essa questão, um primeiro aspecto a considerar é o fato de que a própria EJA só recentemente passou ser assumida na perspectiva do direito do indivíduo e reconhecida como modalidade de ensino, exigindo uma ação consistente do estado para o estabelecimento de diretrizes de organização da oferta. Outro aspecto é que a atual legislação, mesmo reconhecendo esse direito, faculta a estados e municípios adotarem formas flexíveis de organização da vida escolar e do ensino. Além disso, a legislação estimula a realização de exames de certificação. Portanto, é inerente a EJA essa flexibilidade em sua forma de organização escolar, ou não-escolar.

Por outro lado, também é preciso levar em conta que algumas propostas de educação de adultos, oriundas dos movimentos sociais e populares querem deliberadamente romper com a forma escolarizada de educação. Algumas delas defendem a adoção de modelos de organização da educação de adultos em espaços não escolares, com currículos flexíveis, e com materiais construídos no processo pedagógico. Fazem parte dessas iniciativas propostas de educação popular, processos de formação no trabalho, ou em movimentos sociais.

Em decorrência desses múltiplos fatores que interferem na EJA, as feições dos materiais didáticos destinados a EJA são muito diversificadas, seja considerando o suporte material, a proposta didático-pedagógica, os processos de produção, circulação e recepção desses materiais e os sujeitos neles envolvidos. Foi a necessidade de entender, nesse complexo cenário, qual tem sido a participação do poder instituído na produção de materiais didáticos para a EJA, que nos fez escolher os materiais didáticos produzidos para ou pelo MEC como objeto de estudo nesse trabalho. Eles representam uma atuação direta do Estado, e seus parceiros, na produção de recursos didáticos para a EJA em momentos distintos da recente história educacional.

O período em que se inserem essas produções, e que se estende de 1997 até 2007, é um período histórico especialmente significativo para a EJA, pois é marcado pelas tensões e contradições entre os ganhos obtidos na construção de uma legislação que a reconhecia como direito básico da cidadania (Constituição de 1988) e o processo de desconstrução desse direito no bojo das reformas neoliberais. Nesse contexto são expressivos os debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e o financiamento público da educação. O período também é marcado pelo fortalecimento dos debates sobre EJA com ampla participação da sociedade civil, e o aparecimento dos fóruns de EJA. Nesse contexto são formulados instrumentos de legislação específica e se definem parâmetros e diretrizes curriculares e novas formas de certificação e exames. No plano internacional, as iniciativas dos organismos internacionais, em continuidade, mas renovando perspectivas de atuações governamentais de educação para todos, superação do analfabetismo, situadas numa visão ampla de desenvolvimento humano e sustentável, marcam a evolução do período.

A natureza complexa da EJA e dos recursos didáticos a ela destinados exige, por outro lado, um debate acurado acerca dos referenciais teóricos que balizam a definição de material didático trabalhada pelo pesquisador. O ponto de partida é mesmo a definição do que se entende por material didático. Esta definição permite assegurar quais recursos que

se destinam ou circulam no ambiente escolar podem ser chamados de didáticos e permite definir estratégias para estabelecer formas de agrupamento e recortes de seleção dos objetos e fontes de estudo.

Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são todos os recursos utilizados como elementos mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e uma linguagem específica de cada disciplina. Esta concepção procura destacar que os materiais didáticos jogam um papel decisivo no processo de aprendizagem. Assim, apesar das diferenças consideráveis ao nível da concepção do conteúdo e do modo como estes materiais são utilizados, reconhece-se atualmente que a qualidade e a intensidade do processo de interação entre os alunos e os materiais contribuem de modo decisivo para o resultado do processo de aprendizagem.

Segundo o documento da UNESCO, *Estratégie Globale d'Elaboration des manuels scolaires et matériels didactiques*, materiais didáticos de qualidade são aqueles que engajam os aprendizes em um processo ativo de aquisição de conhecimentos, competências e atitudes necessárias à formação de cidadãos responsáveis por sua comunidade e conscientes dos problemas globais. (UNESCO, 2005)

Dessa maneira, podemos considerar que, numa acepção mais ampla, todos os materiais, recursos ou meios que o professor utiliza com o fim precípuo de ensinar um determinado conteúdo de certa disciplina escolar podem ser chamados de material didático. O material didático também pode ser definido como todo suporte material, seja ele impresso ou eletrônico, utilizado para a apresentação de um determinado conteúdo do saber ou área disciplinar, ou para a realização de uma determinada atividade de aprendizagem pelo estudante, ou seja, para a realização de um exercício escolar.

Esta definição ampliada de materiais didáticos é significativa para a EJA, pois permite que a investigação sobre a política de materiais didáticos tenha a maior abrangência possível, na medida em que acolhe uma ampla gama de recursos que circulam nos meios de aprendizagem da EJA. Por outro lado, permite focalizar a questão do material como elemento que possui forte relação com a aprendizagem de jovens e adultos. Todavia, essa concepção de material didático traz questões sobre os critérios adotados para agrupar e organizar a seleção dos materiais que serão objeto de estudos.

Podemos utilizar diferentes critérios para formar agrupamentos de materiais didáticos, conforme a característica que se queira por em destaque, quer seja em função de sua materialidade, dos programas a que se vinculam, dos sujeitos produtores, ou outro

critério. Os materiais didáticos, aqui considerados e destinados a EJA, podem ser agrupados por diferentes critérios básicos considerando o vínculo a um determinado programa do MEC, o suporte material em que está inscrito, os sujeitos de produção e mesmo critérios híbridos.

No caso da EJA é importante definir os grupos de materiais para entender quais são as linhas de atuação, os programas e projetos que definem a política de materiais didáticos. Este é o caso da primeira forma de agrupamento abaixo apresentada. Nela os materiais são agrupados em função de programas realizados no MEC na atualidade. Estes programas são desenvolvidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e, no caso dos programas do livro, que são programas consolidados, possuem amplitude e longevidade que asseguram a continuidade das ações. A novidade fica por conta do Guia de Tecnologias.

<b>Quadro 1. Agrupamento de materiais didáticos por critério de vínculo a programa</b>		
Grupo	Programa	Materiais
Tecnologias Educacionais	Guia de Tecnologias Educacionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audiovisual</li> <li>- Áudio (radiofônico/MP3)</li> <li>- Softwares educacionais</li> <li>- Kit didático</li> <li>- Jogos e Materiais de manipulação</li> <li>- Portais Educativos/WEB</li> <li>-Objetos de aprendizagem</li> </ul>
Livro didático	PNLA/PNLDEJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Coleções Didáticas de EJA</li> <li>- Livro de alfabetização para EJA</li> <li>- Manuais do aluno e do professor</li> </ul>
Acervo Literário para EJA	PNBE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coleção Literatura para Todos</li> <li>- Obras Literárias para EJA</li> </ul>

Os materiais didáticos também podem ser agrupados por critério de suporte. Entende-se como suporte o material que serve como base para o desenvolvimento de um determinado conteúdo de aprendizagem. O termo, bastante aplicado na área de design gráfico, indica o material (papel, cartão) que recebe a impressão das formas nas máquinas de imprimir. Aqui o termo é empregado num sentido mais amplo para indicar tanto os materiais quanto as técnicas utilizadas em impressos, recursos digitais e eletrônicos, e outros materiais empregados na elaboração de recursos pedagógicos. Podemos identificar basicamente quatro grupos de suportes: os que chamamos de tecnológicos, que utilizam

formatos digitais, informatizados ou virtuais; os impressos; os audiovisuais; e os manipuláveis.

<b>Quadro 2. Agrupamento de Materiais Didáticos por critério de suporte</b>		
<b>Grupo</b>	<b>Suporte</b>	<b>Materiais</b>
Tecnologias Digitais	Tecnológico digital/informatizado/virtual	- Softwares educacionais - Portais Educativos - Tecnologias virtuais
Impressos	Livros e impressos escolares	- Coleções Didáticas de EJA - Livro de alfabetização para EJA - Paradidáticos - Manuais do aluno e do professor - Coleção Literatura para Todos - Obras Literárias para EJA - Obras de referência: Atlas, Dicionários, Enciclopédias - Pranchas e Livros de Imagens - Produções coletivas de professores e alunos (livros coletivos)
Audiovisuais	Imagem e som	- Vídeos: filmes, documentários. - Músicas, Produções radiofônicas, Livros falados.
Manipuláveis	Objetos diversos	- jogos - globo terrestre. - kit de experimentos

Os materiais também podem ser agrupados por critério dos sujeitos envolvidos em sua produção. Através deste critério podemos organizar grupos de materiais identificando atores responsáveis por seu processo de elaboração, revelando os múltiplos sujeitos envolvidos e as intencionalidades da produção. Este critério permite dar visibilidade sobre possíveis beneficiários de programas de incentivo à produção de materiais didáticos. Isto é significativo porque uma das discussões contemporâneas sobre os materiais didáticos está relacionada à autonomia dos professores na organização do trabalho didático.

Na EJA esta discussão possui um peso significativo, pois algumas perspectivas teórico-metodológicas apostam no professor e no aluno como sujeitos da construção do conhecimento e trazem propostas de elaboração de materiais didáticos a partir das experiências situadas nos contextos de aprendizagem. Ou seja, quer-se investir mais na postura do professor como produtor do material didático, na formação do educador para operar a transposição didática de documentos que circulam socialmente, tais como bulas,



panfletos, textos variados de fontes diversas, imagens, filmes comerciais, em materiais para a sala de aula, que na produção de materiais previamente preparados para o ensino. Trata-se de uma discussão que divide os que defendem, por exemplo, o chamado ensino estruturado, com sistemas de ensino apostilados que definem objetivos, conteúdos, atividades e ditam o ritmo de aprendizagem dos alunos, e aqueles que incentivam posturas construtivistas, em que o material integra uma proposta formativa mais ampla.

Assim, desde os materiais elaborados por editoras que contam com profissionais especializados, até as produções oriundas do chão da sala de aula, como livros escritos e confeccionados por alunos e professores, podem ser entendidos como materiais didáticos e agrupados de forma diferenciada.

<b>Quadro 3. Agrupamento de Materiais Didáticos por critério de sujeito de produção</b>		
<b>Grupo</b>	<b>Características</b>	<b>Materiais Predominantes</b>
Empresas privadas	Empresas que detém direitos autorais de produção e visam lucro	Diversos
Entidades públicas	Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, cujas equipes pedagógicas ou especiais produzem materiais para uso de sua rede ensino	Materiais impressos: Apostilas, livros.
ONGs e OSCIPs	Instituições sem fins lucrativos.	Diversos, com destaque para materiais impressos e sistemas de ensino
Pessoas físicas	Indivíduos, autores que detém direitos e visam lucro ou não.	Diversos
Coletivos de professores	Corpo docente de uma escola ou rede de escolas, grupos de professores que visam lucro ou não.	Livros coletivos, propostas de ensino, projetos pedagógicos, aulas.
Coletivos de professores e alunos	Corpo docente e discente de escolas, grupos de professores e alunos, que visam lucro ou não	Livros coletivos, Histórias de Vida, Memória oral, Histórias locais, etc.

Assim, o conceito de material didático aqui assumido designa aqueles materiais prévia e deliberadamente produzidos para atender ao processo de ensino-aprendizagem em ambientes da EJA, que tenham considerado as especificidades da modalidade de ensino e as características de seu público, sendo produzidos por distintos sujeitos e em diferentes suportes. No que se refere, contudo, à análise aqui pretendida elegemos os materiais

didáticos impressos, as coleções didáticas produzidas por especialistas em conteúdos das diferentes áreas de conhecimento, e confeccionadas por profissionais do campo editorial, destinadas ao primeiro e segundo segmentos da EJA a Coleção *ENCCEJA*, e a Coleção *Cadernos de EJA*. Essa opção exige, por sua vez, considerar com cuidado a noção de coleção didática e livro didático.

Conforme Bittencourt (2005) as análises atuais sobre os livros didáticos têm demonstrado que os manuais escolares ou livros didáticos são um objeto de natureza complexa, de difícil definição, e que apresenta múltiplas dimensões. Conforme a perspectiva adotada, o livro didático pode ser definido enquanto uma mercadoria, um objeto material, ou como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, ou ainda como um depositário dos conteúdos escolares e um instrumento pedagógico, e mais que isso ele pode incorporar um conjunto de materiais impressos destinados ao uso escolar.

Para dar conta da complexidade do objeto uma definição de livro didático foi elaborada no âmbito do projeto de pesquisa Livros Escolares Brasileiros. O projeto coordenado por Bittencourt reuniu ampla documentação sobre a produção didática brasileira, e organizou um Banco de Dados, o LIVRES, que realizou um censo dos livros escolares para o ensino primário e secundário editados no Brasil entre 1810, momento de instalação da Imprensa Régia até os dias atuais. O documento referencial para o preenchimento da ficha de cadastramento de obras no banco LIVRES define assim livros didáticos:

“Livros escolares (ou livros didáticos) são todas as obras cuja intenção original é explicitamente voltada para o uso pedagógico e esta intenção é manifestada pelo autor ou editor. Nesta concepção se inserem, além dos livros didáticos mais comuns, também denominados de compêndios ou manuais escolares, as obras conhecidas como paradidáticas, as coletâneas de literatura produzidas para as escolas e ainda atlas, dicionários especialmente editados para uso pedagógico”.<sup>3</sup>

A concepção adotada pelos pesquisadores do LIVRES amplia o espectro de publicações que podem ser denominadas como livros didáticos. Assim as chamadas obras de referência, tais como dicionários ou Atlas podem ser classificados como livros didáticos. Também as edições adaptadas de clássicos da literatura, ou obras literárias elaboradas ou especialmente adaptadas e organizadas para o público escolar devem ser incluídas na definição de livro didático. Além disso, os pesquisadores procuraram

---

<sup>3</sup> Guia de preenchimento da ficha do banco de dados do LIVRES – Livros Escolares Brasileiros (1810 a 2005). São Paulo: 2005. p.7.

classificar as obras de acordo com o seu “gênero didático”. Entendendo que as obras didáticas são elaboradas para cumprir determinadas finalidades ou funções didáticas, concebe-se que é essas funções que define a qual gênero pertencerá uma determinada obra.

São listados e definidos os seguintes gêneros didáticos: - Manual do aluno: livro que dispõe seus conteúdos para determinado nível de ensino e de acordo com os programas das disciplinas ou matérias escolares, variando conforme a metodologia e cuja finalidade é trabalhar em sala de aula com alunos e professores. - Livro do professor: livro destinado ao trabalho do professor, que o orienta no uso dos manuais do aluno e que inclui outros recursos didáticos para o desenvolvimento de um programa. - Livro de consulta: obra instrumental que complementa o texto básico, usada como auxiliar para diferentes disciplinas: dicionários, atlas, enciclopédia, tábuas de logaritmo, tabela periódica, etc. - Livro de desenvolvimento de leitura: são os livros destinados ao aperfeiçoamento da leitura. Também são utilizados na transmissão de conhecimentos e valores na formação literária, tais como livros de leitura, antologias, fábulas, literatura infantil, livros de poesia, cancionários, coleções literárias. - Livro de alfabetização: livros dirigidos ao ensino da leitura e escrita em sua fase de iniciação, tais como abecedários, silabários, cartilhas, cadernos de caligrafia, cadernos de linguagem. - Paradidático: obra que trata de um tema específico do currículo. - Apostilas: texto impresso feito para cursos específicos ou de curta duração. Caderno de Atividades: Material complementar ao conteúdo contendo exercícios, atividades, jogos etc. com ou sem gabarito.

Assim, quando adotamos o conceito ampliado de livro didático proposto PE La equipe do Livres assumimos que uma diversidade de materiais impressos destinados à escola, desde os manuais escolares até obras literárias são livros didáticos, e podem ser incluídos no escopo da pesquisa. Ou seja, temos que considerar não somente o livro didático especificamente produzido para a EJA, e que se componham de manuais do aluno e do professor, mas também um amplo conjunto de materiais didáticos que são elaborados e utilizados na EJA, mas que ainda não são identificados como gêneros do livro didático.

Neste caso, a dificuldade para a composição do corpus documental da pesquisa deixa de ser a escassez e passa ser a profusão de gêneros didáticos resultantes das mais diferentes iniciativas de produção de livros didáticos para a EJA. Assim, contraditoriamente, aquilo que se configurava como um elemento limitador e provocador da escassez - a ausência de políticas de nível nacional para a produção dos livros didáticos pelas grandes editoras comerciais para a EJA - torna-se uma variável decisiva para a

diversidade e ampla gama de livros didáticos que são produzidos e utilizados nesta modalidade de educação.

Adotando esta perspectiva podemos dizer que os estudos que se dedicam a analisar a produção, circulação e uso de livros didáticos para a EJA no Brasil, precisam levar em conta pelo menos três características básicas deste corpus documental: a profusão e diversidade de livros didáticos existentes quando consideramos os diversos gêneros; sua completa dispersão pelo território nacional; e a diversidade de sujeitos sociais e poderes instituídos envolvidos em sua produção. Todavia, no recorte do objeto de nossa pesquisa uma característica, segundo nossa hipótese, prevaleceu em relação às demais, qual seja, o papel exercido pelo Estado, em suas diferentes esferas de poder, como indutor e participante ativo na produção de livros didáticos para a EJA. Por isso, consideramos que entender as relações entre o poder público e a produção de materiais didáticos para EJA é crucial para compreendermos as características da produção didática destinada a esse segmento da educação básica. Daí nossa escolha ter recaído sobre os materiais impressos, os livros didáticos, formados pelo conjunto livro do aluno e manual do professor e forjados como coleções destinadas ao conjunto do primeiro e segundo segmentos da EJA.

Nessa direção uma questão fundamental para a pesquisa foi compreender como poderíamos analisar materiais didáticos, ou seja, livros didáticos produzidos pelo poder instituído para EJA. Para tanto buscamos na literatura acadêmica uma forma de tratamento a ser dada às coleções didáticas que permitisse compreender esses documentos em suas múltiplas dimensões.

Estudos recentes, que tem como referência a História Cultural, consideram a obra didática como objeto cultural procurando entender quais são as relações entre os conteúdos e a materialidade de seus processos de produção, circulação, usos e apropriações pelos sujeitos envolvidos. Tais estudos sublinham a importância das estratégias editoriais utilizadas no processo de produção e circulação das obras que envolvem o número de páginas da obra, seus elementos gráficos, as dimensões, o papel utilizado, a capa e o miolo, a tiragem, a divulgação e suas relações com o público pretendido, as políticas públicas de aquisição de livros e o mercado editorial educacional. Também se interessam pelo saber escolar, as formas de organização dos conteúdos, sua organização e concepção, os exercícios escolares propostos e suas relações com a constituição das disciplinas escolares.

No caso brasileiro destacam-se estudos inaugurais como o de Bittencourt (1993), cuja tese intitulada “Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar” adota, segundo Choppin, uma perspectiva simultaneamente diacrônica e holística,

estudando o conjunto de processos que interagem na concepção, elaboração, produção, circulação, apropriações e utilizações dos manuais escolares de História e Leitura, entre 1831 e 1909. Na consolidação dessa linha de pesquisa a tese de Munakata (1997), intitulada “Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos” descreve e analisa as práticas efetivas dos sujeitos envolvidos na produção do livro didático, dimensionando o mercado editorial e suas relações com o estado na década de 1990.

A produção de Coleções destinadas ao público escolar é uma prática editorial que marca as edições escolares desde o início do século XX. Editoras comerciais dedicadas a produções destinadas à escola, como a FTD, Melhoramentos, dentre outras utilizaram esta estratégia para acompanhar a constituição dos currículos escolares e assegurar um ciclo de produção e consumo de seus títulos pelo público escolar. Recentemente, no PNLD, a aquisição de livros didáticos para distribuição nas escolas públicas se faz apenas no contexto de coleções.

Alguns estudos sobre livros escolares como os de Takeuchi (2005), Oliveira (2007) e Másculo (2008) tem-se dedicado a analisar coleções didáticas. O estudo de Takeuchi aborda duas coleções de editoras didáticas comerciais destinadas a EJA. Sua perspectiva de análise é orientada pela abordagem da materialidade da obra didática em suas diferenças relacionadas ao público escolar a que se destina. Másculo analisa a Coleção Sérgio Buarque de Holanda, formada por livros didáticos de História Geral e do Brasil, destinados ao então primeiro grau. Sua análise destaca a participação dos diferentes sujeitos envolvidos na elaboração, as contradições da produção no contexto das mudanças educacionais e políticas do período e indícios de utilização dos materiais pelos professores.

As características das coleções eleitas para esse estudo permitem elaborar novas questões para a análise desse objeto, na medida em que se trata de livros didáticos produzidos pelo estado ou assumidos pelas iniciativas oficiais como materiais didáticos adequados a modalidade. Neste caso, é preciso ressignificar o próprio conceito de autoria desses materiais. Nas citações, é comum que as produções oficiais apresentem como autores os organizadores do trabalho, em outros casos, a autoria é atribuída ao Brasil – Ministério da Educação. Compreender que foram os sujeitos envolvidos na produção de materiais no âmbito do poder público exige entender como funciona a estrutura organizacional do ministério, suas secretarias, diretorias, coordenações e equipes técnicas e as autarquias a ele vinculadas, e como se estabelecem as parcerias com instituições externas.

Assim, é preciso considerar as especificidades que marcam a produção de material didático pelo Estado. Isso implica entender e identificar a participação dos diferentes sujeitos envolvidos em sua elaboração, os projetos propostos, as negociações, as tensões e disputas. Também significa compreender as etapas de produção definidas no quadro normativo da legislação federal do período e os processos administrativos da gestão federal.

Os materiais abordados são destinados a um público constituído por pessoas jovens e adultas que retomam suas trajetórias escolares e que envolvem projetos político-pedagógicos específicos. Segundo Bittencourt (2008) enquanto depositário de conteúdos educacionais “o livro didático realiza a transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular”, ou seja, por seu intermédio o conteúdo programático da disciplina torna-se explícito. Para tanto, nesse processo de explicitação, ele cria formas de comunicação específicas ao elaborar elementos textuais com vocabulário próprio, divulgando com linguagem mais acessível o saber científico, ordenando capítulos e conceitos, articula em suas páginas outras linguagens além da escrita, selecionando ilustrações, apresentando esquemas e resumos. Enquanto instrumento de aprendizagem o livro didático, ao lado dos textos, produz uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, as tarefas que o aluno tem que desempenhar para a apreensão dos conteúdos.

Como elemento de mediação entre saberes, docentes e alunos o livro didático enuncia e expressa na seleção e organização dos conteúdos e exercícios escolares concepções sobre o conhecimento escolar e sobre o processo de ensino e aprendizagem, projetando representações sobre o aluno e o educador. Na análise desse aspecto consideramos como as coleções expressam e efetivam concepções pedagógicas de EJA através da forma como estão articulados conteúdos e atividades de aprendizagem. Aspectos do projeto-gráfico editorial também são avaliados para a compreensão dos nexos entre os dispositivos editoriais e as intencionalidades pedagógicas da proposta.

Na concepção de EJA assumida pelo material didático o conceito de trabalho ocupa um lugar central. Uma característica fundamental do público da EJA é sua condição social e sua diversidade cultural, na medida em que é constituído pelas parcelas mais pobres da população, é formado por alunos trabalhadores. Assim consideramos fundamental analisar como as coleções abordam o tema o do trabalho e da diversidade.

Para concluir apresentamos a organização do trabalho, em três capítulos. No primeiro capítulo discutimos três problemas básicos da pesquisa e apresentamos uma

trajetória histórica da produção de material didático para EJA desde meados da década de 1940 até meados dos anos 2000. Os problemas abordados são a questão das concepções sobre EJA, materiais didáticos e dos marcos da trajetória histórica da produção didática e da EJA. Nessa discussão dessas questões realizamos um diálogo permanente com a bibliografia, em particular vinculada aos temas da EJA, destacadamente com os trabalhos de Beisiegel (1994, 1999 e 2004), Fávero (1984, 1987, 2006 e 2009) e Paiva (1980, 1984 e 1994). O objetivo do capítulo é debater conceitos, adotar definições e entender como chegamos à produção dos materiais didáticos localizados no *Acervo EJA*.

No segundo capítulo, procuramos caracterizar a produção didática para a EJA elaborada entre meados dos anos de 1990 e 2000. Para isso tomamos como referência os materiais encontrados no *Acervo EJA*, um acervo organizado em 2007, por iniciativa do MEC, que buscava mapear a produção, circulação e utilização de recursos didáticos na EJA naquele momento. Uma análise detalhada das obras que compõem o acervo, considerando sua materialidade e os sujeitos envolvidos na produção, possibilitou construir algumas categorias de análise do material didático e revelar suas principais características. Estabelecemos como recorte a análise do material em suporte físico papel, e estabelecemos três grupos de materiais, a partir dos sujeitos produtores: as editoras, os sujeitos do meio escolar, e a as secretarias da educação. Caracterizar a materialidade desses objetos didáticos, como foram efetivamente construídos, quem foram os agentes participantes, que estruturas foram mobilizadas, são algumas das questões chave dessa parte do trabalho.

Por fim, no terceiro capítulo, nosso foco desloca-se da materialidade e da caracterização dos materiais, para uma investigação das relações entre forma e o conteúdo de caracterizamos a partir da análise de duas coleções didáticas: a Coleção *ENCCEJA* e a *Cadernos de EJA*. A escolha das coleções, presentes no *Acervo EJA*, se deve a alguns fatores. Em primeiro lugar elas representam duas iniciativas oficiais de produção de materiais didáticos, empreendidas pelo MEC, uma realizada ao final da gestão Fernando Henrique Cardoso, e a outra entre o final do primeiro e início do segundo mandato do governo Lula. Enquanto uma se vincula a um exame de certificação, o Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos – *ENCCEJA*, propondo um material que estimula a auto-aprendizagem, a outra representa uma proposta de valorização da EJA presencial, e da mediação do professor no processo educativo. Assim, para uma investigação dos conteúdos e suas relações com a materialidade, escolhemos analisar duas coleções distintas enfatizando sua proposta pedagógica, desvelando a concepção de EJA, a relação presumida com os alunos e professores, a relação entre o

projeto gráfico executado e a proposta pedagógica, os critérios de seleção e organização dos conteúdos, as atividades propostas. Para um aprofundamento da análise dos conteúdos tomamos os temas trabalho e diversidade para identificar as abordagens propostas nas coleções, tendo como foco a disciplina de História.



## **Capítulo 1 – A Educação de Jovens e Adultos e sua produção didática: concepções e trajetórias**

Neste capítulo apresentamos uma interpretação de como se constituíram historicamente os caminhos da produção didática para a Educação de Adultos no Brasil. Para cumprir esse escopo realizamos uma investigação sobre fontes secundárias, ou seja, sobre estudos acerca da educação de jovens e adultos, em particular, estudos de natureza histórica que tomaram a EJA como objeto. Procuramos localizar nesses estudos os materiais didáticos relacionados aos agentes, momentos ou movimentos históricos estudados, fossem as ações do estado na EJA, ou a atuações dos movimentos sociais, organizações não-governamentais, do chamado sistema S, dentre outros.

### **1.1. EJA e material didático: concepções e marcos temporais**

Para uma abordagem do tema três problemas se impuseram desde o início de nossa investigação. O primeiro é acerca dos limites que definem o campo da EJA, a começar pelo que se entende por educação de jovens e adultos, e quais as fronteiras entre a educação popular e a educação de adultos. Um segundo, e que está vinculado à concepção de EJA, é sobre como podemos periodizar sua trajetória histórica, identificando quais são os marcos temporais definidores de momentos históricos específicos, e como eles se relacionam com a história da educação do país. O terceiro provém das interrogações sobre o que se pode entender por produção didática, e quais são as singularidades dessa produção para EJA. Essas questões estão fortemente imbricadas, pois a partir da definição do que entendemos por educação de adultos, ou educação de jovens e adultos, é que podemos definir sua periodização e a produção didática a ela relacionada.

#### ***1.1.1. EJA: concepções num campo de disputas***

No campo educativo que tem como público alvo a população constituída por pessoas adultas analfabetas, ou com poucos anos de escolaridade, e jovens excluídos dos e nos sistemas educativos é comum encontrarmos expressões como educação de adultos, educação de jovens e adultos, educação de jovens e adultos trabalhadores, também são frequentes as referências à educação popular, educação permanente, educação continuada. Segundo Fávero (2009):

“(…) a própria designação educação de jovens e adultos é recente; passou a ser utilizada a partir de meados dos anos 80, quando os problemas relativos aos jovens começaram a ser estudados e as Ciências Sociais passaram a redescobrir a categoria

juventude. Usava-se e usa-se ainda hoje, nos documentos internacionais, por exemplo, simplesmente educação de adultos. No Brasil e em muitos países da América Latina usa-se também a expressão educação popular que a partir do início dos anos de 1960, assumiu um significado conceitual e prático bastante específico.” (FÁVERO, 2009, p.56)

Segundo Fávero (2009) a expressão educação de adultos era mais largamente difundida na literatura e em documentos oficiais, até que, nos anos 1980, a crescente busca das camadas mais jovens da população por essa forma de oferta educacional inspirou os estudos sobre os “problemas” relativos aos jovens, e provocou a inserção do vocábulo “jovem” na expressão educação de adultos. Por sua vez, no Brasil, e em vários países da América Latina, a expressão educação popular, oriunda da década de 60, também é utilizada para designar a educação de adultos. Dessa forma, podemos perceber que o campo da EJA e suas concepções têm uma história de disputas pela construção de significados e sentidos.

Dentre as primeiras referências à educação de adultos no Brasil, no campo do pensamento pedagógico temos as reflexões de Paschoal Leme, que no final da década de 1930, no âmbito da reforma do ensino do Distrito Federal, então Rio de Janeiro, entende a educação popular como uma extensão do ensino elementar dado às crianças e adolescentes àqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria. Nessa perspectiva a educação popular, a educação de adultos é vista como uma educação supletiva, que deve satisfazer as demandas de formação da mão obra. (LEME, P. 2004)

Na década de 1940, Lourenço Filho aborda o tema num texto intitulado “O problema da educação de adultos” (1945). Nele o autor, que foi o coordenador da Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA) que se desenvolveu no país entre 1947/1954, define a educação de adultos como qualquer plano sistemático ou assistencialista de educação destinada a adultos e adolescentes independentemente de organização de planos escolares, e de oferta por instituições públicas ou privadas. Suas funções básicas são o combate ao analfabetismo, o ensino supletivo e realização de exames de madureza.

Segundo Romão (2008) é neste momento que o Brasil insere-se no circuito internacional das reflexões sobre educação de jovens e adultos com a realização do Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, realizado de 27 de julho a 3 de setembro de 1949, em Petrópolis, e que contou com a participação da Organização dos Estados Americanos (OEA) e Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura (UNESCO). De acordo com Romão, no Congresso as

discussões se encaminharam no sentido de incorporar o homem do campo no processo de educação de base, para que “ele colaborasse mais para o processo de desenvolvimento da nação”, conforme rezava o Manual de Educação de Adultos dele resultante. A educação de adultos passa a ser um dos elementos da educação de base, termo difundido pela UNESCO, que traduz a necessidade de expansão de uma educação fundamental comum a todos os brasileiros das áreas urbanas e rurais que não sabiam ler e escrever como elemento chave da superação do atraso industrial e do desenvolvimento econômico.

Para Romão este movimento avançava em relação às concepções de educação de adultos anteriores, pois a “educação de base” preconizada pela UNESCO ultrapassava os limites da mera alfabetização:

“Entende-se por educação de base ou educação fundamental o mínimo de educação geral que tem por objetivo ajudar as crianças, adolescentes e adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma idéia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e participarem eficazmente do processo econômico e social da comunidade a que pertencem.” (DI ROCCO, apud ROMÃO, 2008, p.22).

No final dos anos 1950 e início dos anos 1960, novas concepções e atuações ampliam o campo da EJA, sob a influência dos movimentos populares e derivados deles os chamados movimentos de cultura popular. Artistas, intelectuais e estudantes engajam-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 UNE (1961), o Movimento de Educação de Base, vinculado a Conferência Nacional dos Bispos (CNBB), a CEPLAR/PB (1962), e o Sistema Paulo Freire adotado no Plano Nacional de Alfabetização (1964).

Trata-se de um momento histórico significativo em que o termo educação popular é introduzido como uma derivação da cultura popular, e de ênfase na dimensão política dos processos educativos, da “conscientização” das camadas populares sobre a necessidade de engajamento na transformação da realidade social. Segundo Romão (2000):

“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.” (ROMÃO, 2000, p. 25)

No período da ditadura militar que se iniciou em 1964 os movimentos de educação e cultura popular são reprimidos. A EJA é reformulada, particularmente após a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em dezembro de 1967 e sua reestruturação em 1970. Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 o governo autoritário regulamenta o ensino supletivo como uma modalidade escolar de educação de adultos destinada a suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos e formar uma mão de obra que contribuísse para o projeto do regime militar de desenvolvimento nacional. Nesse contexto, chegam ao Brasil, as noções de educação continuada e educação permanente, oriundas de relatórios e documentos elaborados por especialistas vinculados à UNESCO, tais como o relatório Faure (1972) – Aprender a ser; o relatório de B. Schwartz – A educação amanhã; o texto de Pierre Furter – Educação permanente e o desenvolvimento da cultura. Nesse contexto as concepções de educação de adultos situam-se nas tensões entre propostas de escolarização supletiva, voltadas a projetos de modernização econômica e aqueles que se vinculam ao desenvolvimento cultural e comunitário.

No início dos anos 1980, durante o processo das lutas pela redemocratização política do Brasil, os debates sobre a educação de adultos inserem-se nas discussões sobre a ampliação do direito à educação pública, do ensino fundamental como direito público subjetivo e dos embates e convergências entre escolarização e educação popular. Paiva (1980) num texto intitulado “Estado e educação popular: recolocando o problema”, produzido por ocasião de um simpósio realizado no Rio de Janeiro, questiona a ausência do estado nas discussões travadas naquele momento sobre o tema da educação popular, segundo ela:

“Tendemos hoje a considerar que a educação popular, definida como aquela que atende aos interesses das classes populares, é uma educação que passa fora do sistema formal de ensino, sendo –portanto- basicamente educação de adultos (seja aquela que visa à aprendizagem de conteúdos específicos diversos, vinculados aos anseios e iniciativas da população e à sua educação política, seja a que se realiza através de diferentes formas de luta social: luta pela terra, pelos terrenos urbanos para habitação, luta sindical, etc.). Acredito que boa parte dos presentes – incluindo-me entre eles – estaria de acordo em privilegiar esta forma de educação popular, ou seja, aquela que ocorre no bojo do movimento popular. Isto, porém, não nos deve impedir de ver que a educação popular não se restringe a ela, mas engloba toda a educação que se destina às classes populares: a que se vincula ao movimento popular de forma direta, mas também a que é organizada pelo Estado, incluindo-se aí o ensino através do sistema de educação formal destinado aos adultos e também à população em idade escolar.” (PAIVA, V. P. 1980, p. 80)

Assim, para Paiva, a educação popular envolve toda a educação destinada às classes populares, não se restringindo àquela vinculada aos movimentos populares e que se realiza em espaços não-escolares. O debate que se travava no contexto em que o texto foi

discutido implicava nas discussões sobre qual deveria ser o papel da escola pública na educação das camadas populares. Numa das perspectivas defendidas na ocasião a escola era vista como um aparelho ideológico do estado e era entendida como agência de reprodução da ideologia dominante e das estruturas desiguais da sociedade capitalista. Para Paiva a escola pública poderia e deveria ser popular, ou seja, a educação formal, realizada nos espaços institucionais poderia servir aos interesses das camadas populares.

Este debate já havia sido tratado num estudo histórico e sociológico que se tornou referência sobre as relações entre educação popular e o estado brasileiro, realizado por Beisiegel (1974). Nele o autor concebe a educação de adultos como uma modalidade de educação popular oferecida à população brasileira não escolarizada. Para Beisiegel, a evolução do sistema escolar de ensino no Brasil levou a constituição de dois sistemas paralelos de educação, o primeiro que conduz do ensino primário, passando pelo secundário, ao diploma no ensino superior, e outro que se interrompe nos “primeiros degraus da escolaridade”. Um deles é concebido como destinado à preparação das “elites” e o outro surge como “educação do povo”. Como afirma o autor:

“Daí o caráter heurístico da expressão *educação popular*. Embora imprecisa, pois aparece na literatura pedagógica brasileira como qualificativo das diferentes modalidades de ensino concebidas com vista à educação daqueles indivíduos não destinados à constituição das “elites”, a palavra *popular*, quando associada a uma prática educativa qualquer, por isso mesmo já identifica uma característica essencial comum a todas elas. Trata-se basicamente, em quaisquer dessas modalidades, de uma educação concebida pelas “elites” com vistas à preparação do “povo” para a realização de certos fins.” (BEISIEGEL, [1974] 2004, p.42) grifos do autor.

Nesse sentido, para Beisiegel, a educação básica, como hoje a denominamos, também a educação técnico-profissional, e a educação de adultos são variantes de uma educação comum para todos os cidadãos, ou seja, da educação do povo, da educação popular. Na perspectiva de Beisiegel a educação de adultos é uma variante da educação popular, uma modalidade que se constitui como tal, a partir dos anos 1940, quando o estado assume o problema do analfabetismo e da educação dos adultos como um problema nacional. Nesse sentido o que caracteriza o campo da educação popular não é uma dualidade entre um espaço não escolar, não formal, e um espaço escolar, mas o fato de ser uma educação destinada às camadas populares da população.

Com o fim do período militar, em 1985, o Mobral, um de seus programas mais emblemático é extinto. A extinção do Mobral e criação da Fundação Educar marcam uma ruptura e a consolidação de um período de retomada de parcerias entre governos e sociedade civil. Logo, os debates que se seguem sobre a concepção de EJA, são catalisados em torno da constituinte e da constituição de 1988. O ensino fundamental é assumido

como direito público subjetivo, inclusive para jovens e adultos. É nesse sentido que a Constituição de 1988 define, no artigo 208, que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, mesmo para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Os anos 1990 são marcados por tensões entre avanços conquistados na legislação educacional, ações e reações ao desmonte das políticas de EJA e mobilizações provocadas pelos apelos internacionais em torno da educação. A legislação educacional formulada no período incorpora as novas definições sobre o tema. A LDBEN 9394/96 apresenta no seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica) uma seção V denominada “Da Educação de Jovens e Adultos”. Portanto a lei define o público dessa modalidade como composto por jovens e adultos. A EJA também é definida como uma modalidade da educação básica, em suas duas etapas: a fundamental e a média. A idéia de que a EJA se constitua como uma modalidade da educação básica implica designar-lhe um perfil próprio diante de um processo educativo considerado como medida de referência, no caso a educação básica.

Dois artigos compõem a seção da educação de jovens e adultos na LDBEN 9394/96: os artigos 37 e 38. O primeiro define e caracteriza o público da EJA, estabelecendo que ela seja destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria; o segundo discute implicitamente a subalternidade da EJA com relação à educação regular, estabelecendo que os sistemas de ensino mantenham cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando o estudante ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Por sua vez os cursos e exames devem oferecer oportunidades apropriadas de estudo considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho. A lei determina inclusive que os exames poderão aferir e reconhecer os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educando por meios informais. Além disso, o poder público deve viabilizar o acesso e assegurar condições de permanência do trabalhador na escola por meio de ações integradas e complementares.

Depreende-se, a partir da LDB, que a EJA corresponde a uma forma específica da educação básica, comum a todos os cidadãos, destinada ao jovem e ao adulto que não estudaram na idade apropriada, e que pode ser ofertada por meio de cursos ou exames, e cujo escopo é a habilitação dos educandos ao prosseguimento de seus estudos em caráter regular. Trata-se, portanto, de uma educação formal, com vistas à certificação e conclusão

de etapas de estudo, mas que também afere e reconhece mediante exames os saberes da educação não formal ou informal.

Quando consideramos o plano internacional podemos verificar que, nas conferências internacionais de educação de adultos organizadas pela UNESCO, desde 1949, tem ocorrido um processo de ampliação da concepção de educação de jovens e adultos que se traduz nos documentos oficiais da entidade. Segundo Ireland (2010):

“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 final, 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*. Nesse sentido ao longo das três CONFINTEAS subsequentes em Tóquio, Paris, Hamburgo, os acordos estabelecidos que expressam as convergências internacionais alcançadas sobre o direito à educação em termos temporais – educação supletiva, educação continuada, educação permanente, educação ao longo da vida – em termos de público – as populações de baixa escolaridade, a população analfabeta, as populações mais vulneráveis e marginalizadas, a classe trabalhadora, e, mais recentemente, qualquer pessoa independentemente de qualquer variável – e em termos de modalidade – educações formal, não-formal, e informal – são cada vez mais abrangentes e diversificadas.” (IRELAND, T. D., 2010, pp.60-61) grifos do autor.

Ireland (2010) destaca as convergências que historicamente foram sendo construídas ao longo das conferências internacionais em relação aos termos temporais, ao público, e modalidades da EJA. De acordo com os mais recentes consensos expressos nos documentos internacionais a concepção de EJA adota uma perspectiva generalizante e abrangente: em relação ao tempo trata-se de uma educação ao longo da vida, quanto ao público são todas as pessoas adultas, independentemente de variáveis de gênero, idade, etc.; em termos de modalidade são todas as formas de educação formal, não formal ou informal.

O documento final da VI CONFINTEA, realizada no Brasil na cidade de Belém, em 2009, denominado “Marco de Ação de Belém: aproveitando o poder e potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável” representa o mais recente documento internacional sobre o tema. Ele traz em seu preâmbulo a seguinte assertiva:

“Apoiamos a definição de educação de adultos inicialmente estabelecida na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada em Nairóbi em 1976 e aprofundada na Declaração de Hamburgo em 1997, qual seja, a educação de adultos engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade.” (UNESCO, 2010, p.6)

O “Marco de Ação de Belém” reitera a visão ampliada da educação de adultos como uma educação pessoas consideradas adultas que ocorrem por meio de diferentes modalidades educativas. Sobressai, no entanto, a ausência nestes documentos da questão do jovem, ou pelo menos sua incorporação à denominação oficial.

Essas distintas denominações dadas a esse campo educativo ao longo do tempo, no entanto, não traduzem apenas uma questão de nomenclatura. Na prática elas estão relacionadas a disputas no campo político-pedagógico da EJA entre distintos projetos de educação destinada às camadas populares que, historicamente foram formulados e implementados por diferentes grupos dentro, fora, ou com apoio do estado.

Em um texto dos anos 1980, destinado a realizar um mapeamento e uma diferenciação das tendências em ação no campo da EJA, Brandão (1980) afirmava que por trás das diferentes nomenclaturas ocultavam-se intencionalidades distintas:

“Ora os nomes são muitos e debaixo deles: educação popular, educação de base, educação permanente, há coisas e intenções iguais com rótulos diferentes e ideias diferentes com rótulos iguais. Há projetos e sobretudo há propósitos, muitas vezes opostos, que se cobrem das mesmas falas e, com palavras que pela superfície parecem apontar para um mesmo horizonte, procuram envolver as mesmas pessoas, prometendo a elas mudanças nas suas vidas, ou em seus mundos.” (BRANDÃO, 1980, p. 15)

De acordo com Baquero e Fischer (2004), efetivamente, a educação de jovens e adultos tem se constituído num campo de lutas onde diferentes atores sociais, localizados em distintas posições de poder, postulam distintos modelos educacionais frente às políticas públicas, englobando um considerável e variável número de práticas educativas com objetivos distintos. Para as autoras o terreno em que essas práticas educativas se confrontam, por sua vez, pode ser delimitado, basicamente, em dois espaços de atuação educacional: a educação formal, a educação não formal.<sup>4</sup>

Conforme Baquero e Fischer (2004) um primeiro espaço de disputas ocorre no âmbito da chamada educação formal, ou seja, em torno dos programas formais de EJA que se inserem no sistema educativo. Estes programas têm como agente principal o poder público, seja na esfera federal por meio do ministério da educação, ou as esferas das secretarias estaduais e municipais de educação. A educação formal de EJA implica as práticas educativas intencionalmente planejadas, estruturadas, organizadas e sistemáticas, cujo escopo é prover a escolarização a adultos não escolarizados ou com baixos níveis de escolarização e a jovens excluídos do sistema escolar. Os programas formais de educação

---

<sup>4</sup>Pode-se ainda identificar uma terceira modalidade educativa, a educação informal, mas para o que nos pretendemos entender, ou seja, a educação de jovens e adultos interessa-nos as disputas entre a educação escolar e a não-escolar, ou seja, entre a educação formal escolarizada e a não-formal realizada em espaços não escolares.



de adultos ou, recentemente, de jovens e adultos, correspondem ao sistema educativo regular, e envolvem programas de alfabetização, educação básica (ensino fundamental e médio), e qualificação para o trabalho ou cursos profissionalizantes, que ficam sob responsabilidade de organismos especializados. Nesse campo os grupos que assumem o controle do estado implementam diferentes propostas para EJA, sofrem resistências de atores sociais e, ou por vezes se articulam a eles, segundo a orientação que dê a política educacional.

O outro espaço de atuação educacional é a chamada educação não formal. Essa forma de educação, por sua vez, envolve um amplo e diverso leque de modalidades de ação educativa que não se reduzem à lógica da escolarização, e, portanto, da ação do estado. Os propósitos são diversos e resultam de atuações de organizações não-governamentais, igrejas, sindicatos, movimentos sociais, dentre outros. O público alvo também é diversificado e pode envolver comunidades indígenas, comunidades quilombolas, populações do campo e ribeirinhas, trabalhadores informais, operários dos mais diferentes setores da indústria, trabalhadores do setor de comércio e serviços, associações religiosas, comunidades de bairro, grupos de terceira idade. Esse público é formado por pessoas que procuram adquirir novos conhecimentos, compreender o funcionamento de novas tecnologias, aprimorar conhecimentos e habilidades em suas profissões, desenvolver novas capacidades para acesso aos bens culturais. As práticas educativas nessa modalidade educacional são constituídas por atividades com caráter de intencionalidade, mas com baixo grau de estruturação e sistematização, que implicam relações pedagógicas menos formalizadas.

Segundo Baquero e Fischer (2004) essas duas modalidades de educação de jovens e adultos têm percorrido, até recentemente no Brasil, dois caminhos, traçados sobre concepções e práticas distintas, que as autoras denominam respectivamente de *caminho instituído* fundado no modelo escolar, e o *caminho instituinte* baseado no modelo popular:

“De um lado, num *caminho instituinte*, emerge um conjunto de ações educativas permeadas por princípios teóricos que aliam a educação ao movimento de organização popular. De outro lado, num *caminho instituído*, estruturam-se práticas pedagógicas sistematizadoras voltadas para suprir a não escolarização da idade considerada própria. No primeiro caso, temos o que se denomina de *modelo popular* ou *conscientizador de educação de jovens e adultos*; no segundo caso, temos o chamado *modelo sistematizador* ou *escolar de educação de jovens e adultos*. No modelo popular, as ações educativas se instituem a partir de iniciativas da sociedade civil, enquanto que no modelo escolar elas se constituem em iniciativas do estado.” (BAQUERO, R. V. A.; FISCHER, M.C.B., 2004, p.250) (grifo das autoras)

Para as autoras a dinâmica histórica da EJA, em particular a partir dos anos 80, tem direcionado um processo de revisão das categorias de análise desse campo e o abandono de antigas convicções, o que tem produzido uma reconfiguração do campo a partir das tensões, intersecções e hibridizações entre projetos instituídos e instituintes. Em primeiro lugar, temos a incorporação do ideário popular em iniciativas governamentais, em nível federal, estadual e municipal. Em segundo lugar, os movimentos sociais passaram a desenvolver práticas formativas que articulam características do modelo popular e do escolar, incorporando a certificação escolar. (BAQUERO, R. V. A.; FISCHER, M.C.B., 2004)

Nessa mesma perspectiva de compreensão da EJA como um campo de tensões, Arroyo (2008) afirma que:

“A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos.” (ARROYO, 2008, p.221)

De acordo com Arroyo as diferentes concepções sobre a EJA têm sido condicionada pelas interpretações divergentes e conflitivas a respeito da condição e do lugar social, cultural e político que ocupam os sujeitos a que ela se destina, quer eles sejam considerados como “marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis”. De certa forma, para Arroyo, a EJA caracteriza-se como um campo de tensões entre “lugares reservados” pelas políticas públicas, revelando o trato dado pelas elites aos adultos populares, e os “lugares pretendidos” pelos excluídos como sujeitos coletivos na diversidade de seus movimentos sociais e pelo pensamento pedagógico progressista. Em outras palavras a história da EJA é marcada pelas tensões entre a história oficial e a herança popular, entre de um lado as proposições das políticas oficiais e de outro, na contramão dessas, das concepções e práticas paralelas da educação popular. (Arroyo, 2008, p.221-222)

Do mesmo modo como Baquero e Fischer (2004) entendem que a partir dos anos 80, com a redemocratização, e chegada ao poder de governos vinculados aos interesses populares, ocorre no campo da EJA uma hibridização entre projetos “instituintes” e “instituídos”, Arroyo (2008) aponta para o processo de incorporação da “herança popular” pelas administrações públicas.

Assim, uma forma de entender historicamente a constituição do campo da EJA é caracterizá-lo como um campo de intersecções e tensões entre a educação popular, ou

educação não formal, oriunda dos movimentos populares nos campos e nas cidades que se desenvolvem, particularmente na América Latina, a partir dos anos 1960 e a educação escolar, formal, organizada pelo poder público. Mas essa distinção entre dois caminhos, espaços e modelos de educação de adultos, na configuração do campo da EJA, não é consensual entre os autores.

Numa perspectiva ampliada, Ventura (2009), ao analisar os marcos históricos da educação de jovens e adultos, a define como uma modalidade educativa destinada a classe trabalhadora, incluindo tanto a alfabetização, a educação básica e as práticas educativas profissionalizantes, e cujo desenvolvimento se dá em paralelo ao sistema educacional regular:

“Abordamos a EJA numa perspectiva ampliada, que abarca tanto a alfabetização e a educação básica de adultos quanto às atividades voltadas para a profissionalização, ressaltando que a origem e a trajetória de ambas é marcada, no Brasil, por duas características: em primeiro lugar, a EJA sempre destinou-se aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora; em segundo, ao longo da história ela se constituiu predominantemente em paralelo ao sistema regular de ensino. Esse quadro torna-se ainda mais perverso quando consideramos que uma imensa maioria foi e ainda é excluída até mesmo desta estrutura dual, aprofundando o caráter classista da sociedade brasileira.” (VENTURA, J. , 2009, p.2)

Assim para Ventura, o que distingue e marca a educação de jovens e adultos como uma modalidade de educação, não é necessariamente constituir-se ou não como um modelo escolar ou popular, mas sim uma dupla característica: o público a que ela se destina, formado pela classe trabalhadora; e o caráter subalterno, de segundo plano, que ela apresenta em relação ao sistema regular de ensino. Portanto, para a autora, o caráter de classe e o desenvolvimento em paralelo ao sistema regular de ensino são definidores da EJA como modalidade educativa. Nesse sentido, a autora expressa o pensamento de uma parcela dos partidos de esquerda e do movimento sindical que entende a categoria classe social como elemento explicativo fundamental do fenômeno educativo.

Podemos perceber, até aqui, que os processos educativos organizados para pessoas adultas analfabetas ou com pouca escolaridade forjaram historicamente um campo da educação disputado por vários segmentos sociais, políticos, ideológicos, dentro e fora do estado, e marcado pela influência dos organismos internacionais. A natureza do público, formado pelos segmentos oriundos das parcelas mais pobres da população, identificados com a classe trabalhadora, formado pelos excluídos do sistema educacional e também social, colocava em essência o problema da função social da educação, da escola, do papel da educação no desenvolvimento ou da transformação social. Uma educação popular, do povo, de adultos da classe trabalhadora teria o poder de alavancar transformações sociais

quer se pretendesse reformar ou revolucionar a sociedade. Poderia preparar os indivíduos para ocuparem um lugar pré-definido na sociedade, no mercado de trabalho, ou para modificar as condições sociais de existência, que as haviam posicionado em uma condição de exclusão social e educacional, conscientizando-as da necessidade de entender e atuar na transformação das estruturas sociais. Como outros campos da educação a EJA atraiu a atuação, além do próprio estado, de setores organizados como as igrejas, os sindicatos de trabalhadores e patronais, da universidade e do movimento estudantil, dos movimentos sociais, etc. Essas atuações foram as mais diversas, convergindo ou divergindo, estabelecendo consensos e dissensos, conflitos e disputas entre os segmentos.

Assim, para a consideração da produção didática destinada a EJA entendemos como sendo aquela destinada ou produzida em processos educativos que tem como público pessoas jovens e adultas, que não tiveram acesso ou foram excluídas da escola, e que, portanto, são analfabetas, ou possuem pouca escolaridade. Os processos educativos de EJA englobam uma diversidade de modalidades de educação formal, não-formal, e informal, envolvendo espaços diferenciados e múltiplos atores, tais como agentes públicos dos sistemas educativos do estado, os movimentos sociais, sindicatos, igrejas, associações comunitárias, etc. No âmbito da educação formal, ou escolarizada, temos a realização dos exames supletivos (ou de madureza, no passado) e cursos com distintas formas de oferta presencial, semipresencial, educação à distância (por rádio, televisão, por correspondência, e atualmente, utilizando ambientes virtuais de aprendizagem na internet) que envolvem tanto a alfabetização, quanto a educação básica e profissional. Na educação não-formal temos principalmente as diferentes ofertas produzidas pelos movimentos sociais para a alfabetização, mas também temos inúmeras iniciativas de formação política e de qualificação para o trabalho.

### ***1.1.2. Marcos temporais da história da EJA***

Uma segunda questão que se apresenta sobre o campo da EJA é a definição dos momentos significativos de sua trajetória histórica. Trata-se de entender quais são esses momentos, quais são as balizas temporais, quais são os períodos que caracterizam essa trajetória.

Segundo Fávero (2010) há uma escassez de trabalhos que tomam a história da EJA como objeto de estudo. Para ele “a história da educação de jovens e adultos não faz parte dos manuais de história da educação”. Efetivamente, são raras as obras que abordam a história da EJA, ainda que a maioria dos trabalhos acadêmicos apresente um capítulo

protocolar sobre sua trajetória, desde os jesuítas até nossos dias. Assim, para uma problematização dos marcos periodizadores da história da EJA selecionamos dois trabalhos fundamentais produzidos em meados da década de 70, a obra de Vanilda Paiva – História da Educação Popular, e o livro de Celso de Rui Beisiegel – Estado e Educação Popular. Finalizamos esse tópico com novos aportes trazidos por um manual de história da educação, produzido em 2009, por Marcos Cezar Freitas e Maurilane de Souza Biccas - História Social da Educação no Brasil (1926-1996). Nosso propósito é identificar, a partir do diálogo com esses autores, quais são os momentos significativos história da EJA, e identificar os principais marcos temporais para compreender suas relações com a produção didática.

Fávero (2010) indica a obra de Vanilda Paiva como a mais abrangente história da educação popular e educação de adultos no Brasil. A obra escrita no início da década de 1970, reflete segundo a autora “um momento de transição entre a tradição liberal e os primeiros passos em direção a uma história da educação no interior da história da formação social brasileira” (PAIVA, 1983, prefácio). Como uma história da educação popular e de adultos no Brasil a autora subdivide a obra em duas partes: uma dedicada à educação popular, e outra à educação dos adultos. Na parte relativa à educação popular apresenta sua análise adotando os seguintes períodos e marcos históricos: 1- Colônia; 2- Século XIX; 3- Primeira metade da República Velha; 4- Anos 1920: final da Primeira República; 4- Revolução de 1930: Segunda República e Estado Novo. Na parte que aborda a educação dos adultos a autora define os seguintes períodos: 1- Primeiras iniciativas (em que realiza uma síntese histórica da questão da educação de adultos do período colonial até o Estado Novo); 2- O período 1946/1958: primeiras iniciativas oficiais (onde analisa a Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, e a Campanha Nacional de Educação Rural); 3- O período 1958/1964: novas ideias em matéria de educação de adultos (onde trata do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, a mobilização governamental no início dos anos 1960, os movimentos da Cultura Popular, o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, e a Difusão e prática das novas ideias - sistema Paulo Freire, e Plano Nacional de Alfabetização); 4- O período pós-64: uma nova fase na educação de adultos (em que trata do Plano complementar do MEC, da Cruzada ABC, da retração do MEB, do Seminário sobre Educação e Desenvolvimento e do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL).

Segundo Paiva, a subdivisão da estrutura do trabalho em duas partes (educação popular e educação dos adultos) se explica porque a educação de adultos é, de início, parte da educação popular, “pois a difusão da escola elementar inclui as escolas noturnas para adultos, que durante muito tempo foram a única forma de educação de adultos praticada no país”. Sua hipótese é que acontecimentos relevantes no interior do próprio setor educacional provocaram uma diferenciação que tornaram a educação popular uma categoria distinta da educação de adultos. Mais tarde, “quando ganha autonomia e pretende-se que sua duração seja menor que aquela oferecida à população em idade escolar, ela passa a ser tratada como alfabetização e educação de base.” O marco histórico desse processo de autonomização da educação de adultos, no âmbito da educação popular, é a criação, em 1942, durante o Estado Novo, do Fundo Nacional do Ensino Primário - FNEP, cujo funcionamento inicia-se apenas em 1946. Assim, segundo Paiva esse ano se constitui num marco divisor a partir do qual a educação dos adultos se constitui um problema independente da educação popular. (PAIVA, 1983, pp.47-49). A trajetória da EJA, na perspectiva de Paiva, é marcada, portanto, por três momentos fundamentais. O primeiro compreende o período das primeiras iniciativas oficiais que ocorrem entre 1946 e 1958; o segundo se dá entre 1958 e 1964; e o terceiro é o período pós-64.

Outra obra fundamental para o estudo da história da EJA no Brasil é a do professor Celso Beisiegel (2004), *Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos*. O livro, publicado em 1974, resulta da tese intitulada “A Educação de Adultos no Estado de São Paulo”. Na apresentação da edição de 2004, Beisiegel explica que para responder às questões sobre a educação de adultos em São Paulo “era necessário situar as origens e as vicissitudes, das idéias, das leis e das práticas da educação de adultos no âmbito de outros processos ideológicos e jurídico-políticos mais abrangentes”, e compreendê-la “mediante o estudo das orientações de uma política federal responsável pela inauguração desse processo educativo em todas as regiões do país.” O capítulo três do livro traz como título “a educação de adultos: uma variante recente da educação comum para todos os cidadãos”. Segundo Beisiegel, a educação de adultos só inicia a sua história, no Brasil, em meados dos anos 1940. Essa educação não mais se confunde com as práticas anteriores, pois deixa de ter uma legislação fragmentária e apoio reduzido das administrações públicas, passando a ser um “empreendimento global do governo”, uma “tarefa do estado” que se obriga à oferta de vagas, cria um arcabouço legal, e assegura as condições para o investimento assumindo a educação de adultos como um “problema nacional”. Nas palavras de Beisiegel:

Há diversos marcos significativos neste processo de inclusão da educação de todos os adolescentes e adultos analfabetos entre os objetivos da atuação do Estado no Brasil: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930; a fixação da ideia de um plano nacional de educação, na constituição de 1934; a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1938; os resultados do Recenseamento Geral do Brasil, de 1940; a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, e sua regulamentação em 1945; e acima de tudo, a criação de um Serviço de Educação e Saúde, em 1947, e a aprovação, nesse mesmo ano, de um plano nacional de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos. (BEISIEGEL, C. R., 2004 p. 79)

Portanto, segundo Beisiegel, desde meados dos anos 1930, vários elementos prenunciam a entrada da educação de adultos na pauta nacional, mas é apenas em 1947 que ocorre um “movimento nacional de mobilização de recursos contra o analfabetismo”. Conta ainda para isso a influência da UNESCO, que nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial, vinha estimulando a realização de programas nacionais de educação de adultos analfabetos. A Campanha de Educação de Adultos, denominação geral que recebeu o conjunto de atuações desenvolvidas no campo da educação de adultos, sob coordenação do Ministério da Educação e Saúde, realizou-se em duas etapas: a primeira entre 1947 e 1950, quando se efetuaram as principais conquistas do movimento e a segunda entre 1951 e 1954, quando ela perde as características de um movimento de mobilização nacional assumindo a feição das práticas regulares das administrações públicas. Após o encerramento da existência oficial da Campanha em 1954, “um outro empreendimento de maior vulto somente seria inaugurado em 1958”, quando o Ministério da Educação e Cultura instituiu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. (BEISIEGEL, 2004)

No início da década de 1960, as iniciativas relacionadas a educação de adultos tem como pano de fundo as chamadas “Reformas de Base”. Destacam-se no período a atuação do MEB; a propagação do Método Paulo Freire desenvolvido no Movimento de Cultura Popular de Recife/PE; a atuação movimento estudantil que, por meio da Comissão de Alfabetização da UNE, formulou uma Campanha Nacional de Educação de Adultos; as iniciativas do Governo Goulart que evoluíram para instituição do Programa Nacional de Alfabetização, em 1964. Na perspectiva de Beisiegel, o golpe militar de 1964 não encerra de forma abrupta todas as iniciativas que se desenvolviam no campo da educação de adultos. Todavia, em 1967, o governo militar lança as bases de um novo empreendimento de âmbito nacional, com a instituição do MOBREAL. Com o início das atividades em 1970, as várias iniciativas ainda existentes entram em fase de reelaboração, com vistas a sua integração ao MOBREAL.

Dessa forma, segundo Beisiegel, o principal marco temporal da história da EJA é o ano de 1947, quando é lançada a Campanha de Educação de Adultos. Nos períodos que antecedem a Campanha, ainda que existam várias iniciativas destinadas à educação popular e a educação de adultos e adolescentes analfabetos, não ocorre nenhuma iniciativa de caráter nacional, com um plano estruturado, e recursos financeiros assegurados. O período após a Campanha, por sua vez, é marcado por dois momentos distintos, um de surgimento de novas iniciativas, em particular, com a formulação e implementação do Sistema Paulo Freire, e outro de imposição do modelo centralizador do MOBRAL. Nesse período ressalta-se, ainda, a permanência dos efeitos da Campanha de 1947.

Outro autor que tem se destacado nas discussões sobre a história da EJA, e em particular, sobre materiais didáticos para a educação popular é Osmar Fávero. Em seus textos sobre o tema Fávero tem assumido e proposto recortes temporais para entender a EJA e sua produção didática. No texto “referências sobre materiais didáticos para a educação popular”, publicado na coletânea “Perspectivas e Dilemas da Educação Popular” organizada por Vanilda Paiva, Fávero propõe alguns marcos periodizadores para o tema. O primeiro período são os anos 1940 e 1950, marcados pelas campanhas de alfabetização; o segundo período transcorre nos anos iniciais da década de 1960, com a emergência do Movimento de Cultura Popular de Pernambuco -MCP, dos Círculos de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes – CPC da UNE, a Campanha de Educação Popular da Paraíba – CEPLAR, o Movimento de Educação de Base – MEB da Igreja Católica, o Sistema Paulo Freire; o período seguinte poderia ser denominado de pós-1964, no qual o autor identifica, partir do golpe militar, “outros tempos, outros instrumentos” para designar a continuidade, mudanças e o aparecimento de novas iniciativas da educação popular no âmbito do governo ou da sociedade, como do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária – IBRA, da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE, Cruzada ABC; o período seguinte é marcado pelo advento do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que a partir de 1970, “inverteu radicalmente a tendência de produção e experimentação do material didático” (p.300). Todavia, a “espantosa máquina” do MOBRAL não sufocou a expansão da produção didática dos movimentos sociais populares, e nos mesmos anos 1970, ocorre uma intensa produção de uma variedade de materiais didáticos, por uma diversidade de instituições. Assim, o texto que se avança até 1982, data de sua publicação, distingue até aquele momento quatro períodos históricos na EJA.



Em 2009, Fávero ampliou sua avaliação sobre a história da EJA, no texto “EJA: passado de histórias; presente de promessas”. Neste trabalho o autor retoma os marcos anteriores e alarga sua extensão até início dos anos 2000. O marco inicial ainda são os anos 1940 e, em especial, a Campanha de Educação de Adultos, de 1947, agrupadas sob a denominação de “campanhas oficiais” e que se estendem até 1958. Nesse ano, um novo período se demarca sob a denominação de “movimentos de cultura popular” estendendo-se entre 1958, quando ocorre o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos”, e 1964, momento do golpe militar. Entre a tomada do poder pelos militares e a ativação do MOBREAL, ou seja, entre 1964 e 1970, transcorre o chamado “período intermediário”. Entre 1970 e 1985, ou seja, entre o início da atuação sistemática do MOBREAL e a criação da Fundação Educar, que o substituíra, decorre o que Fávero denomina “novos movimentos oficiais”. Com a criação da Fundação Educar iniciam-se os “tempos de contradições” entre 1985 e 2000, ano em que é aprovado o Parecer nº 11/2000, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. O ano 2000 serve também como marco deflagrador do período contemporâneo, que o autor denomina de “novos tempos” no qual destacam-se as atuações do governo Lula.

No manual “História social da educação no Brasil (1926-1996)”, da coleção Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, publicado em 2009, Marcos Cezar de Freitas e Maurilane Biccias, incluem um capítulo sobre a EJA intitulado “Educação de adolescentes, jovens e adultos analfabetos”. No capítulo são destacados cinco temas, a Primeira Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (1947); o sistema de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire; o Movimento de Cultura Popular; Paulo Freire e a gestão Goulart; e alfabetização e ditadura militar, a atuação do MOBREAL. Para demarcação dos tempos históricos da EJA os autores adotam basicamente os mesmos limites temporais já apresentados anteriormente pelos autores precedentes, ou seja, estende-se entre 1947 e 1990, entre a Campanha de Educação de Adultos e a extinção da Fundação Educar. Todavia, na abertura do capítulo os autores advertem que:

“De forma predominante, as pesquisas relacionadas ao tema da educação de adolescentes, jovens e adultos analfabetos no Brasil nas últimas décadas têm se restringido à conjuntura histórica mais recente e têm abarcado, em geral, o campo das políticas públicas, sem explorar as variadas modalidades de alfabetização levadas a efeito em outras situações históricas, em perspectiva cronológica mais aberta. (...) Isso só quer lembrar que os problemas educacionais abordados neste momento têm raízes mais longevas porque têm a mesma idade da história da educação escolar brasileira. O leitor deve considerar a importância de compreender algumas iniciativas empreendidas no Império e na primeira República, destinadas aos adolescentes e adultos, postas em

circulação tanto pelo poder público estatal quanto por particulares (...).” (BICCAS, M., FREITAS, M. C., 2009, pp. 209-210)

Por meio dessa advertência, os autores reconhecem que os marcos periodizadores da história da EJA ultrapassam os limites do período analisado na obra, se estendendo a períodos anteriores à década de 1940, em direção mais remota do tempo.

Em suma, a primeira questão a dirimir é sobre o marco inicial, digamos, “fundador” da EJA no país. Nesse sentido, as considerações de Beisiegel e Paiva, são fundamentais, pois como esclarece os autores, ainda que tenhamos várias iniciativas relacionadas a educação popular em períodos anteriores, a realização de um empreendimento de caráter nacional, na expressão de Beisiegel, na área de EJA, apenas ocorre com a instituição do “Plano Nacional do Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos Analfabetos” aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde para o ano de 1947, e a instalação de um órgão para sua coordenação e execução, o Serviço de Educação de Adultos, como parte da estrutura do Departamento Nacional de Educação. Assim, entendemos que o ano de instalação da Campanha de Educação de Adultos, como o ano de referência para compreensão da trajetória histórica da atuação do estado na EJA e, portanto, de uma influência mais incisiva sobre a produção de material didático voltados para o público jovem e adulto.

Os marcos e períodos posteriores à CEA, e que se estendem até nossos dias, tomam como baliza a atuação do estado na EJA em suas relações com os diversos atores da sociedade civil organizada. Como se pode perceber os períodos demarcados pelos autores revelam momentos de maior dinamismo e atuação do poder público, em especial do governo da União, induzindo a participação de outros atores no campo da EJA ou sendo por eles estimulado, e períodos de retração ou esvaziamento de iniciativas oficiais, ou ainda de tentativas de controle e repressão. Para o que pretendemos nessa parte do trabalho, que é delinear os principais momentos da produção didática para EJA, acreditamos que as grandes balizas temporais da história política são suficientes para situarmos os principais agentes e suas produções didáticas.

### ***1.1.3. Concepções de materiais didáticos***

Para compreender historicamente a produção didática destinada a EJA, e caracterizá-la, é preciso um debate acurado acerca dos referenciais teóricos que balizam as definições de material didático trabalhadas pelo pesquisador. Um primeiro aspecto a considerar é a diversidade de termos e expressões utilizadas para designar os artefatos naturais ou materiais utilizados nas práticas educativas. Segundo Fiscarelli (2008):

“Várias são as nomenclatura propostas para designar os objetos usados pelos professores e alunos durante o ato de aprender e ensinar. Na literatura educacional, termo como: objetos escolares, recursos audiovisuais, meios auxiliares de ensino, recursos auxiliares, recursos didáticos, materiais didáticos, recursos de ensino-aprendizagem, meios naturais, materiais auxiliares, recursos pedagógicos, são alguns dos mais recorrentes. Todas essas denominações trazem um conceito que não apenas serve para identificar o tipo de material utilizado, mas também conter elementos que se associem as funções básicas deste objeto para o ensino.” (FISCARELLI, 2008, p. 18)

Materiais, instrumentos, ferramentas, meios, recursos. De alguma forma, estes termos guardam metáforas, e indicam sentidos sobre as formas que se pretende utilizar esses objetos numa dada situação didática. Assim, a discussão sobre a nomenclatura a ser usada para designar estes objetos pode ter implicações que não são apenas semânticas. As dificuldades para a escolha do termo adequado afetam desde professores, pesquisadores, órgão de governo até organismos internacionais. Por isso é comum verificarmos os cuidados que os diferentes sujeitos adotam ao empregar um determinado termo.

Num texto intitulado “El Bau de los Recursos: proyecto para la organización, adquisición y optimización de materiales para el aprendizaje”, elaborado para uma escola rural argentina, sua autora, a professora Silvia de Luca, explica que o termo mais adequado a ser utilizado para designar os objetos materiais, físicos e tangíveis que auxiliam o processo de educativo é de “materiais para a aprendizagem”. Em primeiro lugar ela rejeita o termo recurso, por aludir a uma realidade mais ampla, que inclui recursos financeiros, humanos e materiais. Por outro lado, “materiais de aprendizagem” não se refere apenas a objetos, mas remeteria a tudo o aquilo que incorpora o sujeito que aprende como conteúdo. Por “materiais didáticos”, segundo ela, podemos entender todos os produtos especialmente desenhados para uso no ensino de alguma disciplina a partir de uma determinada concepção. Assim a melhor terminologia seria “materiais para a aprendizagem”, pois designaria a totalidade dos objetos que o docente se serve nas situações de ensino-aprendizagem em sala de aula, ou seja, qualquer instrumento ou objeto que ofereça oportunidade de aprendizagem. (DE LUCA, 2003).

A questão da nomenclatura e definição do que se entende por material didático afeta também as políticas educacionais. No Canadá, em Quebec, o Ministério da Educação, do Lazer e do Esporte publicou, em 2007, por meio do *Bureau d'approbation du matériel didactique* - BAMD da *Direction des ressources didactiques* – DRD, uma diretoria especificamente responsável por avaliar os materiais didáticos, um documento intitulado “L'approbation du matériel didactique”. Segundo o documento vários recursos de natureza variada são utilizados para o ensino e aprendizagem. Por sua vez a legislação educacional

do Quebec estipula que o ministro da educação pode estabelecer a lista dos manuais escolares, do material didático, ou das categorias de materiais didáticos aprovados que podem ser escolhidos para uso nas escolas. O ministério tem então definido aqueles materiais que devem obrigatoriamente ser avaliados. Trata-se dos conjuntos didáticos (ensembles didactiques) e das obras de referência de uso corrente. Afirma o documento que:

Para ser admissível a aprovação ministerial, um conjunto didático deve responder a seguinte definição: um conjunto didático é composto por uma série de instrumentos sendo um manual impresso para uso do aluno e um guia de ensino impresso ou numérico. Ele pode incluir outros elementos numéricos. O conjunto didático é especificamente concebido para o ensino e aprendizagem e constitui no sentido de um instrumento de apoio, de mediação e referência. Ele deve igualmente visar a elevação cultural e a promoção de valores sociais. Ele forma um todo coerente, prestando apoio sobre os domínios gerais da formação e apresentando sugestões para o desenvolvimento das competências transversais. O manual e o guia do professor devem cobrir um programa disciplinar dado ou alguns programas no caso de obras interdisciplinares. (tradução nossa)

A produção de documentos norteadores tem sido uma das iniciativas dos organismos internacionais para orientar os atores envolvidos com a formulação e execução de políticas para materiais didáticos. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, por exemplo, vem produzindo documentos que visam contribuir para que os países possam compreender a complexidade do tema e estabelecer critérios para a avaliação de materiais didáticos. Em 2005, este organismo internacional através do Setor de Educação, Seção de Educação para a Paz e Direitos do Homem, Divisão da Promoção de uma Educação de Qualidade publicou um documento intitulado “Stratégie globale d’élaboration des manuels scolaires et matériel didactique”.

O documento da UNESCO se propõe a contribuir com três objetivos: primeiro, colaborar para a elaboração de políticas regionais e nacionais de materiais didáticos e manuais escolares para acelerar a realização das metas do compromisso internacional “Educação para Todos”; segundo, promover a melhoria da qualidade dos materiais compatíveis com as pesquisas sobre uma educação de qualidade em matéria de conteúdo e apresentação dos manuais escolares; e terceiro, auxiliar os estados-membros a elaborarem políticas que assegurem o fornecimento durável de materiais didáticos. O documento traça como objetivo fundamental colocar à disposição dos alunos manuais escolares e materiais didáticos de qualidade. Por outro lado, a execução deste objetivo exige que políticas sejam elaboradas, se busque o aprimoramento da qualidade e a ampliação da difusão dos recursos. Segundo o documento, a elaboração de políticas que assegurem o fornecimento

de manuais escolares e outros materiais didáticos de qualidade é uma condição indispensável à realização dos objetivos do compromisso de Dakar, em particular daqueles que se referem à qualidade, acesso e resultados de aprendizagem<sup>5</sup>.

Nesse sentido, o documento afirma que os manuais escolares e materiais didáticos são condição indispensável para uma educação de qualidade, pois: são a base do processo mais amplo de elaboração de programas dos quais a revisão periódica dos manuais é parte integrante; favorecem a aprendizagem baseada em resultados precisos e quantificáveis que levem em conta a multiplicidade de perspectivas e estilos de aprendizagem (conhecimentos, competências e atitudes); levam em conta fatores determinantes para a aprendizagem como o nível intelectual, o desenvolvimento linguístico, a origem social e os objetivos de cada educando; facilita a aprendizagem de maneira a encorajar a participação equilibrada de todos os aprendizes implicados na experiência de aprendizagem; são concebidos para durar e acessíveis aos alunos.

O documento da UNESCO traz definições específicas para o que denomina **manuais escolares** e **materiais didáticos**. Para o documento da UNESCO, os manuais escolares são os vetores principais da aprendizagem escolar compostos de textos ou imagens reunidos com a finalidade de atingir um conjunto específico de objetivos pedagógicos. Tradicionalmente, os manuais são impressos colados ou costurados contendo ilustrações e instruções para facilitar a sequência das atividades pedagógicas. Já material didático, não importa qual, é o meio de comunicação social utilizado para apoiar um programa de aprendizagem, frequentemente para completar o texto base, como por exemplo, os cadernos de atividades, os diagramas, os jogos educativos, os materiais de áudio e vídeo, os cartazes e livros de leitura.

Como pudemos verificar, até aqui, uma pluralidade de termos e definições são designados para nomear os objetos que entram em jogo no ato de ensinar e aprender, com implicações sobre a prática educativa e orientações das políticas educacionais. A denominação dada a esses objetos e o lugar definido nas práticas educativas está relacionada às idéias pedagógicas que circulam em cada momento histórico. Fiscarelli (2008) ao analisar os discursos e saberes sobre esses objetos veiculados pelo discurso didático dos manuais de pedagogia, pelos documentos da política educacional e pela fala dos professores do ensino fundamental da rede pública paulista, opta por adotar o termo

---

<sup>5</sup> Trata-se do resultado do Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar, Senegal, entre 26 e 28 de abril de 2000. O compromisso de Dakar definiu marcos importantes na luta pela universalização da educação básica, compreendida como elemento central na conquista da cidadania.

“material didático”. Segundo ela essa escolha se deve ao fato de que o termo material didático é o mais utilizado no cotidiano da escola, “sugerindo também uma abordagem ampla da utilização de vários objetos”.

Adotada a nomenclatura, Fiscarelli define como material didático “todo ou qualquer material que o professor possa utilizar em sala de aula; desde o mais simples giz, a lousa, o livro didático, os textos impressos, até os materiais mais sofisticados e modernos”. Como assevera Fiscarelli (2008):

Consideramos que qualquer recurso, material, ou natural pode ser utilizado como um material didático. Como recurso natural, denominamos qualquer elemento existente na natureza, como árvore, pedra, animais, plantas, etc. Há autores que ampliam ainda mais esta concepção, identificando os recursos humanos também como materiais didáticos, o sorriso do professor, a entonação de sua voz, os seus gestos e os próprios alunos, são reconhecidos como meios de ensino. Acreditamos que nas escolas vários objetos podem ser introduzidos como materiais didáticos, tanto aqueles que foram construídos especialmente para tal finalidade quanto os que foram apropriados pela escola e que têm suas potencialidades criadas em várias atividades sociais. Todo objeto, quer seja de origem material, natural, industrializado, ou produzido pelo professor ou pelo aluno, criado para fins pedagógicos ou simplesmente criado para outros fins e apropriado pela escola, ao receber uma ação educativa pode proporcionar um conhecimento e estruturar o nosso pensamento acerca do mundo que nos rodeia. Não só os objetos, mas as expressões humanas como a música, o teatro, o cinema, com suas características artísticas próprias, também são utilizadas em nossas escolas como materiais didáticos, na busca de melhor transmissão dos conteúdos que devem ser ensinados aos alunos.

A concepção apresentada por Fiscarelli alarga de modo bastante considerável o conceito de material didático, na medida em que abrange a totalidade dos objetos materiais, naturais, industrializados, ou produzidos pelo professor ou pelo aluno, com finalidade pedagógica ou outra, aproveitados pela escola e inseridos numa ação educativa.

Uma acepção ampliada de material didático aparece também em um documento elaborado pelos pesquisadores do “Institut National de Recherche Pédagogique” - INRP, da França, no qual, o universo de materiais didáticos que circulam no meio escolar, é organizado em três grupos de materiais: os suportes informativos, os documentos e as produções dos alunos. Os suportes informativos correspondem a todo produto impresso ou audiovisual elaborado com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares. Sua origem é a indústria cultural e são produzidos especialmente para a escola, caracterizando-se por uma linguagem própria, por uma construção técnica que obedece a critérios de idade, como vocabulários, extensão e formatação de acordo com princípios pedagógicos. Os documentos são todo o conjunto de signos, visuais ou textuais, que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares e

posteriormente passam a ser utilizados com finalidade didática. Os documentos, diferentemente dos suportes informativos, foram produzidos inicialmente sem a intenção didática, almejando atingir um público mais amplo e que, por intermédio do professor e seu método, se transformam em materiais didáticos. As produções dos alunos são constituídas de textos escritos diversos como dissertações, narrativas, relatórios ou esquemas, painéis, mapas, maquetes, jogos, etc. Este tipo de produção por parte dos alunos consiste numa forma de criação de material didático resultante do domínio do conhecimento obtido no decorrer do processo de aprendizagem. (BITTENCOURT, 2008, pp 296-298)

Nesse trabalho adotamos a concepção de que todo artefato, utilizado para fins educativos numa situação de ensino-aprendizagem é um material didático, seja ela uma situação de ensino numa instituição escolar ou não-escolar, como ocorre, por exemplo, na EJA, com as situações de educação informal, ou de educação não-formal. O conceito adotado possui uma abrangência significativa, permitindo incluir uma diversidade de sujeitos que atuam em sua produção, desde o professor e aluno em sala de aula, até os profissionais da editoração, ou produtores de tecnologias digitais. Isso não significa afirmar que o escopo desse trabalho seja mapear, na multiplicidade de experiências da EJA, ao longo de sua trajetória histórica, como essa ampla diversidade de recursos vem sendo produzida. Essa tarefa que, a nosso ver, é fundamental, exige um esforço coletivo de pesquisa, de levantamento e referenciamento de informações e documentos sobre a produção didática da EJA ao longo da história da educação.

Como veremos, na maioria dos estudos consultados, as informações sobre os materiais didáticos, ocupam, por vezes, um espaço menor, ainda que valioso, para o pesquisador, tendo como foco os materiais impressos destinado à alfabetização. De modo geral, os métodos, as teorias, o relatos de experiências prevalecem nas abordagens. Os materiais didáticos ocupam, assim, um lugar secundário nos estudos. Também são escassas as menções a materiais didáticos que não sejam impressos como, por exemplo, as produções de alunos e professores e os objetos de manipulação. Os motivos para isso são vários, a começar pela dificuldade de preservação dos materiais visuais e audiovisuais, mas também certa mentalidade de que materiais mimeografados, manuscritos, elaborados por professores e de uso cotidiano, não eram documentos relevantes. Assim muitos materiais se perderam, ou foram destruídos, alguns pelo tempo, mas outros também em decorrência da repressão política aos movimentos de promoção da cultura popular durante a ditadura militar. Além disso, o mapeamento da produção de materiais didáticos para a EJA deve

incluir os materiais utilizados em espaços não-escolares, o que exigiria a identificação de uma multiplicidade de movimentos e ações desenvolvidas por vários agentes.

Por isso, mesmo reconhecendo que falar da EJA é dizer de ações de múltiplos sujeitos em muitos espaços, e que, pensar sobre o material didático da EJA, é conceber uma grande diversidade de suportes, as informações que obtivemos sobre a trajetória da produção de materiais didáticos para EJA, são na realidade, apenas uma visão parcial do quadro. Em geral, as experiências que deixaram produções didáticas vinculam-se a atuações do Estado, e de alguns sujeitos da sociedade civil, que melhor souberam deixar registros de sua atuação, ou que alcançaram escala, visibilidade e importância. É sobre este universo que desenvolvemos a seguir um relato dos momentos significativos de um processo marcado por intensificações e descontinuidades de ações de EJA.

## **1.2. Produção didática para a Educação de adultos: momentos significativos**

### ***1.2.1. Os anos 1940 e 1950: as primeiras iniciativas de âmbito nacional***

Na primeira Campanha de Educação de Adultos (CEA) lançada em 1947, a atuação do poder público, na produção ou no fomento à produção de materiais didáticos para o desenvolvimento da leitura, escrita, operações básicas de matemática, noções de cidadania, higiene e saúde, geografia e história, dentre outros, foi significativa. No período da realização da CEA, que se estende até meados dos anos 1950, a União realizou a articulação com os governos estaduais e municipais, e arregimentou o apoio da sociedade civil organizada envolvendo diferentes sujeitos na produção de recursos didáticos.

Para coordenação da CEA foi organizado, e instalado no âmbito do Departamento Nacional de Educação, o Serviço de Educação de Adultos - SEA, que se desdobrava internamente nos setores de Administração, Planejamento e Controle, de Orientação Pedagógica e Relações com o Público. O objetivo primordial da CEA era a extensão das oportunidades de escolarização a todos os adolescentes e adultos analfabetos, principalmente, a difusão da aprendizagem da leitura e escrita, por meio do ensino supletivo. Além disso, entendia-se que a oferta do ensino supletivo deveria associar-se a outras dimensões da realidade para promoção social das comunidades. De acordo com Beisiegel (2004):

“Tratava-se, em primeiro lugar, de estender igualmente a todos os indivíduos (...) o acesso ao ensino primário. Ao promover esta extensão de oportunidades educacionais à massa iletrada, a direção central do movimento tinha em vista a mobilização das possibilidades de atuação do processo educativo na promoção do homem “socialmente marginalizado”. A ação educativa da Campanha integraria o



processo de elevação das condições gerais de vida do adulto iletrado de várias maneiras e em diferentes níveis de profundidade: mediante a difusão das técnicas básicas de comunicação – escrita e leitura – poria ao alcance de todos as possibilidades de acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade moderna nos diversos setores de atividades. De outro lado, acrescentando ao aprendizado destas técnicas um outro conjunto de conhecimentos básicos, especialmente nos campos de higiene, alimentação, saúde, cooperação no trabalho, conservação do solo e aproveitamento racional dos recursos da natureza, colocaria ao alcance de todos novas possibilidades de luta pela valorização das condições de produção de vida.”

A produção do material didático destinado à CEA coube ao setor de Orientação Pedagógica do SEA. A produção e distribuição dos materiais didáticos era um dos compromissos assumido pela União, por meio de um acordo de cooperação, instrumento legal de relação entre o Ministério da Educação e Saúde com os estados da federação. A segunda cláusula dos “Acordos Especiais” estabelecia como obrigação da União “fornecer textos para a aprendizagem de leitura, educação da saúde, educação cívica e econômica, além de outro material, onde possa ter aplicação eficiente”. Para isso, os planos financeiros da Campanha reservaram entre 8 a 12% dos recursos disponíveis para a rubrica “material didático e material auxiliar para os cursos do ensino supletivo”. Segundo Beisiegel (2004, p.100), ainda em 1947, o setor de Orientação Pedagógica “concluía a elaboração de cartilhas e textos de leitura e iniciava sua distribuição, em larga escala, para todas as unidades de ensino já instaladas.”

Além disso, a CEA se desdobrou em outras atuações como as Missões Rurais de Educação de Jovens e Adultos, os Centros Sociais de Comunidade e os Centros de Iniciação Profissional, envolvendo a produção de materiais didáticos.

Se a Campanha representou o primeiro empreendimento de âmbito nacional de educação de jovens e adultos, ela também foi a primeira iniciativa de produção de material didático em larga escala para distribuição no território nacional. A quantidade de publicações e o volume de exemplares impressos revelam a dimensão do impacto da Campanha na produção didática. Na Tabela 1, apresentamos as principais publicações elaboradas na CEA e o número de exemplares, com base em dados extraídos de Beisiegel (2004):

	<b>Título</b>	<b>Número de exemplares</b>
1	Primeiro Guia de Leitura 5ª edição	2.805.000
2	Caderno de Aritmética	300.000
3	Saber – 2º 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	Lindauro 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	Lindauro 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 (periódico)*	80.000
<b>* Publicações custeadas por entidades diversas.</b>		

**Figura 1. Material Didático utilizado na CEA.**

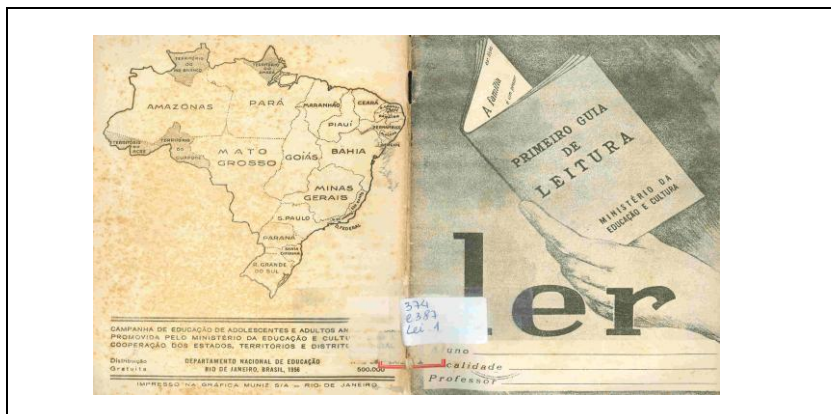


Os números de exemplares produzidos revelam a escala do empreendimento da CEA. Como se pode verificar, as publicações atendiam tanto à alfabetização, com a publicação de textos didáticos de linguagem e aritmética, quanto a temas relativos à saúde, higiene, técnicas de produção, em particular, voltadas ao contexto do campo, por meio de um amplo espectro de publicações em formato de folheto ou textos de leitura. Segundo Beisiegel (2004), a finalidade das publicações era garantir um mínimo de padronização de qualidade dos trabalhos docentes, mas, apesar de alguns materiais de leitura inserirem temas do universo do trabalho e da realidade do campo, o conteúdo do material didático básico para a alfabetização era praticamente identificado aos do ensino primário infantil.

A publicação de maior destaque da CEA foi a cartilha de alfabetização “*Primeiro Guia de Leitura*”, que atingiu dez edições, em 1958, num total de 4.450.000 exemplares publicados. O material, elaborado por uma comissão composta pelas professoras Dulce Kanitz Vicente Viana, Helena Madroun e Ormindia Isabel Marques, resultou de estudos realizados no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, entre 1942 e 1945, sobre

o vocabulário de adultos e o método Laubauch<sup>6</sup>. Todavia, reitera Beisiegel, a orientação e o conteúdo do material em pouco diferia das demais cartilhas utilizadas no ensino primário infantil.

**Figura 2. Primeiro Guia de Leitura – CEA**



No âmbito da Campanha Nacional de Educação Rural, lançada em 1952, de acordo com Fávero (1984), também se produziu material, em particular, audiovisual, como pequenos filmes, séries de slides e cartazes. Segundo o autor, esses materiais tinham nítida influência norte-americana, sendo criticados nos relatórios da própria Campanha, pois “não passavam de adaptações, quando não de simples reproduções de séries produzidas em outros países pelos programas extensão rural e desenvolvimento comunitário” (p.284).

Após o declínio da CEA, a idéia de reorganizar uma campanha de caráter massivo perdeu força, ganhando espaço a noção de que atuação do poder público deveria ser “tecnicamente planejada” com foco na regularização da oferta da educação primária. Assim, apenas em 1957, foi lançada pelo governo federal, uma ação denominada de Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo – MNEA, que no campo da educação de adultos atuou basicamente por meio de classes de emergência, com pouco investimento na produção didática.

Após uma década do lançamento da CEA, foi proposta a criação do Sistema Rádio Educativo Nacional – SIRENA. Na exposição de motivos apresentada ao ministro da educação, Heli Megale, afirma que:

---

<sup>6</sup> O Método Laubach de alfabetização de adultos foi criado pelo missionário protestante norte-americano Frank Charles Laubach (1884-1970). Desenvolvido por Laubach nas Filipinas, em 1915, subsequentemente foi utilizado em toda a Ásia e em várias partes da América Latina, durante quase todo o século XX. Na América Latina, o método Laubach foi introduzido no período da 2ª Guerra Mundial, quando o criador do mesmo se viu proibido de retornar à Ásia, por causa da guerra no Pacífico. No Brasil, este foi introduzido pelo próprio Laubach, em 1943, a pedido do governo brasileiro. Naquele ano, esse educador veio ao Brasil a fim de explicar sua metodologia, como já fizera em vários outros países latino-americanos.

“é preciso atrair os analfabetos por meios a um tempo dramáticos e aliciantes e só o rádio pode consegui-lo com arte e beleza, com irresistível força de penetração por toda parte, com arrebatador poder convincente. Desta sorte, a primeira finalidade do SIRENA será atrair iletrados e os reter nas escolas existentes, complementando, ainda, o trabalho dos respectivos professores; a segunda será de servir de escola, onde a escola e o professor faltarem(...)” (Exposição de motivos, p.1)

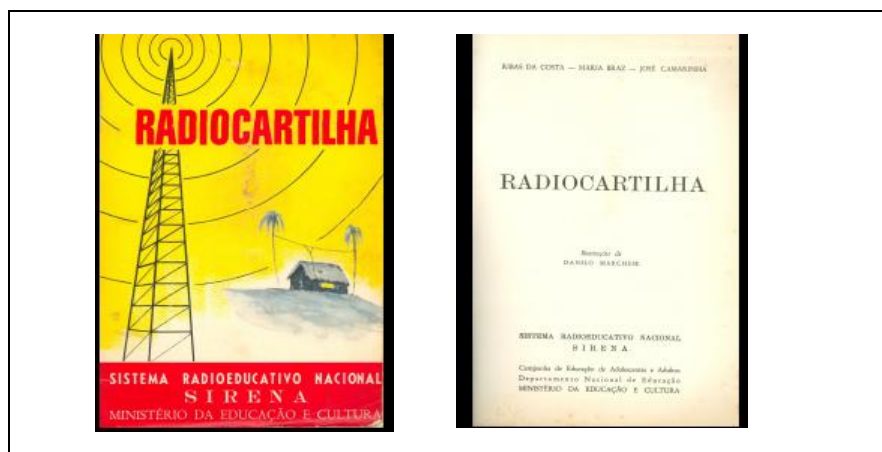
Segundo Fávero<sup>7</sup>, o Sirena foi organizado como um sistema completo com profissionais de diversas áreas como educação, saúde, agronomia e veterinária. Os programas, que contavam com a participação de locutores da Rádio Nacional, eram gravados em discos de acetato de 12 polegadas, depois distribuídos às emissoras e retransmitidos em horário especialmente reservado para emissões educativas. Além das transmissões radiofônicas, o Sirena produziu uma cartilha de alfabetização, a *Radiocartilha*. Para Fávero, no entanto, a qualidade técnica das gravações radiofônicas era incompatível com o conteúdo desenvolvido na Radiocartilha. Nas palavras de Fávero, apesar de ser um material esteticamente interessante, um dos primeiros a utilizar a cor na impressão, a Radiocartilha era “didaticamente problemática”. Fávero (s/d) é contundente ao avaliar a inadequação pedagógica do material ao contexto sócio-cultural do público adulto, mostrando que ele não respeitava a diversidade regional, incorria em frases sem sentido, e na infantilização dos conteúdos: Segundo ele a Radiocartilha:

Introduz de início o A, E, I, O, U, com os desenhos e as palavras: Ave, Ema, Ipê, Ovo e obviamente Uva, como se o Brasil todo daquele tempo conhecesse uva. Todas as lições eram feitas tomando como base os sons da palavra. Muitas frases das 50 lições simplesmente não têm sentido. Na pág. 46 temos: “O palhaço é alto./ Ele almoça com calma./ É o último a voltar./ Ele volta para saltar no circo.” “A palmeira é alta./ O coco é alvo./ O palhaço sobe na palmeira./ Ele salta lá do alto./ Nós batemos palmas.” Para podermos comparar com o material didático do início dos anos de 1960, é interessante examinar a lição da pág. 30, intitulada “Eu, a casa e a família”. A figura: o pai, de paletó e gravata, provavelmente chegando do trabalho com sua pasta e sendo recebido alegremente pela mãe e por um casal de filhos. O texto: “Eu vivo na cidade./ Eu e a família./ A casa é de tijolo e de madeira./ Amo a casa e a família./ Meu pai é dono da casa.” A lição que introduz o x é especialmente divertida. A figura apresenta um peixe com um xale tomando uma xícara de chá. É um bom exemplo da infantilização do material oferecido aos adultos. Utilizar este material para alfabetizar jovens e adultos do meio rural é, no mínimo, ridículo.

---

<sup>7</sup> Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966), p. 5

**Figura 3. Material “Radiocartilha Sirena”.**



### ***1.2.2. Os anos 1960 e 1970: materiais didáticos e projetos político-sociais para Educação de Adultos***

Para o campo da educação de adultos, o período que sucede a renúncia do presidente Janio Quadros, em agosto de 1961, até o golpe militar de abril de 1964, é nas palavras de Paiva (1983), “tão fecundo como confuso”. No início dos anos 1960, novas perspectivas para a educação básica, a educação de adultos e a atuação do poder público, foram formuladas no bojo dos debates gerados pelo II Congresso de Educação de Adultos, realizado em 1958, e das discussões sobre a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. No governo de Jânio Quadros ocorre a criação do Movimento de Educação de Base - MEB, num convênio entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB e o MEC, também se organiza a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo – MNCA, que, todavia, não é implantada. Em dezembro de 1961, durante o período parlamentarista, a LDBEN é promulgada, e em seguida é elaborado o Plano Nacional de Educação. Entre início de 1962 e os primeiros meses de 1963, o governo Goulart retoma a MNCA, e cria o Programa de Emergência. Em março de 1963, ambos os programas são extintos a fim de permitir a descentralização prescrita pela LDB. O MEC retomaria uma orientação recentralizadora, sob a influência do Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, ocorrido em setembro de 1963 e a criação extra-oficial da Comissão Nacional de Alfabetização, com a criação do Plano Nacional de Alfabetização em janeiro de 1964. Com o golpe militar, em março de 1964, todo esse processo foi bruscamente modificado.

Nesse contexto, segundo Fávero (2009), o governo federal foi perdendo a liderança no campo da educação de adultos. Essa liderança passou, gradativamente, a ser ocupada por novos agentes, em particular, os denominados movimentos de cultura e educação

popular tais como o Movimento de Cultura Popular da prefeitura de Recife/PE – MCP; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler da prefeitura de Natal/RN; o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes – CPC da UNE; o Movimento de Educação de Base da Igreja Católica – MEB; a Campanha de Educação Popular da Paraíba.

Para Beisiegel (2004), esse movimento que se verificou no campo da EJA, foi mais complexo, dada a conjuntura política do momento. Segundo ele, os grupos que controlavam o poder político no início dos anos 1960, tinham uma atuação comprometida com a realização de um projeto de desenvolvimento bem definido, baseado numa leitura da realidade que entendia o momento vivido pelo país como “pré-revolucionário”. Diante desse quadro propunha-se uma flexibilização das estruturas do país, por meio de um conjunto de “reformas de base”, que abarcariam desde o setor agrário ao educacional. Segundo Beisiegel, as “reformas de base” davam forma aos objetivos da ação do governo federal, aparecendo como meio de mobilização do apoio a sua própria concretização, e assim de ampliação das bases populares do governo. Assim, os grupos no poder, em especial no governo Goulart, apelavam para a atuação dos segmentos organizados da sociedade civil para que se engajassem em atuações, em especial, no campo da educação de adultos.

No início da década de 1960, os vários movimentos que surgiram voltados à promoção popular, nasceram de intelectuais, políticos e estudantes, oriundos da esquerda marxista, ligados a grupos liberais, ou provenientes de movimentos católicos, preocupados com a promoção da participação política das massas e com o processo de tomada de consciência da problemática brasileira. Diversos grupos lançaram-se ao campo da ação educativa de adultos, fazendo florescer movimentos locais, públicos e privados em todo o país, num momento em que o MEC oscilava nas orientações e extinguiu suas campanhas alijando seus técnicos das iniciativas oficiais de solução do problema. (PAIVA, 1983, p. 230 e 243)

Nesse contexto, marcado pelo acirramento das tensões políticas, oscilações da orientação da União, e emergência de novos atores, a questão da alfabetização e sua relação com a conscientização política conectaram-se com a dos materiais didáticos. Segundo Fávero (2006, p.176):

De uma forma ou de outra, **todos os movimentos de educação e cultura popular do início dos anos de 1960 colocaram o problema dos materiais didáticos para a alfabetização**. Procuravam-se pistas nos manuais da UNESCO e exemplos nos textos elaborados 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. Mas o “ovo de Colombo” acredito, foi a cartilha de alfabetização de Cuba *Venceremos*, elaborada em 1961, ano da alfabetização em massa desse país, e trazida ao Brasil pelo grupo de estudantes da UNE que, em caravana, foi conhecer o início da experiência da construção de uma sociedade socialista na América Latina. Entre nós, brasileiros, procurava-se um método e instrumentos para alfabetizar e, simultaneamente, conscientizar. Pretendia-se ensinar não apenas a ler palavras, mas a ler o mundo através das palavras, como diria mais tarde Paulo Freire. Então, se A-E-I-O-U nada podia significar para um adulto que se alfabetizava, o O-E-A, que aparecia na primeira lição da cartilha de Cuba, significava muito naquele momento, quando esse país tinha sido expulso da OEA, não só para jovens e adultos desse país, mas para os jovens e adultos de todas as Américas; “Raul Roa”, que aparecia na segunda lição, dizia muito mais, também para os brasileiros, que “Eva viu a uva”. (grifo nosso)

Ainda que não possamos assegurar, como afirma Fávero, que a tríade de vogais O-E-A, significasse mais que A-E-I-O-U, para “os jovens e adultos de todas as Américas”, o certo é que foi neste período que a discussão sobre as relações entre conteúdo e método de alfabetização alcançou a questão do material didático, num contexto em que a educação era assumida, mais do que uma simples técnica de decodificação da linguagem escrita, como uma forma de conscientização política do povo brasileiro, em particular, da parcela mais pobre da população, sobre a transformação da realidade.

Num primeiro momento, o protagonismo da discussão sobre o material didático mais adequado ao processo de alfabetização coube ao MCP do Recife. Buscava-se romper com os materiais utilizados até então, em particular, nas campanhas dos anos anteriores, e ao mesmo tempo, encontrar inspiração nas sugestões oriundas da UNESCO sobre alfabetização e desenvolvimento comunitário. Segundo Fávero (s/d) esse processo se desenrola num duplo caminho: Paulo Freire começa a trabalhar num sistema audiovisual de alfabetização, e Norma Coelho e Josina Godoy elaboraram um livro de alfabetização e leitura o *Livro de leitura para adultos do MCP*, publicado em 1962, pela Imprensa Oficial da Prefeitura do Recife.

Para Fávero (2006), o *Livro de Leitura para Adultos*, inspirado na cartilha cubana *Venceremos*, pode ser considerado o primeiro material didático que assumia, efetivamente, como destinatário pessoas jovens e adultas, numa nova abordagem do processo:

“Pela primeira vez, reuniu-se num texto de alfabetização e primeiras leituras, um conjunto de palavras às quais se associava uma mensagem política; o conteúdo social dava forças às palavras, concretude às ideias. O voto é do povo (lição 1); O pão dê saúde (lição 2); o povo sem casa vive no mocambo etc. Por isso foi duramente criticado e denunciado como subversivo.” (p.177)



**Figura 4. Cartilha do Movimento de Cultura Popular/Recife**



Beisiegel (2003) avalia que havia várias semelhanças e diferenças entre as cartilhas de Cuba e do MCP. Segundo ele, as semelhanças estavam na composição formal e na abordagem do conteúdo, principiando pela apresentação das lições, sempre introduzidas por fotografias ou gravuras diretamente relacionadas aos assuntos trabalhados, e elaboradas a partir de situações fundadas nas condições da existência local da população adulta analfabeta. Na cartilha cubana, as lições remetiam, ao mesmo tempo, para temas vitais sob a perspectiva do processo revolucionário que se desenvolvia no país e para questões relevantes na definição das condições de vida da população. Na cartilha do MCP, as lições abordavam temas e conceitos pertinentes à realidade nordestina, proporcionando “a conjunção entre as dificuldades da vida popular, as virtualidades emancipadoras do voto, as características do bom agente político, a atividade então desenvolvida pelo MCP e a atuação da Prefeitura Municipal do Recife”. As diferenças ficavam por conta da relação entre a educação popular e o processo de transformação da sociedade. Enquanto em Cuba, os objetivos eram revolucionários, para o MCP, a prioridade era a conscientização do poder do voto para a emancipação política das parcelas mais pobres da população, num projeto de transformação pacífica da sociedade. (BEISIGEL, 2003, pp. 38-40)

O livro do MCP serviria de inspiração para outros materiais de leitura dos diferentes movimentos de cultura popular criados naquele período, como a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal (1963), e a Campanha de Alfabetização de Adultos da UNE (1962). É interessante perceber, no entanto, que a criação de um material didático que pudesse ser de âmbito nacional, e no formato de uma cartilha, não era um consenso entre os movimentos de educação. Segundo Beisiegel, apenas em meados de 1962, a “Comissão de Alfabetização” da UNE, definiu a necessidade de elaboração de uma



cartilha para organizar o processo de alfabetização, para o que foi criado o “Departamento Pedagógico” da Campanha, que optou por adotar e adaptar a cartilha do MCP de Recife. Mesmo assim, a “Comissão” ainda procurava um instrumental mais apropriado aos objetivos do movimento estudantil, por isso, de acordo com 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.”

Outro caminho de produção de material didático foi construído tendo como pano de fundo as formulações de Paulo Freire, junto à equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, sobre o processo de alfabetização numa perspectiva de educação popular. Beisiegel (1982) afirma que Paulo Freire rejeitava a idéia de cartilhas, pois eram “domesticadoras” e por representarem uma “rígida separação do processo educativo entre aqueles que sabem, os educadores, que elaboram as cartilhas, e os que não sabem, os educandos, entendidos como objeto da ação desenvolvida para ensinar-lhes alguma coisa.” (p.137). Freitas e Biccás (2009) reiteram essa informação explicando que:

“apesar da inovação na linha e no conteúdo dos materiais didáticos, Paulo Freire não estava convencido da necessidade da publicação, mantendo coerência em relação ao seu espírito crítico com o qual analisava os livros de leitura e as cartilhas então disponíveis. Freire rejeitava fórmulas prontas, pois acreditava ser possível construir uma proposta de educação popular com os próprios grupos populares, portanto “com eles e não para eles”.

No chamado “Sistema Paulo Freire” o processo de alfabetização tem início por meio das chamadas “fichas de cultura”, que sistematizavam dez situações de aprendizagem com o objetivo de mostrar o homem como “criador de cultura”, definida como um conjunto de valores, crenças, idéias, e hábitos assimiláveis na ação humana sobre o mundo. Após essa introdução ocorre o levantamento do universo vocabular das palavras geradoras, pelo desdobramento e reagrupamento das sílabas e vogais, essas palavras, possibilitavam o estudo e domínio das mais variadas situações de língua e escrita no processo de alfabetização. (Freitas e Biccás, 2009; Fávero, 1984; Beisiegel, 1982). Assim, do ponto de vista do material didático, o método Paulo Freire, pouco estimulou a produção de recursos padronizados, além dos materiais de projeção visual.

Nesse contexto, também o poder público federal procurava desempenhar um papel de protagonismo formulando um plano de ação emergencial, aportando recursos e articulando-se ao meio editorial. Como vimos, em 1962, o governo Goulart buscando atuar de modo mais definido na área de educação de adultos, lança o “Programa de Emergência

do MEC”, coordenado pelo então ministro Darcy Ribeiro. O programa incluía um empreendimento editorial que visava à distribuição de quatro milhões de cartilhas e manuais de alfabetização de adultos, e cento e cinquenta mil exemplares do manual de preparo e orientação do educador, que seriam impressas pelas gráficas da empresa *O Cruzeiro*. Um dos materiais editados pelo *O Cruzeiro* foi a *Cartilha ABC*, elaborada por uma comissão de docentes sob patrocínio da Confederação Evangélica do Brasil. (BEISIEGEL, 2004; PAIVA, 1983)

Paiva (1983) esclarece que a parte do Programa de Emergência, que realmente foi cumprida, está relacionada à publicação do material didático, em particular da *Cartilha ABC*, com enorme desperdício de recursos públicos:

“Através do Programa de Emergência, as edições “O Cruzeiro”, que já haviam tentado conseguir editar o material do MEB, lograram imprimir 4.000.000 de cartilhas que, em seguida, serão lançadas ao lixo. Dessas cartilhas resta apenas um pequeno número que mais tarde serão aproveitadas pela Cruzada ABC e, em seguida, também abandonadas.”

Efetivamente, desde 1961, momento em que foi elaborada a *Cartilha ABC*, o MEB vinha desenvolvendo um programa de educação de base, apoiado pela União, por meio de milhares de Escolas Radiofônicas instaladas a partir das dioceses, espalhadas no Norte, Centro-Oeste e Nordeste do país. Em 1963, o MEB passou a desenvolver um conjunto de materiais didáticos para alfabetizando e pós-alfabetizados do contexto rural nordestino. Segundo Freitas e Biccas (2009, p. 243):

“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 para Viver* e *Viver é lutar*, com objetivo de articular a alfabetização com a conscientização, partindo da realidade da vida e do trabalho dos camponeses. 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 em temas geradores articulados para dar base para o processo de alfabetização.”<sup>8</sup>

Segundo Fávero (1984) e (2006) foram ainda preparados dois manuais para orientação dos docentes e responsáveis pela produção das aulas radiofônicas: *Justificação*, que abordava numa “perspectiva sócio-econômica” as situações apresentadas nas leituras; e *Fundamentação*, que desenvolvia os conteúdos teóricos das lições. Um terceiro manual, intitulado *Mensagem*, contendo orientações para o “anúncio do Evangelho” e sugestões

---

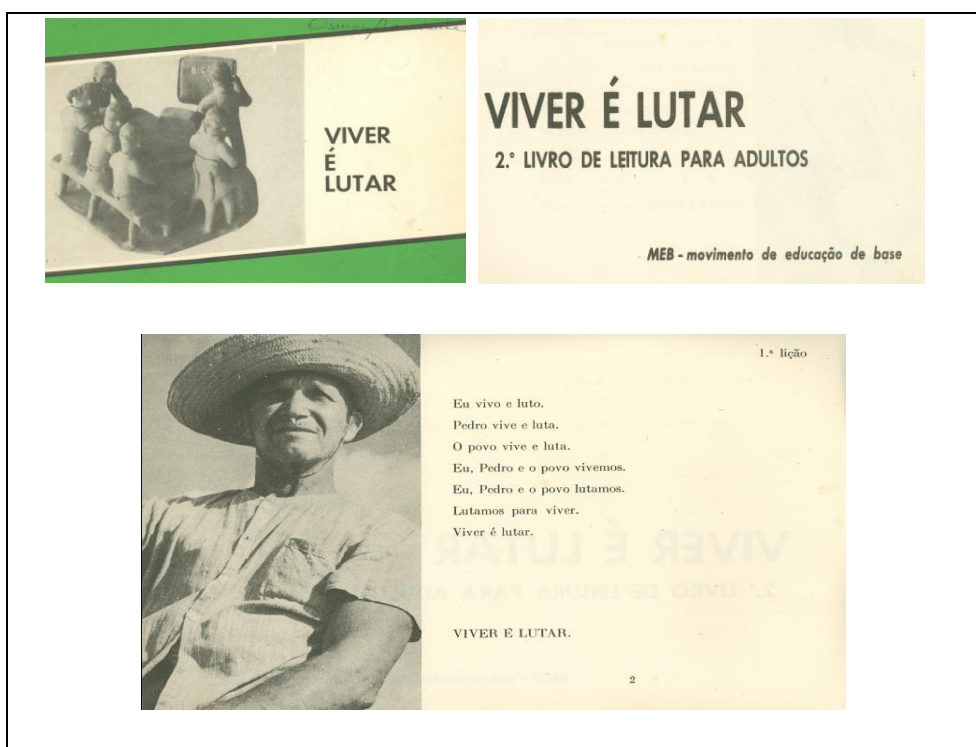
<sup>8</sup> O livro *Viver é Lutar* contém 30 lições, como se pode verificar num quadro apresentado pelos autores na sequência do texto. Cabe assinalar, conforme Fávero (2006, p.179), que para o sistema de escolas radiofônicas de Natal/RN também foi preparado, em 1963, outro livro de leitura, intitulado *Saber para construir*.

para programas de catequese, foi preparado como forma de superar os atritos entre “Leigos” do MEB e a “Hierarquia” da Igreja, com relação às discussões sobre a catequese durante as aulas de alfabetização.

Para Fávero (2006) o conjunto didático *Viver é lutar* sintetiza a ideologia do MEB, expressando a visão de educação, os requisitos didáticos e objetivos da EJA para o movimento. O objetivo precípua da EJA era transformar o homem em sujeito pleno da cultura, pela superação da cultura de tradição, por um método de conscientização que o ensinasse a aprender, e no qual ele aprendesse para agir, agindo; e novamente aprendesse, refletindo sobre a ação realizada. Como afirma Fávero (2006, p. 178):

“Pretendia-se que essa cartilha fosse simultaneamente instrumento de alfabetização e conscientização, assim como preparasse, e se possível levasse, a um engajamento no processo de transformação da realidade. Para isso, deveria conter uma mensagem que tivesse “virulência”, continuidade e adequação à hora em que se vivia”

**Figura 5. Cartilha Viver é Lutar**



A cartilha traz, basicamente, a mesma composição visual do livro de leitura do MCP, e, por sua vez, da cartilha cubana *Venceremos*, que como se pode verificar tornou-se referência para o desenvolvimento de outros materiais de alfabetização. No material do MEB, cada uma das 30 lições, também é introduzida por uma fotografia, em preto e branco. As fotos eram obtidas junto a agências oficiais ou comerciais, e trazem cenas do cotidiano de homens, mulheres e crianças que viviam no campo; retratam coletivos de

trabalhadores do campo em situações de trabalho, reuniões e atividades de organização política. Fávero afirma que “as fotografias de *Viver é lutar* são mais que ilustrações: compõem o texto; representam o mesmo conteúdo das lições; falam a mesma fala, noutra linguagem. Essas fotos (...) foram consideradas tão ou até mais subversivas que os textos.” Cada lição aborda um segmento de uma narrativa, envolvendo a história de vários sujeitos, e discute uma determinada temática, entrelaçando temas da realidade do campo com a necessidade de transformação por meio de atuação consciente e coletiva. Ao mesmo tempo, os temas possibilitavam o desenvolvimento de noções gramaticais e exercícios de linguagem.<sup>9</sup> (FÁVERO, 2006, p. 180-196)

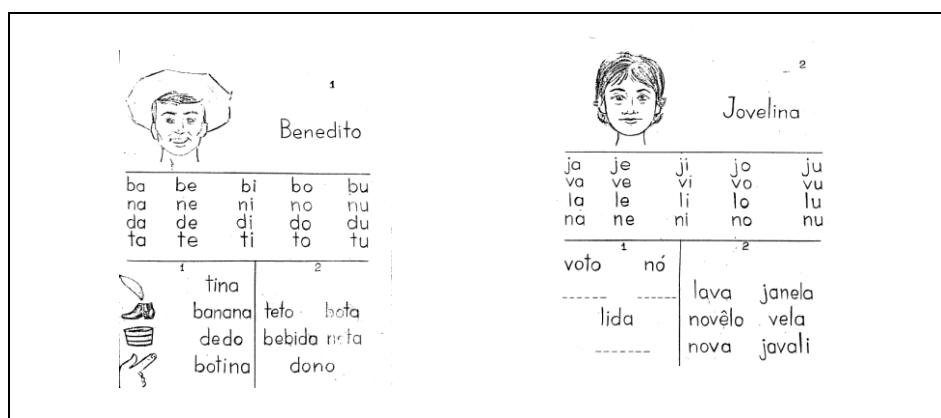
A história da circulação do material do MEB revela de forma contundente as condições históricas de sua produção. Primeiramente, o material circulou em forma mimeografada. No início de 1964, foram impressos e distribuídos 50 mil exemplares, mas apenas do conjunto didático *Viver é lutar*. No entanto, o final da edição, cerca de 3 mil exemplares, foram apreendidos na gráfica, por determinação do governador Carlos Lacerda, pela polícia do então Estado da Guanabara, sob a acusação de ser material subversivo. Ainda assim, mesmo após o golpe militar de março de 1964, o material chegou a ser utilizado nas aulas radiofônicas de alguns sistemas, sendo, inclusive traduzido para o francês, o italiano e o alemão. (FÁVERO, 2006)

No ano de 1965, o MEB promoveu a produção de novos materiais didáticos para a alfabetização. Elaborou-se um Programa Didático a partir do levantamento de situações cotidianas do campo, operando-se um deslocamento ideológico do conceito de conscientização para o de cooperação. Como resultado foi produzido o conjunto didático *Mutirão: Mutirão 1*, para a alfabetização; *Mutirão 2*, para os recém-alfabetizados; e um encarte financiado pelo Ministério da Saúde, *Mutirão prá saúde*. O atraso na produção do conjunto didático resultou na produção de materiais regionais como a cartilha *Adjutório* do MEB/BA, *Ajuda* do MEB/PE, o *Pré-livro* para a alfabetização de adultos e *Livro para o 2º Ciclo* do MEB/MG, e o conjunto didático *Benedito e Jovelina* do MEB/GO. Este último reunia cartazes (com gravuras, famílias de sílabas, e novas palavras) e fichas de resumo. (FÁVERO, 1984, p.293)

---

<sup>9</sup> É importante, no entanto, não ignorarmos que, além de conteúdos políticos explícitos, o material do MEB trazia conteúdos religiosos claros provenientes do pensamento cristão como, por exemplo, podemos verificar na 7ª lição do *Viver é lutar*, que traz na abertura uma foto de uma localidade rural, onde uma cruz se destaca frente a um grupo de casas, e cujo texto é o seguinte: Ao homem não basta comida/Não basta casa e salário/O homem precisa de Deus/ Deus é justiça e amor/ Deus quer justiça entre os homens/Deus quer Amor entre os homens.

**Figura 6. Conjunto didático *Benedito e Jovelina* do MEB/GO**



Nesse contexto de atuação descentralizada do Estado e de mobilização da sociedade civil, rompe-se com a imposição de métodos e materiais preparados em nível nacional. São produzidos materiais didáticos dos mais diferentes suportes, tais como programas radiofônicos, slides do Sistema de Alfabetização Paulo Freire, cartilhas de alfabetização e livros de leitura, conjuntos didáticos, folhetos de cordel, com um viés específico de destinação ao regional, ou mesmo para o local. E o mais importante, elabora-se, principalmente, com base nas formulações de Paulo Freire, outra concepção de alfabetização que se articula a projeção de outro tipo de sociedade, enfatizando o papel transformador da cultura e do sujeito, associando alfabetização e conscientização.

Com o golpe dado pelos militares, em 1964, houve uma ruptura entre o grupo político e militar que assume o controle do estado e os amplos segmentos da sociedade dedicados a EJA, passando a ocorrer paulatinamente um processo de repressão, desmobilização e reorganização de vários movimentos de educação e cultura popular. As últimas iniciativas desses movimentos seriam, por fim, sufocadas com a imposição do Ato Institucional 5, o AI-5, em 1968. Mesmo assim, algumas iniciativas como a do MEC permanecem até o início dos anos 1970, quando novos sujeitos rearticulam os movimentos sociais e populares e iniciam a produção de materiais no âmbito de novas atuações.

Nesse período, o governo militar reorientou completamente a educação de adultos. Num primeiro momento substituiu o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), instalado no governo Goulart em abril de 1964, cujo referencial de alfabetização se apoiava no sistema Paulo Freire e que seria desenvolvido em todo o país, pela Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), posteriormente, aprofundando esse processo criou e irradiou para todo país o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.

A Cruzada ABC funcionou como alternativa ao regime que se instalava no país para fornecer uma resposta à questão do analfabetismo, diante do espaço secundário reservado ao tema. As atividades da Cruzada ABC desenvolveram-se efetivamente na área de alfabetização, com uma programação baseada na ação comunitária. Após uma experiência piloto, que ocorreu em Recife, as atividades foram expandidas para alguns estados do país, possibilitada por recursos oriundos do governo federal, provenientes da Aliança para o Progresso e de doações privadas. Seu objetivo inicial era alfabetizar um milhão de adultos em 5 anos. Mas, os objetivos se desdobraram em atender o ensino primário, profissional, e educação sanitária numa perspectiva comunitária, e em função dos convênios estaduais, passaram a ser também o de orientar a organização dos sistemas estaduais de educação de adultos.

As atividades escolares da *Cruzada ABC* estavam vinculadas ao material didático que foi reelaborado em 1966, após a constatação de que a *Cartilha ABC* não era apropriada aos adultos. Além da nova *Cartilha ABC* foi produzido material didático para o supletivo e material de leitura. O material foi impresso em Recife, numa gráfica alugada pela Cruzada ABC. Os milhares de exemplares eram distribuídos gratuitamente aos estudantes, que também recebiam alimentos básicos, conforme sua frequência, confirmando o caráter assistencialista da estratégia de alfabetização e ensino supletivo implementada pela *Cruzada ABC*. O conteúdo dos materiais foi objeto de várias críticas devido sua inadequação às condições da região e da população. Segundo Paiva (1983, p.350):

“O material havia sido elaborado dentro da técnica utilizada para as cartilhas destinadas às crianças, sem relacionar os conteúdos das lições aos interesses imediatos da vida do adulto. As primeiras lições apresentavam frases como “Vovô vê a arara” e “ele viu o dado”. Entretanto, sua utilização concreta no Nordeste ressaltou suas inadequações. Um dos pontos mais criticados na cartilha encontrava-se na página 6: “Ada dá o dedo ao urubu? Duvido. Ada dá o dedo à arara”. Deixando de lado o fato de que o nome Ada não é encontrável na região, o regionalismo lingüístico nordestino havia atribuído à expressão “dar o dedo” um significado obscuro e a superstição local havia transformado o urubu em símbolo do azar.”

Diante das críticas que se levantavam contra a Cruzada ABC, que tanto atingiam os materiais quanto suas práticas assistencialistas, o movimento foi perdendo espaço político e apoio financeiro. Nesse ínterim, reforçou-se o processo de organização do MOBREAL como um programa de alfabetização.

Inicialmente, o MOBREAL foi criado com a missão de coordenar as atividades de alfabetização de adultos em curso no país, em particular a Cruzada ABC – Ação Básica Cristã, e algumas ações tuteladas pela UNESCO. A partir dos anos 1970, quando foi

reformulado, o MOBRAL tornou-se um amplo movimento de alfabetização, com capilaridade nacional. Do ponto de vista organizacional, o MOBRAL adotou um modelo descentralizado articulando três níveis administrativos: o Mobral central; as coordenações estaduais e territoriais; e as Comissões Municipais. No plano das ações foram organizados diferentes programas: o Programa de Alfabetização Funcional; o Programa de Educação Integrada; o Mobral Cultural; o Programa de Profissionalização (Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra); e o Programa de Desenvolvimento da Comunidade. Ao final da década de 1970, chegou a tentar implantar o Mobral Infanto-Juvenil, destinado a atender crianças e adolescentes menores de 15 anos. Apoiado por uma forte estrutura e amplos recursos, o MOBRAL realizou ao longo de sua existência a produção de muitos materiais didáticos para educação de adultos.

Paiva (1983) indica que as grandes editoras tiveram uma forte influência para a constituição, no âmbito federal, de uma ampla campanha de alfabetização de massa, nos moldes do MOBRAL. As iniciativas para incorporar as editoras privadas ao processo de produção dos materiais didáticos ocorriam desde a criação do MEB, com o Plano de Emergência. Mas, foi com o MOBRAL que esta política atingiu sua forma plena. As grandes editoras foram chamadas a produzir materiais didáticos e consideradas as únicas capazes de atender as necessidades do programa. Para a produção dos materiais, em larga escala, foram escolhidas apenas três editoras: a Abril S.A., a Bloch Editores S.A., e a Gráfica Editora Primor S.A. Essas editoras produziram especialmente livros destinados à alfabetização de adultos em edições com grandes tiragens.

Freitas e Biccás (2009) afirmam que os números de exemplares dos materiais didáticos publicados pelo Mobral causam perplexidade pela grandiosidade das edições, e estranheza pela incompatibilidade com os dados de matrícula. Baseando-se nos dados do programa, os autores questionam as diferenças que ocorriam entre os números de estudantes matriculados e o de exemplares publicados dos livros de alfabetização. Os dados, por exemplo, indicam que, em 1972, para os 7.345.000 alunos inscritos no curso de alfabetização foram publicados e distribuídos apenas 4.844.000 livros de leitura, entretanto foram distribuídos 12.171.000 livros de leitura complementar e 48.000.000 de diários do Mobral.

Os materiais didáticos elaborados no âmbito do MOBRAL destinavam-se à utilização em todo o território nacional, por isso apresentavam uma interpretação global da realidade brasileira sem contestações das contradições sociais, ou qualquer crítica ao processo político. O material visava fortalecer a visão de que o Brasil tinha encontrado seu

caminho como um país em crescimento ordenado, estimulando o ufanismo sobre as riquezas nacionais a serem exploradas, e enfatizando a necessidade do esforço individual como fator de sucesso pessoal e contribuição para o desenvolvimento geral.

Essas atuações do MOBREAL, no campo da produção de material didático para a EJA, situam-se no contexto em que o MEC reorganiza globalmente sua política do livro didático ao estabelecer um acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Esse acordo possibilitou a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) em 1966, cujo objetivo era coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo também assegurou ao MEC os recursos necessários para a distribuição gratuita de livros no ensino regular. Ao assegurar o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa revestiu-se do caráter de continuidade. Assim, no início da década de 1970, o MEC estabeleceu a Portaria nº 35, de 11/3/1970, criando um sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, contando para isso com os recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). No ano seguinte, o INL assume as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da COLTED e passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). A questão do financiamento do programa torna-se um problema com o fim do convênio MEC/USAID. Para equacionar a questão do financiamento público é criado o Fundo do Livro Didático, que organiza um sistema de contribuição financeira das unidades federadas para manutenção do programa. (CASSIANO, 2007) Por seu lado, no campo da alfabetização, o Mobral tem seus recursos assegurados junto à loteria esportiva, o imposto de renda e proveniente de doações do setor empresarial.

A atuação do estado autoritário na educação de adultos também se realizou através da reformulação da legislação educacional que trouxe a regulamentação do Ensino Supletivo. A Lei nº 5692/71 organizou o ensino de jovens e adultos em capítulo próprio, diferenciando-a do ensino regular básico e secundário, abordando, inclusive, a necessidade da formação de professores especificamente para ela, e trazendo mudanças para a EJA. Em seguida dois documentos – Política para o Ensino Supletivo e o Parecer nº 699/72 – estabeleciam a doutrina do Ensino Supletivo, apontando para uma nova concepção de escola. Logo, foram criados pelas secretarias estaduais de educação os Centros de Estudos Supletivos (CES). (VENTURA, 2007)

A legitimação dada ao ensino supletivo, por meio de um arcabouço legal e um conjunto de iniciativas patrocinadas pelo regime militar, implicou em nova reconfiguração



do campo de produção de materiais didáticos para a EJA com o ingresso de setores da iniciativa privada e a participação das secretarias estaduais. No campo editorial, Segundo Bittencourt (s/d):

“ao lado das antigas editoras, novas empresas surgiram, notadamente a partir de experiências de produções de materiais para os cursos supletivos e cursinhos vestibulares, e suas inovações marcaram a história da editoração didática. Foi o caso das editoras Ática, criada por Anderson Fernandes Dias, diretor de um curso supletivo cujos professores foram seus primeiros autores, e a Moderna, fundada pelo professor de Química Ricardo Feltre.”

Para dar suporte ao ensino supletivo o MEC criou o Departamento de Ensino Supletivo – DSU para desenvolver projetos de assistência técnica às secretarias da educação e subsidiar suas políticas. Dentre os projetos desenvolvidos pelo DSU que se vinculavam a produção de materiais didáticos temos o *Andrós* que produzia materiais didáticos para o ensino supletivo, em geral no formato de módulos e séries metódicas para a formação profissional, com destaque para método de estudo dirigido. No plano do uso de tecnologias de ensino à distância, através dos meios de comunicação de massa, foram apoiados o Projeto Minerva, de ensino pelo rádio, e o Projeto Conquista para produção de cursos pela televisão.

A primeira iniciativa de utilização de uma “máquina de uma rede comercial de televisão” foi realizada por meio de um convênio assinado entre a Fundação Padre Anchieta, mantenedora da TV Cultura de São Paulo, em 1978. Com a extinção do DSU em 1979, ambos os programas desenvolvidos pelo órgão na área do rádio e da televisão foram encerrados. No ano seguinte, o MEC estabeleceu um acordo com a Fundação Roberto Marinho para produção do *Programa Supletivo de 1º Grau*. O programa apoiado pelo MEC e a Universidade de Brasília - UNB foi desenvolvido numa parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Bradesco, e denominado de *Telecurso 1º Grau*, destinado às quatro séries finais do ensino fundamental.

Por fim, é preciso frisar que durante o regime militar, o governo passou a exercer controle e censura sobre a produção dos materiais didáticos, em particular, sobre os materiais que circulavam nos programas oficiais e no meio escolar. Os materiais tinham seus conteúdos tutelados pelo governo, por meio de organismos constituídos para controle dos conteúdos curriculares. Na EJA as indicações do governo sobre conteúdos e métodos, emanados do Mobral e do DSU, asseguravam certo controle sobre a produção didática.

Por outro lado, a atuação do regime militar não interrompeu absolutamente a produção de materiais nos movimentos sociais, que foram se rearticulando nos anos 70.

Segundo Fávero, as mudanças no movimento social foram acompanhadas pela produção de “enorme variedade de materiais didáticos e informativos”, em formato impresso e audiovisual, com as mais distintas finalidades. Destacam-se dentre os impressos os folhetos, boletins, cartilhas, histórias em quadrinho, cadernos, pequenos jornais, panfletos, cartazes. Mas, também se produziram séries de fotos, coleções de slides, filmes e documentários. Esses materiais eram utilizados para formação em associações de bairro, organizações de favelados, grupos de mulheres, grupos de saúde, grupos confessionais de base, sindicatos e oposições sindicais. Dentre as instituições que atuaram no período, na produção didática, temos a Federação dos Órgãos de Assistência Social e Educacional – FASE, o Instituto de Ação Cultural – IDAC, o Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientia – CEPIS, o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – IBASE, o Centro de Ecumênico de Documentação de Informação – CEDI, dentre outros. (FÁVERO, 1984, p.p. 301-302)

### ***1.2.3. Produção didática para a EJA: da redemocratização até meados dos anos 2000***

No início dos anos de 1980, no bojo das lutas pela redemocratização e fortalecimento das lutas dos movimentos sociais e do movimento sindical, entidades vinculadas ao processo de organização dos trabalhadores e das camadas populares desenvolveram uma produção didática significativa, destinada a processos formativos, em espaços não-escolares. Fávero (1984) relata que durante o Seminário sobre Educação Popular, promovido pelo Centro João XXIII/IBRADES, no Rio de Janeiro, em 1982, foram apresentados vários materiais desenvolvidos para os processos formativos desenvolvidos nos movimentos. Dentre os materiais audiovisuais destaca-se uma série de slides do IDAC, denominada “*Fé e Política*” para as comunidades de base de São Paulo; os slides sonorizados produzidos pelo SEPIS, sobre a história do movimento operário. Dentre os impressos temos os *Cadernos do Trabalhador* produzidos pelo Instituto de Planejamento Rural e Urbano – URPLAN, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, que contava até então com quatro cadernos: *41 dias de resistência e luta; uma análise da greve por quem dela participou*, elaborado a partir de depoimentos de operários do ABC paulista (São Bernardo, 1980); *Forjando o aço, forjando a luta* (Grupo de Fábrica, 1980); *A força que nasce de nós; a lutas nos bairros por quem dela participa* (Movimento de Bairro, 1982); *Nas raízes da democracia operária; a história da oposição sindical metalúrgica de São Paulo* (Oposição Sindical, 1982). Nesse mesmo período, o CEDI desenvolve o conjunto didático *Poronga*, depois o *Poronga – Edição Juruá* e o

*Ribeirinho*. Esses materiais didáticos, elaborados no bojo de um projeto de desenvolvimento econômico, social e de educação popular para a região amazônica, vinculam-se às lutas dos trabalhadores da região, em particular, do Sindicato dos Seringueiros de Xapuri/AC, liderados por Chico Mendes. (FÁVERO, 1984 e 2007)

Em 1985, com o fim do período militar e a instalação da Nova República, o Mobral foi extinto e substituído pela Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar). De acordo como Haddad e Di Pierro (1994) sua criação trouxe algumas mudanças significativas, em relação ao modelo do Mobral, como sua incorporação à estrutura do MEC e sua transformação em órgão de fomento e apoio técnico e financeiro às iniciativas de educação de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil. Segundo Ventura (2007), apesar de o MEC apresentar-se com um discurso favorável à Fundação, contraditoriamente, foi-se percebendo um processo de desmonte, até seu fechamento, em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello.

Os anos noventa foram tensionados, por um lado, pelos embates acerca dos avanços que se pretende conquistar no arcabouço legal que se formulava no país, a partir da Constituição de 1988, do Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, da Lei nº 9.424/96 que cria o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), e das discussões sobre Diretrizes Curriculares Nacionais, e do Plano Nacional de Educação de 2001; e por outro pelas lutas por sua efetiva implementação por meio de políticas públicas que assegurassem os avanços obtidos. Alguns pesquisadores cunharam expressões significativas para designar esse período. Machado afirma que as políticas públicas foram substituídas por “solidariedade”, referindo-se a criação do Programa Alfabetização Solidária – PAS, criado em 1997, pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Haddad (2007) afirma que a década foi marcada pelos embates entre as conquistas formais de direitos e a negação real pelas políticas.

Para Haddad (2007), o disposto sobre a EJA, na Constituição de 1988, representa um momento significativo da história das lutas por direitos, trata-se do momento em que o Estado brasileiro assume a demanda pela educação de jovens e adultos como um direito a ser assegurado 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 sua 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 freqüentam a 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 e o resultado deste processo, reconhecendo novos direitos e contemplando novas estruturas e processos de democratização do poder público.

Beiseigel (1999) realiza, no entanto, uma avaliação menos otimista sobre o impacto da Constituição de 1988, na política para EJA. Num texto em que realiza um balanço da política da União, nos anos 1990, ele afirma que:

“De certo modo, a Constituição de 1988 acolheu reivindicações de fronteira. [...] Ao fazê-lo, à semelhança de outras constituições agora ultrapassadas, 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 da 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 acentua em demasia, o poder imperativo da lei se relativiza, podendo levar na prática ao descomprometimento do Estado diante de suas obrigações educacionais (...) Essa situação parece estar de fato ocorrendo na educação fundamental de jovens e adultos analfabetos. Com algumas exceções em pequeno número de municípios, a atuação dos poderes públicos na educação de adultos é bem menos significativa atualmente do que já foi num passado ainda recente. Diante da enormidade de suas novas atribuições educacionais, o Estado parece estar fixando prioridades, definindo no amplo elenco dos credores de sua imensa dívida social aqueles que de fato poderão ser atendidos num futuro próximo. É significativo, neste contexto, o retorno aos debates educacionais de uma antiga e supostamente já ultrapassada questão das alternativas antagônicas da alfabetização de crianças contra a alfabetização de jovens e adultos analfabetos.

Segundo Machado (s/d) no que concerne à LDB, “a EJA ficou basicamente reduzida a cursos e exames supletivos, inclusive com a redução da idade para a prestação dos exames, o que caracteriza um incentivo aos jovens ao abandono às classes regulares de ensino” (p.5). Para Machado, o substitutivo de Darcy Ribeiro, que se dá base ao texto final aprovado, representou um golpe em todo o processo democrático de discussão do projeto que fora aprovado pela Câmara dos Deputados em 1993.

Para Haddad (1997) vários pontos da LDB se traduzem em perdas para a EJA. Em primeiro lugar a LDB/96 trata a EJA de forma parcial e sob a ótica da reforma do Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças. Em segundo a lei não dedica nenhum artigo à questão do analfabetismo, ignorando os compromissos firmados no Plano Decenal de Educação de 1993. Em terceiro o conceito de suplência permanece, o que remete à reposição de estudos no ensino fundamental e médio, colocando ênfase nos exames,

diminuindo, assim, as responsabilidades do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos, ou seja, o Estado garante apenas os mecanismos de creditação e certificação. Em quarto, a nova lei deixa de contemplar uma atitude ativa por parte do Estado no sentido de criar condições de permanência dos alunos de EJA na escola. Por fim o currículo proposto é o mesmo do ensino fundamental oferecido às crianças, quando o projeto de lei da Câmara apontava para um currículo “centrado na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequado ao amadurecimento e experiência do aluno” (HADDAD, 1997)

Para Fonseca e Vieira (2000) a LDB/96, é um dos instrumentos das políticas neoliberais e neoconservadoras, difundidas por organismos internacionais como o Banco Mundial, na década de 1990, cujos esforços situam-se na adequação da educação às demandas requeridas pelas transformações econômicas e tecnológicas advindas com a globalização e que buscam aliar as políticas educacionais às lógicas do mercado numa “concepção produtivista da educação”. Por isso, os documentos legais viabilizam condições para a descentralização, a racionalização e focalização dos recursos educacionais no ensino fundamental, em detrimento do atendimento da educação de jovens e adultos subescolarizados.

A LDB/96 é um documento legal que expressa as contradições da sociedade, naquele momento histórico. A lei, ao mesmo tempo em que favorece a descentralização e o “desembarque de responsabilidades” por parte da União, consagra o princípio da gestão democrática do sistema de ensino. No campo da EJA, isso resulta na instituição, pelo MEC, de uma Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos - CNEJA<sup>10</sup>, que se efetiva, entre 1994 e 1996 - período em que estiveram em debate o Plano Decenal de Educação e efetivou-se o movimento preparatório para V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA, que se realizaria em 1997, em Hamburgo. Como decorrência dessa mobilização proposta pela CNAEJA e apoiada pela UNESCO,

---

<sup>10</sup> Na CNEJA, tinham assento os representantes das secretarias estaduais, das universidades, das igrejas, das confederações empresariais e de trabalhadores, e das organizações da sociedade civil. Segundo Graciano e Di Pierro (2003); Haddad (2007) e Machado (s/d), as várias demandas e conflitos decorrentes do processo de desconstrução do direito à EJA, em função da aprovação da Emenda 14/9710, da aprovação do FUNDEF e da LDB, e as divergências acirradas no processo de consulta preparatório à V Confintea foram a provável razão pela qual o MEC desativou a CNEJA, sem contudo anular a Portaria pela qual a Comissão fora designada.

formaram-se os Fóruns de EJA<sup>11</sup>, que se organizam nos diversos estados brasileiros, reunindo vários atores sociais para debater as políticas de EJA.

Após 1996, segundo Machado (s/d) o país atravessará um momento de grande mobilização acerca do sentido da EJA, que se traz como decorrência uma série de audiências por ocasião da formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais, cujo resultado é o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, elaborado pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, incorporando as novas concepções de EJA em debate.

Desde início dos anos 1990, quando foi extinta a Fundação Educar, a política da União para a educação de jovens e adultos ficou a cargo de uma Coordenação (COEJA), organismo de quarto escalão subordinado à Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. Entre 1997 e 2002, sob o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, e a gestão do ministro Paulo Renato Souza na educação, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE passou a responder pelo apoio financeiro da União aos Estados e Municípios para programas de ensino fundamental de jovens e adultos. As iniciativas de alfabetização e capacitação profissional de jovens e adultos do Governo Federal, entretanto, foram coordenados por outros setores da União, caracterizando-se por intervenções focalizadas ou de caráter compensatório, destinadas a atender prioritariamente as regiões mais pobres do país: o Conselho da Comunidade Solidária, no caso do Programa Alfabetização Solidária – PAS; o Ministério do Trabalho e Emprego, no caso do Plano Nacional de Qualificação Profissional – Planfor; e o Ministério do Desenvolvimento Agrário, no caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. (GRACIANO; DI PIERRO, 2003)

Em 2001, mas com tempo previsto de execução até 2003, foi lançado o Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos, denominado *Programa Recomeço – Supletivo de Qualidade*, integrado ao Projeto Alvorada, que articulou programas sociais, de infra estrutura e desenvolvimento do governo federal especialmente voltados para a redução das desigualdades regionais e melhoria das condições de vida nas localidades mais carentes do Brasil. O objetivo do Recomeço era apoiar com recursos financeiros, estados das regiões Norte e Nordeste, e municípios de micro regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano, e prover

---

<sup>11</sup> Segundo Machado (s/d) e Silva (2007) os fóruns de EJA constituíram-se, a partir de 1996, como espaço de encontro e mobilização dos diferentes segmentos que atuam, nessa modalidade, na defesa da EJA como política pública. Atualmente, estão organizados nos 26 estados, no DF e ainda em dezenas de fóruns regionais, que podem ser conhecidos no acesso a seu portal [www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br).

ensino fundamental de jovens e adultos, assegurando a continuidade de estudos aos egressos do Programa Alfabetização Solidária. O programa suplementava o orçamento desses estados e municípios, viabilizando verbas na proporção de R\$ 230,00 por aluno/ano, valor corrigido, em 2002, para R\$ 250,00 por aluno/ano. Dentre as ações previstas o programa previa a aplicação dos recursos na formação continuada de docentes que atuam em classes presenciais de Educação de Jovens e Adultos do quadro permanente do município ou estado; **aquisição de livro didático ou módulo e/ou impressão de material didático adequado à Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, 1º e 2º segmentos**; contratação temporária e remuneração de pessoal docente, na formação continuada de professores, na aquisição e reprodução de materiais didáticos e pedagógicos e, ainda, aquisição de gêneros alimentícios exclusivamente para o atendimento às necessidades de alimentação escolar dos alunos.

Nesse ínterim, a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos - COEJA lançou mão de uma série de iniciativas voltadas a uma reformulação de referenciais curriculares, disseminação de materiais didáticos e implementação de programa de formação de educadores das redes de escolas estaduais e municipais. Assim, após a elaboração e aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, foram formulados novos Parâmetros Curriculares Nacionais para a EJA – PCN/EJA e um novo modelo de certificação de estudos o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA. Estes instrumentos articulados demonstravam a intenção do poder federal de fornecer elementos para a reorganização do quadro da EJA no país, subsidiando e reorientando as políticas dos demais agentes públicos ou privados que atuam historicamente no setor, tais como as secretarias estaduais e municipais de educação, os sindicatos, os movimentos sociais, as organizações não-governamentais, dentre outros agentes sociais. Este processo envolveu uma série de situações contraditórias e resultou em diferentes embates envolvendo os mais diferentes agentes sociais ligados a EJA.

De fato, foi no bojo das reformas educativas que o currículo, a produção didática, e, posteriormente os exames passaram a ter destaque como instrumentos da política educacional para a educação básica. Na realidade, esse processo de discussão iniciou-se em meados dos anos 1990, com a elaboração da proposta curricular para o primeiro segmento da EJA, e a produção da coleção didática “*Viver é Aprender*”. A iniciativa da elaboração curricular coube à Ação Educativa, organização não-governamental que atua na área de educação e juventude. Em 1996, o MEC co-editou e distribuiu a proposta curricular após manifestar essa intenção à Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Alguns

anos depois, em 2000, deu continuidade a essa iniciativa e organizou a *Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos - EJA* (correspondente à etapa de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental), mas dela não decorreu nenhuma proposta oficial para produção de material didático. A elaboração de material didático ocorreria apenas em 2002, mas já como parte do processo de formulação do exame nacional de certificação de competências da EJA, o *ENCCEJA*. Paralelamente, o *Programa Recomeço*, criado para complementar os recursos destinados a EJA, financiava a produção de materiais didáticos pelas secretarias municipais e estaduais, enquanto o PAS, ao mesmo que adotava a coleção *Viver, Aprender*, desenvolvia materiais para a campanha de alfabetização. Nesse ínterim, a *Ação Educativa* produziria a continuidade da coleção “*Viver, Aprender*” para o primeiro segmento da EJA em articulação com uma editora comercial, e não mais com o MEC.

Além dos materiais desenvolvidos pelo governo da União, vários outros surgiram como resultado de iniciativas de governos municipais ligados à gestão de partidos considerados progressistas, como o Partido dos Trabalhadores – PT, cuja experiência na prefeitura de São Paulo, com a presença de Paulo Freire à frente da Secretaria da Educação, em 1990, foi fonte de inspiração para o resgate de experiências anteriores ao regime militar, nas quais a participação da sociedade civil era fundamental para promover a inclusão educacional das parcelas pobres da população. Foi nesse contexto que surgiu o Movimento de Alfabetização – MOVA. De acordo com Graciano e Di Pierro (2003):

A experiência do MOVA foi inaugurada em São Paulo durante a administração do Partido dos Trabalhadores (1989-1992), quando o educador Paulo Freire foi Secretário de Educação. Princípios dos movimentos de educação e cultural popular desenvolvidos no País no início dos anos 60 foram resgatados e atualizados em uma política pública de alfabetização de jovens e adultos desenvolvida em parceria entre o governo municipal e organizações comunitárias vinculadas aos movimentos sociais urbanos. Nesse modelo, cabe às organizações da sociedade civil mobilizar os educandos, indicar educadores vinculados às comunidades e organizar círculos de alfabetização, enquanto o governo municipal subvenciona o programa e coordena as atividades de formação dos educadores. Os movimentos sociais organizam-se com autonomia em um fórum próprio, a partir do qual dialogam coletivamente com o governo municipal. Depois de alfabetizados, os jovens e adultos têm ingresso garantido nos cursos de ensino fundamental para jovens e adultos mantidos pela rede municipal de ensino.

O Mova espalhou-se por todo o país, em governos municipais e estaduais de diversos partidos, mas principalmente nas gestões do Partido dos Trabalhadores – PT. De acordo com Haddad (2007) o modelo implementado, ao envolver entidades e movimentos



sociais, acabou por fortalecer no âmbito da sociedade civil a demanda por EJA e por experiências educacionais, as quais estimulavam a produção de materiais didáticos coletivamente por professores e estudantes.

Durante a década de 1990, vários materiais são produzidos no âmbito das experiências educativas, patrocinadas por prefeituras progressistas ou desenvolvidas por ONGs, ligadas aos princípios dos movimentos de educação e cultura popular. Como exemplos de produções didáticas, no formato de livros de leitura, podem ser citados o *Almanaque do Aluá nº 1* (1998), produzido pelos Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação – SAPÉ, contendo material de leitura de caráter recreativo, humanístico, científico e literário; e o *Almanaque Popular de Sabedoria nº 1 e 2*, produzido pelo Vereda, que também produziu, em parceria com o MEB, o conjunto didático *Confabulando, Poetizando, e Historiando*. O MEB também voltaria a produzir um novo conjunto didático o *Viver e Lutar*.

Algumas prefeituras municipais também protagonizaram a produção de materiais didáticos significativos. Em Porto Alegre, foram editados pelo Sistema de Educação de Jovens e Adultos - SEJA os livros *Palavras de trabalhador* produtos da experiência educativa realizada com jovens e adultos trabalhadores, o conceito de totalidades do conhecimento dos livros. Em Goiás, como resultado de uma parceria entre o MEB, a secretaria municipal de Goiânia, e o Instituto Brasil Central da Diocese de Goiânia, foram elaborados alguns materiais didáticos como a coletânea de textos *Nossa Vida Lida e Escrita* (1996), a coletânea de textos e atividades de leitura e escrita intitulado *De um Tudo* (1998) e a coletânea de textos e atividades de leitura e escrita desenvolvida por professores e estudantes denominada *Um Passo na Construção da Nossa Pasta do Projeto AJA* (1996 e 2000<sup>12</sup>).

---

<sup>12</sup> As informações sobre os materiais produzidos em Goiás foram obtidas no Museu Virtual organizado pela equipe da Faculdade de educação no endereço: <http://www.fe.ufg.br/museu>.

Figura 7. Um Passo na Construção da Nossa Pasta do Projeto AJA.



Além dessas produções, cabe ainda destacar o material didático desenvolvido pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), em parceria inicial com a PUC/SP, e depois com a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, a Unitrabalho e o DIEESE, no interior do programa político-pedagógico dos programas *Integrar* e *Integração*. Também o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra – MST desenvolveu materiais didáticos para serem utilizados nos seus acampamentos e assentamentos<sup>13</sup>.

A partir de 2003, no governo de Luís Inácio Lula de Silva, as reformas educativas efetuadas na gestão anterior foram objeto de reconsiderações e revisões. O próprio MEC sofreria várias reformulações, com a reorganização de sua estrutura. Programas, projetos e ações do MEC foram aos poucos sendo reorientadas. A EJA, nesse processo de reformulação da política educacional, passaria a ser responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, a SECAD, criada em 2004. Para enfrentar a questão do analfabetismo foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, em 2003. O *Programa Recomeço* foi rebatizado para *Fazendo Escola*, sofreu algumas alterações, e foi progressivamente estendido a todas as regiões do país, com valores per capita diferenciados em uma escala proporcional ao déficit educativo da localidade.

A produção didática ganhou outra perspectiva, com a elaboração de uma proposta de material didático de caráter interdisciplinar e flexível, a coleção *Cadernos de EJA* (2007), que foi articulada a formação do professor por meio da coleção *Trabalhando com EJA* (2006) e a produção de novos materiais didáticos voltados a leitura, como o

<sup>13</sup> Os materiais didáticos da CUT, do SEJA de Porto Alegre e do MST, foram analisados por Fávero (2007).

*Almanaque Aluar nº 2* e a coleção *Literatura para Todos (2006)* e, por fim, o lançamento do Programa Nacional do Livro de Alfabetização de Jovens e Adultos, o PNLA, em 2007.

Dentre os materiais didáticos disponibilizados pela SECAD para as redes públicas está a *Coleção Cadernos de EJA* elaborada para o ensino fundamental de jovens e adultos, da alfabetização até a 8ª série. A coleção *Cadernos de EJA* resultou de um convênio estabelecido, por meio do FNDE, entre a SECAD e a Fundação UNITRABALHO. Nela os componentes e conteúdos são organizados em torno de eixos temáticos, tais como cultura, diversidade, economia solidária, dentre outros, sempre articulados ao tema trabalho, que funciona como eixo integrador. A coleção foi disponibilizada para ser utilizada, integralmente ou em partes, em outras situações de ensino, como nas experiências de educação não-formal, apesar de seu foco ser o ensino fundamental de jovens e adultos ofertado pelas escolas públicas. Além da coleção impressa, o projeto criou o *Portal EJA* que apresenta e disponibiliza os *Cadernos de EJA*.

Outro material produzido pela SECAD foi a coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos(2006)*. Esta coleção, destinada ao educador de EJA é composta de cinco cadernos temáticos. O primeiro caderno, intitulado *Alunas e alunos da EJA*, traz informações, estratégias e procedimentos que ajudam os educadores a conhecerem o perfil do público da educação de jovens e adultos. No segundo caderno, intitulado *A sala de aula como um grupo de vivência e aprendizagem*, são apresentadas algumas estratégias capazes de gerar, desenvolver e manter a sala de aula como um grupo de aprendizagem onde cresçam os vínculos entre educador/educando e educandos entre si. Nos dois cadernos seguintes são abordados quatro instrumentos da prática pedagógica dos professores: *Observação e registro, avaliação e planejamento*. O último caderno, *O processo de aprendizagem dos alunos e professores*, apresenta orientações e discussões relativas à teoria do conhecimento: como os alunos aprendem e como os professores aprendem ensinando.

O *Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA* foi criado pela Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007, no âmbito do *Programa Brasil Alfabetizado - PBA*, com a finalidade de distribuir, a título de doação, obras didáticas às entidades parceiras do programa. O programa atendeu em 2008 a 1.609.554 alfabetizadores, tendo adquirido 1.721.451 exemplares dentre as 19 obras didáticas de alfabetização selecionadas para comporem o Guia do PNLA 2008. Segundo publicação da UNESCO (2008, p.43):

O PNLA representou um avanço no campo das políticas públicas para EJA, ainda que nem todos os estudantes dessa modalidade estejam contemplados<sup>14</sup>. Mesmo restrito à distribuição do livro de alfabetização para os parceiros que integram o Programa Brasil Alfabetizado, o PNLA teve o mérito de colocar em pauta o direito ao livro didático de jovens e adultos em processo de escolarização. Chamou a atenção do mercado editorial para essa modalidade educativa e suas especificidades e estabeleceu padrões de qualidade sobre a produção e circulação de materiais didáticos para a alfabetização, exigindo dos editores e autores a correção conceitual, a coerência metodológica e a observância de preceitos legais.

Um dos elementos centrais da política de materiais didáticos passou a ser também a produção de livros de literatura destinados ao público neoleitor da EJA. Para tanto, foi criado em 2005, o *Concurso Literatura para Todos*, com o objetivo de estimular a produção literária destinada a jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização. No II Concurso foram selecionadas duas obras, de autores brasileiros, e uma de autor africano de país de Língua Portuguesa, nas seguintes modalidades: prosa (conto, novela ou crônica); poesia; biografia; textos da tradição oral (em prosa ou em verso). Segundo Maciel (2007):

“A coleção destaca-se por seu projeto gráfico. Foi avaliado que o tamanho dos textos literários em circulação, a complexidade da forma, a falta de intimidade com autores e obras deixam à margem excelentes oportunidades de aproximar os neoleitores dos textos literários. Assim, foi definido que os livros da coleção teriam em torno de 40 laudas, levando em conta a etapa de amadurecimento literário, a pouca disponibilidade de tempo do neoleitor trabalhador e o incentivo à leitura até o final do texto. No projeto gráfico considerou-se também que os livros precisariam ser ao mesmo tempo atraentes e práticos e para isso foram selecionados diversos estilos de ilustrações que dialogam com o texto e o universo do neoleitor. A coleção tem um formato e uma mancha gráfica que pretende favorecer a aproximação do neoleitor com o texto e tornar os livros simples e bonitos.”

Como vimos, desde meados da década de 1990, diagnósticos sobre a EJA foram produzidos no país sob a influência da mobilização interna sobre o tema. O documento final do *Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos – elementos para um diagnóstico para EJA*, produzido em Natal em 1996 é um exemplo disso. O documento realiza um balanço geral da EJA e aborda as condições de atendimento em cada uma das regiões do país e define os princípios orientadores e compromissos que o país deveria assumir com o público da EJA. Dentre os princípios orientadores apresentados pelo documento para a EJA alguns se destinam ao tema dos materiais didáticos. A principal consideração do documento sobre o tema dos materiais didáticos para EJA é sobre uma questão de princípio. Segundo o texto, a seleção de materiais didáticos deve respeitar as

---

<sup>14</sup> A partir de 2009, o PNLA ampliou a distribuição de obras para as redes públicas de ensino.

especificidades da EJA. Para os autores do documento a EJA, como modalidade da Educação Básica, deve articular-se às ofertas educativas destinadas às crianças e adolescentes, preservando sua identidade político-pedagógica e especificidades nos planos conceitual e metodológico.

O documento de Natal alerta que a heterogeneidade sociocultural dos indivíduos que buscam a EJA, a diversidade de suas demandas educativas e de suas condições de estudo e aprendizagem requerem respeito às especificidades das zonas urbanas e rurais e à pluralidade cultural, de gênero, étnica e religiosa da população brasileira. Desse modo, alerta que é fundamental que os programas de EJA sejam flexíveis nas formas de atendimento considerando as características psicossociais, ritmos, aspirações, projeções e interesses próprios dos educandos, de modo a garantir a pluralidade de concepções pedagógicas e metodológicas e o respeito às especificidades na seleção dos materiais didáticos e organização do ambiente escolar. O documento lembra ainda que o livro didático precisa ser visto como direito constitucional e solicita que os poderes públicos cumpram o que estabelece o art. 208 da Constituição Federal de 1988, reconhecendo a EJA como educação básica, o que exige políticas e ações que lhe assegurem a participação na gestão democrática das unidades escolares, o acesso aos recursos financeiros e físicos adequados, aos programas complementares de merenda, livros didáticos, saúde e transporte escolar, esportes, lazer, etc.

Os materiais didáticos são também entendidos como elemento das condições adequadas de ensino, ou seja, a provisão de condições adequadas de ensino-aprendizagem inclui além das instalações escolares, materiais didático-pedagógicos, recursos tecnológicos e outros meios auxiliares de ensino. São elas que permitem avançar nas formulações teórico-metodológicas relacionadas a EJA com vistas à busca da qualidade do processo de ensino aprendizagem, fomentando sua identidade político - pedagógica.

Na perspectiva da construção de um Plano Nacional da Educação de Jovens e Adultos (PNEJA) indica-se um conjunto de ações articuladas tais como ampliar a elaboração, produção, distribuição de recursos didáticos próprios a EJA em meios impressos e multimeios, destinando para tanto recursos financeiros; celebrar acordos de cooperação entre instituições públicas, privadas e organizações da sociedade civil para aquisição e/ou produção, reprodução e distribuição de recursos didáticos para a EJA que contemplem conteúdos básicos nacionais e atendam às peculiaridades regionais.

Do mesmo modo, para se melhorar a qualidade dos programas de alfabetização, a questão dos materiais didáticos é ressaltada como elemento importante. O pressuposto é

que os programas devem tecer laços com os saberes e as culturas tradicionais e minoritárias melhorando o processo de aprendizagem por meio de estratégias centradas no educando, atenção à diversidade de línguas e culturas, participação do alunado na elaboração dos materiais didáticos, troca de conhecimentos entre gerações, e a utilização dos idiomas locais, dos saberes autóctones e das tecnologias apropriadas.

O documento *Estratégia Regional de Continuidade da V CONFINTEA*, produzido em Curitiba, em 1998, traz desdobramentos dos eventos e compromissos anteriores assumidos pelos participantes das diferentes esferas. Nele, podemos verificar a descrição de critérios que os materiais didáticos para EJA deveriam levar em consideração reafirmando os princípios já apresentados em Natal. A questão da especificidade do público da EJA é particularmente nomeada no documento. Segundo ele, é imprescindível que os currículos, a organização dos tempos e espaços educativos, a formação dos educadores e os materiais didáticos considerem adequadamente as condições singulares de vida e trabalho de homens e mulheres, jovens e idosos, e a pluralidade étnica e cultural que caracterizam a população brasileira, em particular a diversidade dos povos do campo e da floresta (pequenos agricultores, sem terra, bóias frias, caiçaras, seringueiros, grupos indígenas, remanescentes de quilombos etc.), adotando uma perspectiva de educação intercultural e, no caso dos povos indígenas, bilíngües. O documento de Curitiba preocupa-se também em apontar para a questão dos materiais didáticos a necessidade de ampliar e fortalecer mecanismos para eliminação dos estereótipos relativos a gênero, etnia/raça e deficiência nos conteúdos e currículos escolares, livros, textos e outros materiais didáticos destinados a EJA.

O *relatório-síntese do V Encontro Nacional de EJA - "Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade"* foi produzido em Cuiabá em 2003. Segundo o documento, o V ENEJA ocorreu num favorável contexto político para a EJA com a participação técnica efetiva de autoridades políticas do MEC, do MTE e do PRONERA como parceiros de fato, assinalando o reencontro Estado-Sociedade, considerado indispensável na formulação de políticas públicas. O documento faz recomendações sobre algumas diretrizes básicas para pensar as políticas públicas para a EJA, são elas: a diversificação de programas; a especialização da formação dos professores para atuar na EJA; a integração de programas de EJA com o mundo do trabalho, sustentação e renda, bem como políticas específicas direcionadas às populações campo; e a revisão dos modos como se têm produzido materiais didáticos.

Segundo o documento de Cuiabá, é necessário criar referências para que o material didático na EJA não repita a história do livro didático da escola regular. Ainda que o documento não aprofunde este aspecto, o que se pode intuir é que ele aponta para o problema de que em muitos casos a escolha do livro didático pelo professor não se faz de forma a ligar-se a uma proposta de ensino articulada. Assim, a proposta é que os materiais didáticos destinados a EJA estejam sempre vinculados a projetos que prevejam o uso coerente com sua proposta teórico-metodológica. O que implica em considerar inclusive a demanda dos projetos que optam por não trabalhar com os livros didáticos, mas que precisam de bibliotecas escolares para que alunos e professores possam ter acesso à cultura e à informação.

Um dos documentos mais atuais que trazem indicações sobre políticas educacionais foi resultado da *Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB)*, que teve por finalidade realizar uma avaliação sobre as políticas e a gestão realizada nas etapas e modalidades da Educação Básica. O tema central da conferência foi: A Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, debatido em torno de cinco eixos temáticos: I – Os Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação; II – Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação; III – Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o Financiamento da Educação; IV – Inclusão e Diversidade na Educação Básica; V – Formação e Valorização Profissional.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA o documento final recomenda a consolidação de uma política para o segmento que assegure ao público de jovens, adultos e idosos uma efetiva garantia de formação integral ao longo da vida, desde a alfabetização até as demais etapas de escolarização, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade. De acordo com o documento, essa política deve se pautar pela inclusão e qualidade social, e prever um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da educação básica. Dentre outras recomendações, o documento indica a implantação de um sistema integrado de monitoramento e avaliação, uma política específica de formação permanente para o professor que atua nessa modalidade de ensino, maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios e que esta modalidade de ensino seja ministrada por professores licenciados.

Com relação a uma política de materiais didáticos, o documento traz algumas considerações específicas sobre a produção e aquisição de materiais didáticos. Sobre a

produção de materiais didáticos, suas recomendações são voltadas para o estabelecimento de linhas de financiamento por parte do MEC e das secretarias de estados e municípios, para a produção de material didático-pedagógico voltado à cultura e história afro – brasileira, com recorte étnico regional e de material a ser destinado para as escolas do campo. O documento também recomenda a criação de programa específico para elaboração de material didático em língua materna indígena, sob responsabilidade das secretarias de educação, em parceria com a FUNAI e outros órgãos que desempenhem atividades junto às comunidades indígenas. O documento ainda indica que a produção de todo e qualquer material didático-pedagógico incorpore a categoria “gênero” como instrumento de análise, e que não se utilize linguagem sexista, homofóbica e discriminatória.

No que concerne aos critérios para a aquisição de materiais didáticos, o documento faz recomendações ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. As práticas educativas e as ações em prol da inclusão e da diversidade deverão garantir e assegurar que o FNDE adote como critério para compra e financiamento do livro didático, as editoras cadastradas que considerem a inclusão da diversidade ambiental, cultural e as especificidades regionais na parte referente ao núcleo comum, nos livros de educação básica. O documento também recomenda que os critérios de adoção e escolha dos livros da educação básica contemplem o estudo da história africana, da cultura afro-brasileira e indígena e que as escolas também implementem a adoção de trabalhos científicos de autores regionais como recursos paradidáticos. Não há recomendações específicas sobre a produção ou aquisição de materiais didáticos destinados a EJA.

Os documentos acima citados nos revelam os temas e preocupações que marcaram os debates em torno da EJA no país na década de 1990, e que chegaram até nossos dias. Eles afirmam princípios que de modo geral devem orientar as ações sobre a EJA, dentre eles os que se referem à produção de materiais didáticos. Depreende-se que programas e ações políticas sobre materiais didáticos para EJA sejam orientados pelos princípios de equidade, participação, autonomia, qualidade, flexibilidade, diversidade e pluralidade.



## Capítulo 2. A produção didática no “Acervo EJA”

Um primeiro problema que se coloca ao pesquisador que tem como objeto materiais didáticos para a EJA é a dificuldade de localizar o corpus documental da pesquisa. São poucos exemplos de locais de pesquisas em que os materiais didáticos estão devidamente guardados e organizados, como o acervo da Ação Educativa, e a Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A escassez de espaços organizados contrasta com a profusão de práticas educativas, programas, ações, e espaços formais ou não-formais onde ocorre a EJA, transformando o campo de produção didática para a EJA num espaço amplo, aberto, complexo, de abrangência nacional, mas também onde circulam materiais ou modelos de materiais provenientes de outros espaços e experiências internacionais.

Assim, para a constituição do corpus documental dessa pesquisa, optamos por trabalhar sobre um acervo de material didático já constituído e especificamente formado para mapear a produção didática de EJA. Trata-se do *Acervo EJA* do Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, atual Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos – DPEJA, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, do Ministério da Educação - MEC. Segundo Lourenço (2007) o *Acervo EJA* foi composto em 2007 no intuito de subsidiar ações da DEJA e ampliar o conhecimento das experiências formais e informais desenvolvidas e implementadas, por instituições voltadas à EJA. Para tanto o então DEJA solicitou a entidades e órgãos parceiros de diversos municípios, estados, instituições de ensino Superior – IES e Organizações Não-Governamentais – ONGs, existentes no Brasil, o envio de material didático utilizado na alfabetização e educação de jovens e adultos. De acordo com Lourenço, que formulou e executou a proposta de organização do acervo, ele fazia parte de um projeto mais amplo de:

“Construção de um centro de informação capaz de integrar as mais diversas publicações envolvendo o tema de grande importância, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), trazendo o benefício para diversos públicos. Criando a existência de um local capaz de reunir as experiências de alfabetização de todo o Brasil, tornando assim um grande centro de informação composto por vivências de instituições que executam alfabetização e EJA no país. (Lourenço, Iris Soares. Organização do acervo e centro de documentação : AcervoEJA, termo de referência nº 124972. / Iris Soares Lourenço. – Brasília : MEC/SECAD/DEJA, 2007)

Lourenço (2007) relata que diversas instituições atenderam a solicitação da SECAD enviando uma diversidade de publicações, documentos, relatos de experiências e materiais,

relatórios, anais, resumos de encontros, materiais especiais, folders. Também foram enviados materiais didáticos nos mais variados suportes como livros, folhetos, periódicos, vídeos, CD's, DVD's, fitas K-7, filmes 8mm, fotografia, mapas, entre outros. Para desenvolvimento do Acervo foram organizados dois espaços físicos e um sistema de base de dados. A parte física foi dividida em uma unidade destinada a organizar e armazenar os documentos e materiais de importância ao desenvolvimento dos trabalhos dos técnicos do DEJA, da Secretaria e demais unidades do MEC, assim como de especialistas e estudiosos interessados na matéria. A outra unidade foi destinada a organizar e armazenar os documentos de suporte às ações do Programa de Formação Educacional Básica - PEB. Esta unidade, localizada no subsolo do Anexo II do Ministério da Educação acabou por concentrar grande parte dos materiais didáticos.

No início do trabalho de organização do acervo Lourenço (2007) afirma que havia uma estimativa de que cerca de 500 exemplares já estavam catalogados na biblioteca “Acervo EJA”, e que mais de mais 8.000 (oito mil) obras enviadas pelos municípios brasileiros e instituições parceiras estavam encaixotadas. Todavia, segundo nos informa, após as atividades de seleção, tratamento técnico e inclusão na base de dados, foi cadastrado no banco de dados do sistema Acervo/EJA um total de 5.797 exemplares. Segundo a descrição que Lourenço apresenta o Acervo EJA era composto na ocasião da seguinte forma:

<b>Tabela 2. Composição do Acervo EJA</b>		
<b>Descrição das Obras</b>	<b>Títulos</b>	<b>Exemplares</b>
Livros	2.077	4.642
Periódicos	125	163
Mídias diversas	56	65
Material disponibilizado para doação e intercâmbio com outras unidades de informação	139	927
<b>Total</b>	<b>2.397</b>	<b>5.797</b>

Como se pode perceber, apesar de lidar com uma ampla produção didática, o Acervo EJA não foi organizado tendo em vista as diversas particularidades dessa produção, mas segundo um critério de classificação, oriundo da biblioteconomia, a Classificação Decimal Universal – CDU, que possibilita a classificação dos mais diversos documentos por assuntos. Disto resulta que, livros de referência, por exemplo, foram agrupados aos livros didáticos, e a maioria do material elaborado por secretarias da educação municipais e estaduais sequer foi classificada, pois não se apresentava no suporte

livro. Além disso, as obras foram dispostas nas estantes segundo a classificação de assunto, o que gerou o desmembramento das coleções didáticas, e aquelas que tinham seus conteúdos organizados em livros integrados, com mais de uma disciplina, foram para as estantes de acordo com a primeira disciplina que aparecia na capa. Por fim, as condições físicas que encontrei o Acervo EJA foram precárias. Encerrado o projeto de organização que se estendeu ao longo do ano de 2007, e com a extinção do PEB, o Acervo EJA foi fechado, o sistema de acesso saiu do ar e seu banco se perdeu, e aos poucos o acervo foi sendo ocupado como um depósito para outros materiais.

O trabalho de caracterização do acervo foi dificultado pela dificuldade de acesso aos dados. Como dissemos o sistema Acervo EJA estava fora do ar, assim a única fonte de informações disponível foram os produtos da consultora Íris Lourenço, e o próprio acervo físico. Por isso, os dados que apresentamos a seguir foram produzidos por meio da análise de uma planilha eletrônica que continha algumas informações sobre as entidades que enviaram materiais para o acervo e uma lista dos livros lá cadastrados, e da garimpagem efetuada no próprio acervo. De acordo com essas fontes de informação e do contado direto com os livros e materiais pudemos obter os seguintes dados e levantar as seguintes características a respeito do Acervo:

- Cerca de 430 entidades enviaram materiais didáticos para o Acervo EJA, a maioria absoluta delas secretarias municipais de educação (cerca de 90%), mas também encontramos materiais oriundos de universidades públicas, ONGs, escolas, entidades do sistema S, secretarias estaduais, e movimentos sociais. Aproximadamente 50 materiais não foram identificados quanto à origem. Esses materiais nos dão uma idéia dos recursos didáticos utilizados nas redes de ensino municipais, das múltiplas parcerias que se tecem entre instituições para sua elaboração, e da diversidade de sujeitos que se envolvem na produção de propostas e ferramentas para sua implantação em projetos ou programas. Aliás, como veremos, destaca-se o vínculo entre as iniciativas locais de produção ou aquisição de materiais vinculados às políticas educacionais da União organizadas em forma de programas de financiamento à sua produção.

- Quando analisamos a distribuição regional das entidades que possuem materiais enviados ao Acervo, considerando apenas as que puderam ser identificadas quanto à origem, verificamos que cerca de 140 são do nordeste (36%), 125 do sudeste (32%), 55 do centro-oeste (14%), 45 do norte (11%), e 20 do sul (5%). Portanto, encontramos materiais

didáticos enviados de praticamente todas as unidades da federação do país, com exceção de apenas duas, localizadas na região norte, o Amapá e Roraima.

- A maioria dos materiais didáticos enviados ao Acervo EJA é proveniente das prefeituras municipais, de suas secretarias ou departamentos de educação. Esses materiais didáticos são constituídos por diferentes suportes físicos, predominando os materiais em suporte papel (impressos, manuscritos, e fotocopiados), com destaque para os livros didáticos, prevalecendo, como gênero didático, os manuais didáticos destinados ao uso dos alunos. Do ponto de vista da autoria, parte dos materiais didáticos encaminhados pelas prefeituras são adquiridos junto às editoras comerciais, mas pudemos encontrar materiais impressos elaborados por coletivos formados pelas equipes técnicas das secretarias da educação, com apoio ou não de um grupo de professores, e produzidos em tipografias ou gráficas locais; também localizamos materiais impressos ou manuscritos produzidos por coletivos de professores e educadores de escolas; e materiais manuscritos ou impressos produzidos individualmente por professores. Esta rica diversidade de sujeitos nos dá a noção de como na EJA, ainda que isso ocorra em outros níveis e modalidades da educação escolar, os materiais didáticos, em particular textos escolares, ocupam um espaço importante de produção de saberes por parte de professores e coletivos de educadores. Ainda que a presença da indústria cultural seja significativa, como ocorre em relação ao sistema escolar regular, na EJA, os materiais revelam a presença de atores sociais que utilizam a educação como campo de atuação.

- Os materiais didáticos, particularmente em suporte papel, são destinados em sua maioria à alfabetização de jovens e adultos e ao primeiro e segundo segmentos da EJA, correspondendo respectivamente aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Localizamos poucos materiais destinados ao ensino médio, à educação profissional, e a públicos específicos como indígenas, quilombolas, e os privados de liberdade. Não por acaso a dimensão do trabalho, seja na perspectiva de qualificação profissional ou de organização dos trabalhadores, está vinculada a produção didática ligada a Central Única dos Trabalhadores, ao Sistema S, e aos órgãos representativos das classes patronais. Encontramos apenas dois materiais didáticos, em formato de livro didático, destinados a oferta dentro do sistema de educação à distância, um livro de alfabetização da rádio-escola da secretaria da educação do estado da Paraíba, e o conjunto didático do Telecurso 2000, produzido pela Fundação Roberto Marinho.

- Do ponto de vista do período de abrangência observamos que prevalecem os materiais produzidos entre os anos finais da década de 1990, e meados dos anos 2000, ou seja, entre 1997 e 2007. A datação dos materiais, mesmo dos livros didáticos, não é uma tarefa simples, pois boa parte dos materiais simplesmente não trazia qualquer informação acerca de quem o produziu, quando, onde e para quem. Assim, a delimitação temporal do acervo se estende entre marcos temporais flexíveis de meados da década de 1990 até 2007.

Para uma caracterização mais detalhada do conteúdo do Acervo precisaríamos de algumas informações que não pudemos obter das fontes disponíveis. Não sabemos avaliar, por exemplo, qual foi a abrangência da solicitação feita pela SECAD às entidades, nem se houve algum repasse de recurso para encaminhamento dos materiais pelos parceiros. Pressupomos que as cerca de 430 entidades fizeram voluntariamente o envio do material à SECAD. Também não sabemos se houve algum empenho para que, além das instituições públicas, as editoras, ONGs, fundações, sindicatos, movimentos sociais, enviassem materiais. A presença de alguns exemplares oriundos desses sujeitos permite supor que de alguma forma eles foram ativados nesse processo.

As características dos materiais didáticos encontrados no Acervo EJA revelam que, apesar das condições descritas, seu conjunto documental representa uma mostra significativa da produção didática para a EJA no país elaborada por uma diversidade de sujeitos, e utilizada em diferentes espaços educativos (ainda que com predomínio do espaço escolar) entre meados dos anos 1990 e 2000. Suas funções e destinos são os mais diversos: preparação para exames de certificação, formação ou qualificação para o trabalho, mas predominam materiais destinados a apoiar processos educativos escolares que visam à certificação de estudos na educação básica, sob a forma de oferta presencial e a alfabetização de jovens e adultos.

Para aprofundarmos a caracterização da produção didática para EJA optamos por estabelecer um recorte na diversidade de suportes em que se apresentam os materiais encontrados no Acervo EJA, dedicando-se à análise dos materiais em suporte papel. Basicamente encontramos três tipos de materiais: os impressos, em sua maioria, produzidos pelas editoras, mas também produzidos por secretarias, universidades, movimentos sociais; os fotocopiados, produzidos por professores e também por escolas e secretarias; e os manuscritos, produzidos por professores, individual ou coletivamente, incorporando ou não a produção dos alunos. Não utilizamos o recorte dos materiais utilizando a categoria “impressos escolares”, pois isso excluiria da análise os materiais

escritos à mão pelos professores. Além disso, pretendemos destacar que uma das estratégias de produção de material didático na EJA, que poderíamos classificar como “livro didático”, é a montagem de manuais, apostilas, coletâneas de textos por meio de fotocópias de outros materiais, em especial os livros didáticos produzidos pelas editoras comerciais.

Na análise dos materiais didáticos em suporte papel destacamos alguns elementos de duas dimensões básicas: a **forma** ou **materialidade** e o **conteúdo**. Por materialidade entendemos aqui um conjunto de elementos dos quais destacamos alguns **aspectos físicos** tais como o acabamento (tipo de encadernação), e a impressão; o **projeto gráfico-visual** da capa e do miolo, os elementos tipográficos e de layout; o **projeto editorial** considerando no conjunto da coleção o número de volumes e o critério de organização, e na unidade volume a forma de organização do sumário, e sua estrutura de tópicos, bem como a estrutura editorial e presença de informações técnicas. Os **elementos do conteúdo** que destacamos para análise dos materiais são basicamente a **linha pedagógica** assumida de forma explícita nas obras ou coleções, e o **currículo proposto**, em termos de componentes curriculares presentes na obra ou coleção e a linguagem adotada. Entendemos, no entanto, que esses elementos de conteúdo estão relacionados a aspectos do projeto gráfico e editorial das coleções. Por exemplo, a questão da “infantilização” do público da EJA, por parte dos materiais, que é um indicativo de como o material foi elaborado, se pensando ou não nas características sociais, culturais e cognitivas do público da EJA pode ser claramente observada no projeto visual das coleções, os recursos gráficos e nas ilustrações utilizadas junto aos textos, elemento que, inclusive revela a permanência de determinados modelos de organização didática emprestados a materiais produzidos na década de 1950 e 1960.

Para o desenvolvimento da análise optamos por considerar como as dimensões formais e de conteúdos variam conforme os sujeitos que produziram os materiais. Como assinalado, os materiais analisados foram produzidos pelos mais diferentes sujeitos individuais, coletivos e instituições: editoras, gráficas, estabelecimentos tipográficos, empresas e colégios, professores, coletivos de professores de uma escola, secretarias da educação estaduais e municipais, ministério da educação, movimentos sociais, ONGs, universidades, centrais sindicais, Sistema S, órgão públicos federais, estaduais e municipais. Destaca-se, portanto, nesses materiais desde a presença individual ou coletiva dos professores da educação básica e do ensino superior, das equipes das secretarias da educação, até as equipes de profissionais do livro formadas pelas editoras. Por outro lado,

os elementos da materialidade revelam as condições de produção, os recursos disponíveis e as estratégias utilizadas pelos sujeitos envolvidos na produção. Enquanto os elementos do conteúdo indicam as intencionalidades e concepções educativas que embasaram sua elaboração. Todavia, para análise aqui proposta e diante da diversidade e extensão do conjunto documental, selecionamos apenas os materiais didáticos produzidos no espaço escolar ou destinados a ele, ou seja, materiais que circulam nos espaços de oferta escolar da EJA, restringindo nossa amostra aos materiais elaborados por sujeitos do meio escolar, das secretarias e das editoras comerciais. Os materiais produzidos pelo MEC serão analisados no próximo capítulo.

## 2.1. Produções das Editoras

De forma geral, os materiais didáticos encontrados no Acervo EJA e produzidos pelas editoras pertencem à categoria dos livros didáticos. Na Tabela 3 listamos as editoras e coleções encontradas e selecionadas para nossa análise.

<b>Tabela 3. Relação de Editoras e Obras selecionadas para a análise</b>		
<b>Editora (s)</b>	<b>Localização</b>	<b>Coleção</b>
Dinâmica Gráfica e Editora	João Pessoa/PB	Novas Trilhas
Didática Paulista	São Paulo/SP	Nosso Mundo
Difusão Cultural do Livro – DCL	São Paulo/SP	Construindo a Cidadania
Edições Bagaço	Recife/PE	Ética e Cidadania
Edições Bagaço NUPEP		EJA
Edições Livro Técnico Edições IMEPH	Fortaleza/CE	Caminhos do Letramento
Edições IMEPH	Fortaleza/CE	Caminhos do Letramento
Editora Amazônia	Belém/PA	Novo Curupira
Editora Ática	São Paulo/SP	EJA
		EJA – Integrado
Editora Base	Curitiba/PR	EJA: Piauí
Editora Dinâmica	Fortaleza/CE	A caminho da cidadania
Editora Educarte	Curitiba/PR	Educação de Jovens e Adultos
Editora Filosofart	Curitiba/PR	Aprendendo e Transformando
Editora Gráfica Claranto	Uberlândia - MG	Palavra em Ação
Editora Global	São Paulo - SP	Viver, Aprender
Escala Educacional	São Paulo/SP	Educação de Jovens e Adultos
Expoente Educacional	Curitiba/PR	EJA
FTD	São Paulo/SP	Conhecer e Descobrir
		EJA
Netbil Educacional	Bilac/SP	Sem limites para aprender
Multigraph/ Gráfica e Editora Monnerat	Itaperuna/RJ	Construindo o Saber
Poligraf – Gráfica e Editora	Maceió/AL	Começar de Novo
Unificado Artes Gráficas e Editora	Curitiba/PR	EJA

Esta diversidade de editoras com livros didáticos destinados a EJA indica que, a partir de finais dos anos 1990, o setor viveu um cenário de expansão propiciado pelo processo consolidação dos cursos de EJA, especialmente quando, em 1998, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passa a apoiar estados e municípios na produção e aquisição de materiais por meio do Programa Recomeço. Rebatizado de Fazendo Escola em 2003, o programa transferia recursos para “aquisição, impressão ou produção de livro didático adequado à EJA / Ensino Fundamental” de até R\$ 18 por ano por aluno.

Podemos perceber, pela amostra selecionada, que a presença de editoras com produção didática destinada a EJA ocorre em praticamente todas as regiões do país, com exceção do centro-oeste. Aproximadamente 36% das editoras estão sediadas em São Paulo, 21% em Curitiba, e 15% em Fortaleza. Podemos verificar que o eixo São Paulo-Curitiba é responsável pela concentração de 57% das editoras. Destaca-se, no entanto, o número de editoras localizadas no Nordeste, cuja soma chega a 31% das editoras. Outra característica dessa distribuição é que 95% das editoras estão sediadas nas capitais dos estados.

A concentração de editoras na região sudeste é um fenômeno do campo editorial, já constatado em outros estudos. Takeuchi (2005), por exemplo, verifica em sua pesquisa a participação de um número reduzido de editoras na produção de livros didáticos destinados ao ensino regular, a maioria concentrada na cidade de São Paulo. Na EJA, Takeuchi constata que apenas duas grandes editoras comerciais paulistas, a Ática e a FTD, possuíam coleções para EJA. A tabela acima parece confirmar essa constatação, ainda que tenhamos localizado editoras de médio e menor porte sediadas na capital e no interior do estado de São Paulo, representadas pela Global, Didática Paulista, Escala Educacional, e a DCL, todas sediadas na capital, e a Netbil localizada no interior do estado.

Algumas particularidades também merecem ser destacadas em relação à região Nordeste. Efetivamente essa região é a que apresenta historicamente as taxas mais significativas de analfabetismo e de baixa escolaridade medidas na população jovem e adulta no país. Ao mesmo tempo, e por esse mesmo motivo, é a região que tem atraído maior atenção da União, ao longo do tempo, no desenvolvimento de programas de alfabetização e de apoio à EJA. Destaca-se, por exemplo, no Ceará a presença de um programa desenvolvido pela secretaria da educação de avaliação e aquisição de livros didáticos, nos moldes do PNLD. De certo modo, a presença de um número significativo de editoras na região revela uma resposta a uma demanda de produção didática para atender ao desenvolvimento de programas apoiados pela União, secretarias estaduais e municipais.



Assim, uma característica das editoras situadas na região Nordeste, parece ser o atendimento a uma demanda regional, localizada, induzida pelas políticas públicas locais apoiadas pelo governo federal, de aquisição de livros didáticos para a EJA. Mas, isso não significa dizer que as editoras nordestinas não sofram concorrência de editoras de outras regiões do país, que buscam entrar nesse mercado regional.

Algumas editoras são oriundas de colégios ou grupos educacionais que passaram a produzir um material próprio para uso em suas unidades, e que, posteriormente, passaram a investir neles como um produto comercial, chamado “sistema didático”. Um exemplo disso é o Curso – Colégio – Supletivo Unificado, de Curitiba/PR, que desenvolveu em sua estrutura organizacional um setor gráfico para a produção de seu próprio material didático, a Unificado Artes Gráficas e Editora. Outro exemplo também paranaense é a Organização Educacional Expoente, cujo slogan é “material didático da educação infantil ao pré-vestibular”. Trata-se, em geral, de um material apostilado de ensino, cujo modelo didático pretende dar conta de uma seqüência contínua de formação dentro de um currículo contínuo padronizado. Esses materiais, inicialmente de uso local do sistema privado de ensino, passaram a ser comercializados em outras regiões do país. Encontramos, por exemplo, o material da Unificado adotado para as turmas do primeiro segmento da EJA da escola municipal “Otacília Barreto Malheiros” de Vila Boa/GO. Outro exemplo de articulação entre agentes de produção dos conteúdos e de impressos e a casas publicadoras locais, mas no campo das instituições privadas, é a articulação entre o Instituto Meta de Educação e a casa publicadora Edições Livro Técnico, em Fortaleza/CE. Assim, não é incomum que colégios privados que ofertam a EJA, desenvolvam os materiais didáticos como um produto padronizado de ensino, como uma mercadoria para seus sistemas.

Também pudemos observar, em algumas regiões, um movimento de aproximação entre editoras comerciais e institutos, fundações, grupos de pesquisa ligados a universidades públicas ou organizações não governamentais visando à produção de material didático. Trata-se de uma forma de aproximação complexa e ambígua em função da necessidade de convergência de interesses comerciais e exigências acadêmicas. Segundo Claro (2004), que estudou a expansão e diferenciação do mercado editorial paulista na década de 1990, a aproximação entre editoras e universidades representa por parte delas uma das estratégias para personificação de seu produto editorial junto ao público consumidor, em particular, através da legitimação do produto. Neste caso, a universidade ou a ONG entra como uma instância de legitimação acadêmica ou ideológica. Para Claro a condição do pequeno e médio editor no mercado editorial brasileiro é muito

peculiar. Uma maneira que o editor tem para fixar-se no mercado é construir um nome. Neste caso, os editores tendem a ter uma preocupação maior em tê-lo ligado a um caráter cultural, mas ao mesmo tempo tentam lidar com a preocupação em lançar livros que realmente tenham uma aceitação no mercado, que realmente vendam. Portanto, para os pequenos e médios empresários é muito mais difícil investir em uma obra que pode ter legitimidade para a universidade, mas que não venda bem, do que para uma editora de grande porte. Trata-se de uma relação muito complexa para o pequeno e médio editor, pois é necessário legitimar-se perante a crítica, a universidade e ao mesmo tempo com o mercado. (CLARO, 2004)

Na região Nordeste, um exemplo desse movimento de articulação entre editora comercial e a universidade ocorreu em Pernambuco. Trata-se da articulação entre o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em EJA e em Educação Popular – NUPEP, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e a casa publicadora Edições Bagaço, de Recife. O NUPEP foi criado em 1988 por professores do Departamento de Serviço Social e Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação para através da pesquisa-participante estudar fenômenos da EJA e da organização popular, na perspectiva da Educação Popular. Encontramos no acervo um material didático produzido pelo NUPEP e impresso pela UFPE, datado de 1999, organizado em 5 (cinco) volumes correspondendo a 5 (cinco) níveis e 10 (dez) módulos destinado a EJA. Esse mesmo material, reorganizado em 4 (quatro) volumes, foi encontrado numa edição da Edições Bagaço, datado de 2005. Também localizamos o mesmo material, com outras formas de organização dos volumes, editados pela Bagaço, mas como livros didáticos personalizados para a EJA das prefeituras de Jequié/BA, e Paulo Afonso/BA. Para a Bagaço a aproximação com a universidade possibilitou a publicação de um produto editorial com forte legitimidade acadêmica, e potencialidade de inserção no mercado formado pelas prefeituras nordestinas que buscavam adquirir livros didáticos utilizando os recursos provenientes da União. Para a universidade, ou melhor, para o grupo do NUPEP, a editora representava a oportunidade de dar escala quantitativa à produção didática, superando os limites das editoras universitárias.

Outro exemplo significativo da aproximação entre ONGs e uma editora é a associação entre a Editora Global e a Ação Educativa, ocorrida em São Paulo. A Ação Educativa é uma organização não-governamental fundada em 1994, que desenvolve ações de formação e a assessoria a grupos, escolas e comunidades, e realiza pesquisas e produção de conhecimento com vistas à intervenção nas políticas públicas. Suas temáticas básicas,

desde a fundação, são a EJA e Juventude. Sua origem, no entanto, remonta aos anos 80, quando, no interior do Programa de Educação Popular do Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI, formou-se uma equipe de educadores para atuar em um projeto de alfabetização junto ao Sindicato de Seringueiros de Xapuri/AC, e que produziu o conjunto didático *Poronga (1981)*. Ainda na década de 80 foram produzidos *O ribeirinho* (1984), que integrou um projeto educativo popular também da região da Amazônia, e o *Ler, escrever, contar* (1988), que reportou uma experiência desenvolvida junto aos movimentos de saúde de Diadema/SP. Na década de 90 a equipe de educadores da Ação Educativa foi responsável pela produção do material Educação Ambiental (1992) utilizado no âmbito do Movimento de Atingidos Por Barragens em Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e pela elaboração da *Proposta Curricular do Primeiro Segmento da EJA*, que foi coeditada e distribuída pelo MEC, com apoio da UNESCO, em julho de 1996. Concomitantemente ao processo de implementação da Proposta Curricular foram desenvolvidos materiais didáticos que resultaram na *Coleção Viver, Aprender*. A coleção foi produzida por meio de recursos provenientes de um convênio com o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE, e do apoio complementar de organizações internacionais como a ICCO (Holanda) e EZE (Alemanha) e IAF (EUA). Em 1997 o MEC distribuiu cerca de 6 milhões de exemplares da coleção para estados e municípios. Segundo o site da Ação Educativa:

“Já sem o convênio com o Ministério, a Ação Educativa realizou uma nova edição do *Viver, Aprender* em 2002, agora em parceria com a Global Editora. A coleção passou a incluir o segundo segmento e, até hoje, estima-se que 950 mil exemplares tenham sido vendidos. Foram adquiridos por redes estaduais como a de Goiás, Pernambuco, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro, além de diversas secretarias municipais, como Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Recife, Olinda e Natal. O município de São Paulo adotou a coleção para o ano letivo de 2006 – foram 149 mil livros comprados para as 440 escolas que oferecem EJA.” (<http://www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em set. 2009)

Por sua vez a revista comemorativa aos 15 anos de existência da Ação Educativa afirma que:

“Desde 2001, a Ação Educativa investe em uma parceria com a Editora Global que já levou o “*Viver, Aprender*” a 24 dos 26 estados brasileiros. São cerca de dois milhões e trezentos mil livros didáticos, entre Ensino Fundamental e Médio, compartilhados por mais de um estudante. “O professor, assim como qualquer outro indivíduo, tem sede de conhecimento”, afirma Luiz Alves Jr., diretor geral da Global. Além do “*Viver, Aprender*”, a parceria também produziu o almanaque “*Quitanda cultural*” e os primeiros livros da série “*Conexão Juventudes*”, introduzindo temas como mídia e segurança pública ao público da EJA.” (AÇÃO EDUCATIVA, 2010)

Outra publicação, não mencionada nas citações acima é o livro “*Viver, Aprender – Alfabetização*”, lançado junto com a Global, em 2005. Ainda que os trechos citados se

contradigam quanto ao ano de início da parceria Global-Ação Educativa, se isto teria ocorrido em 2001 ou 2002, o certo é que esta foi umas parcerias mais bem sucedidas no campo editorial da EJA, pois se somarmos as produções distribuídas pelo MEC e pela Editora Global chegamos a quase 8 milhões de exemplares. Uma das estratégias da Global para deixar sua “marca” no mercado editorial brasileiro foi associar-se a parceiros como o Instituto Ayrton Senna e a Ação Educativa. No caso da EJA a editora “sente-se corresponsável” pela alfabetização de cerca de 300 mil jovens e adultos. No site da Editora Global, encontramos no tópico “quem somos” o seguinte texto:

Em 2010 a Global Editora completa 37 anos de atividades editoriais coroados por conquistas e glórias.(...) **Mas a maior vitória, para nós, é a certeza de que estamos fazendo história no mercado editorial brasileiro e deixando a nossa marca. Além dos projetos editoriais, desenvolvemos outros ligados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), aceleração de alfabetização, capacitação de profissionais para trabalhar e formar bibliotecas. Nessa empreitada, nossos parceiros são o Instituto Ayrton Senna, ONG Ação Educativa, Fundo de Assistência ao Trabalhador, Ipece e a empresa WA-Corbi.** Os números resultantes desse trabalho são gratificantes. A título de ilustração, podemos dizer que já capacitamos mais de 40 mil profissionais de ensino continuado nas áreas de bibliotecas públicas e escolares e somos co-responsáveis pela alfabetização de mais de 300 mil jovens e adultos de aproximadamente 1,3 mil municípios brasileiros. (<http://www.globoeditora.com.br>. Acesso em Dezembro de 2009) Grifo nosso.

Os episódios da aliança entre a Global e a Ação Educativa e a Bagaço e o NUPEP são ilustrativos para entendermos as estratégias de legitimação, apontadas por Claro (2004), que as editoras lançaram mão para apresentar produtos editoriais com boa penetração quantitativa no mercado emergente de livros didáticos para a EJA. De certa forma, as editoras comerciais foram beneficiadas pela legislação que regula as licitações para aquisição de bens no serviço público. O artigo 25 da Lei 8.666/93 estabelece a inexigibilidade da licitação quando houver inviabilidade de competição, em especial para aquisição de materiais, equipamentos, ou gêneros que só possam ser fornecidos por produtor, empresa ou representante comercial exclusivo. É isto o que a editora Global anuncia em site, com relação à obra “Viver, Aprender – Alfabetização”:

A **Global Editora** é detentora — com exclusividade — dos direitos desta nova coleção, portanto pode ser adquirida sem a necessidade do procedimento de licitação pública, conforme assegura a lei 8666/93 em seu artigo 25 (casos de inexigibilidade de licitação) agilizando, assim, o processo de compra. (<http://www.globoeditora.com.br>. Acesso em Dezembro de 2009)

A existência de recursos financeiros e de um arcabouço legal, que garantia uma forma facilitada de execução, fez com várias prefeituras e secretarias estaduais buscassem nos materiais oferecidos pelas editoras comerciais aqueles que seriam utilizados em suas

ações de alfabetização ou de EJA. Esse processo de comercialização das obras é facilitado por dispositivos editoriais e pela flexibilidade da forma de organização dos conteúdos, que permite novos arranjos internos a cada coleção e volume, conforme fossem destinados aos diferentes modelos de EJA adotados pelas prefeituras. Principalmente duas estratégias editoriais são utilizadas pelas editoras: a primeira é produzir uma capa customizada para atender ao cliente público que adquiria a coleção, mantendo intacto o conteúdo da coleção original; a segunda é realizar um novo arranjo editorial na organização dos volumes da coleção e no interior dos volumes, mas evitando qualquer mudança em relação aos conteúdos. Assim, as estratégias de customização do produto livro ao cliente público circunscreveu-se mais às capas, por meio de algumas imagens locais, e menos ao conteúdo dos livros.

Os exemplos de customização da capa são variados. Essa estratégia pode ser verificada, por exemplo, na *Coleção Construindo o Saber*, da Mutigraph feita para o município de Japeri/RJ (Figura 8); na *Coleção Viver, Aprender*, da Global feita para o município de São Paulo/SP (Figura 9); na *Coleção Construindo a Cidadania*, da DCL, feita para São Bento do Una/PE (Figura 10); e na *Coleção EJA* da Bagaço, feita para o município de Cansanção/BA (Figura 11).

**Figura 8. Capa do Material Didático da Prefeitura de Japeri e Coleção “Construindo o Saber” da Editora Multigraph.**



Figura 9. Capa da Coleção Viver, Aprender feita para a Prefeitura de São Paulo

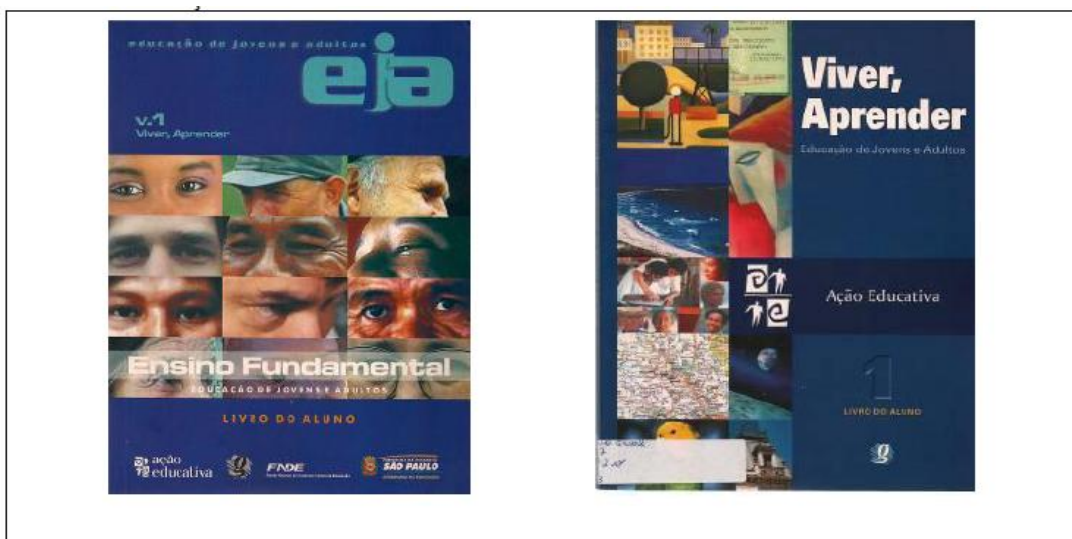
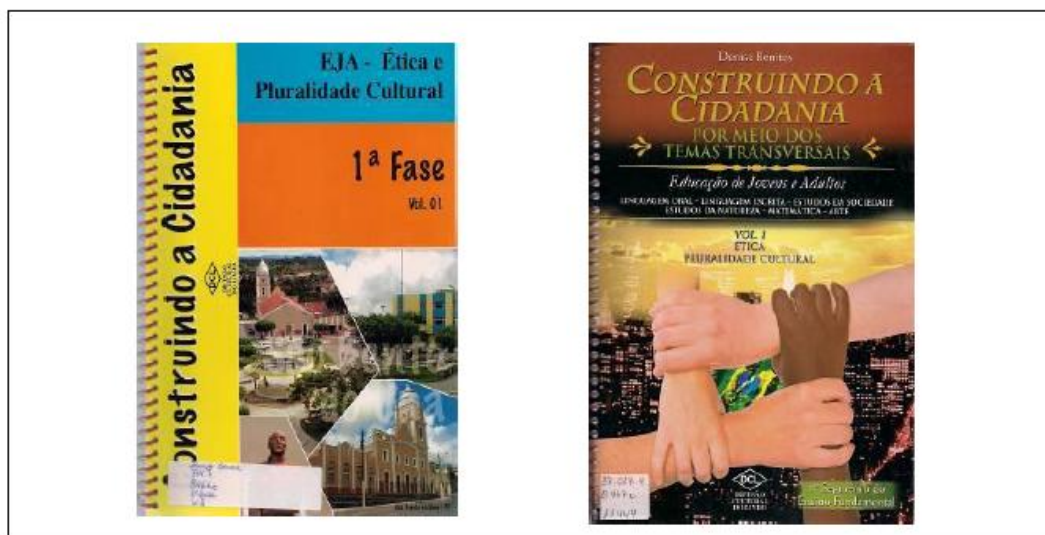


Figura 10. Capa “Construindo a Cidadania” da Editora DCL e capa do mesmo material elaborado para a Prefeitura de São Bento do Una.

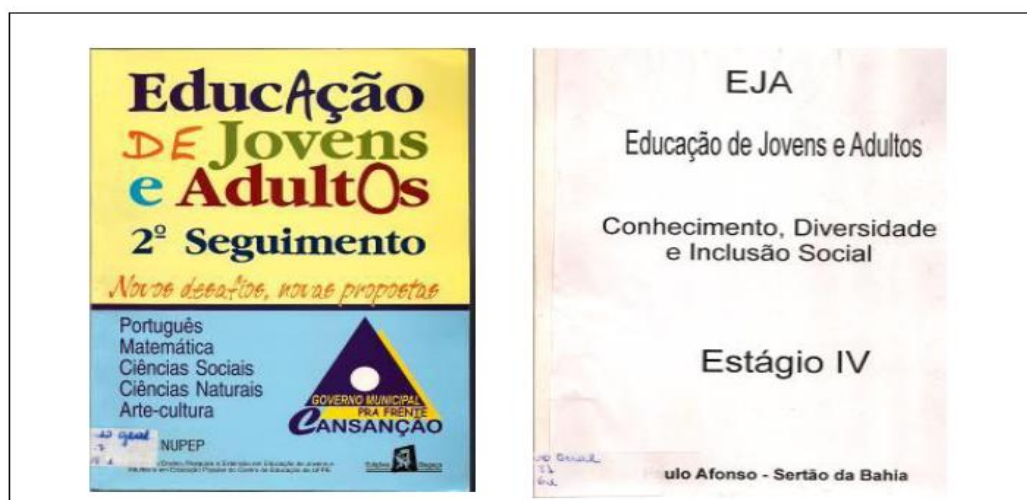


Algumas diferenças e semelhanças podem ser apontadas na forma de produção e no projeto visual das capas customizadas nas figuras acima apresentadas. A produção, por exemplo, do design gráfico da capa da *Coleção Viver, Aprender*, na versão da prefeitura de São Paulo, foi elaborado pelo setor de Artes Gráficas do Centro de Múltiplos Meios/DOT/SME/PMSP, órgão da secretaria municipal. O design elaborado para a capa do material de São Paulo praticamente mantém a mesma concepção do projeto original, o que não ocorre nas capas dos municípios de Japeri e São Bento do Una, que valorizam alguns ícones de certa identidade local, como imagens da cidade e o brasão do município. Nesses dois casos, os materiais tornam-se também suportes de propaganda do poder local, de modo sutil, quando a logomarca da administração de Japeri aparece na

capa, ou de forma explícita, mas no verso da capa, quando o prefeito de São Bento do Una assina um texto mandando um “forte abraço” aos alunos da EJA. Outro aspecto a ser assinalado diz respeito às informações apresentadas na capa. Nenhuma das capas oferece informações completas sobre qual segmento de EJA se destina a obra, apresentando indicações sobre EJA, ensino fundamental, fase ou ciclo, e o volume da obra. No caso da *Coleção Viver, Aprender* a informação sobre o segmento aparece na lombada da obra. Por sua vez, a capa da obra destinada ao Município de Japeri é a que mais omite informações editoriais, não identificando nem a editora, nem o título da coleção. A informação sobre a coleção aparecerá na folha de rosto, mas o nome da editora é omitido totalmente da obra. Nas outras se pode verificar o título da coleção e o *logo* das editoras.

Todavia, o cuidado com que esse processo era realizado e a qualidade do resultado varia conforme as editoras. Nas figuras abaixo temos as capas da Coleção EJA das Edições Bagaço-NUPEP feitas para os municípios de Paulo Afonso/BA (2003), e Cansanção/BA (2005).

**Figura 11. Capas da Coleção EJA das Edições Bagaço para os municípios de Cansanção/BA e Paulo Afonso/Ba.**



Como podemos observar, no caso do município de Paulo Afonso, foi colada na capa uma folha de papel impressa com as informações sobre EJA, o tema do volume - Conhecimento, Diversidade e Inclusão Social, a subdivisão do curso de EJA – Estágio IV, o nome do município – Paulo Afonso, e sua localização subregional – Sertão da Bahia. Para o município de Cansanção, houve um trabalho de design visual na capa, com uso de cores, fontes diferentes em tamanhos diversos, com informações sobre a EJA, o segmento, as disciplinas, o logo da administração municipal – “pra frente Cansanção”, e o *logo* da Edições Bagaço. Mas o que sobressai, salvo outro juízo, é o grave erro ortográfico cometido na palavra “seguimento”, pois não qualquer indicação nos volumes sobre o uso

metafórico da palavra para dar sentido de continuidade de estudos. Estes descuidos e procedimentos improvisados na elaboração das obras, infelizmente, não são um exemplo isolado da baixa qualidade editorial de alguns materiais destinados a EJA.

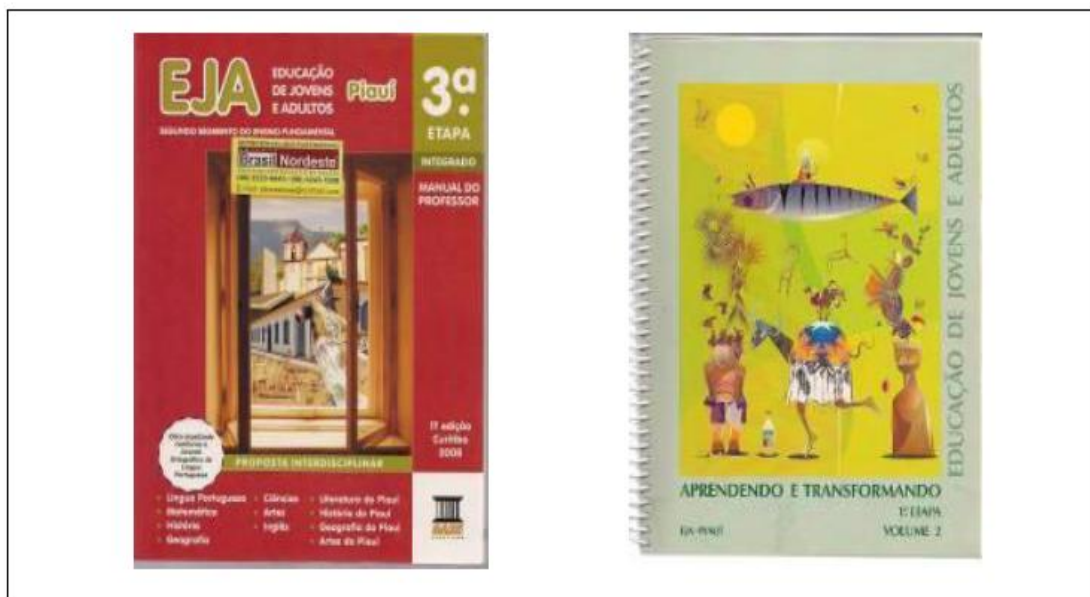
O material da Bagaço-NUPEP é um dos que melhor pode ilustrar a estratégia de customizar a coleção, alterando sua composição em termos de número de volumes, para atender às diferentes formas de organização da EJA adotadas pelas prefeituras. Tomamos como base a edição do material, feita ainda pela UFPE em 1999, que está organizada em 10 volumes integrados multidisciplinares, cada um correspondendo a um módulo das disciplinas de Português, Matemática, Ciências Sociais (História e Geografia), Ciências Naturais e Arte-Cultura. Estes módulos são agrupados por níveis do 1 ao 5, cada nível correspondendo a dois módulos. Já na versão de 2003, elaborada pela Bagaço e destinada ao município de Paulo Afonso, a coleção foi reorganizada para ter nove volumes, um volume para cada um dos nove estágios da EJA, sendo o volume destinado ao Estágio I voltado para a alfabetização e os dois volumes do Nível II para os conteúdos correspondentes ao primeiro segmento, ou anos iniciais do ensino fundamental; os 6 volumes dos estágios III e IV são destinados aos anos finais do ensino fundamental. Mais ainda, no material elaborado para a prefeitura de Jequié/BA, em 2004, os dez módulos da coleção são reagrupados em 5 volumes. Noutra versão de 2005 a coleção apresenta 4 volumes, organizados em 4 fases, integrando em cada volume todas as disciplinas, mas suprimindo o módulo 1, relativo à alfabetização. Neste caso, os procedimentos editoriais foram basicamente de reagrupamentos das unidades básicas da coleção, os módulos, com os volumes podendo conter um diferente número de módulos, conforme o número de volumes solicitados. Esta mesma estratégia foi utilizada nas versões que o MEC produziu da *Coleção Viver, Aprender*, que também possui como unidade básica de organização dos conteúdos os módulos, onde, por exemplo, encontramos volumes contendo dois ou mais módulos, podendo a coleção ser formada por 3 ou 8 volumes.

Efetivamente, não verificamos na maioria das obras adquiridas por prefeituras e secretarias de estado da educação a customização dos conteúdos para atender às especificidades locais, ou para incorporar elementos da cultura local. Trata-se na maioria de obras customizadas apenas na capa e na composição dos volumes, mas que não foram produzidas visando incorporar conteúdos específicos do currículo local. Uma exceção, no entanto, pode ser verificada no Piauí (Figura 12), onde tanto a *Coleção EJA: Piauí*, da Editora Base (2005), sediada em Curitiba/PR, quanto a *Coleção Aprendendo e Transformando* (2004), da editora Filosofart, incorporam efetivamente conteúdos



regionais. A editora Base, inclusive, integrou à sua equipe de elaboração, autores locais para desenvolver os conteúdos da História, Geografia, Literatura e Artes do Piauí.

**Figura 12. Editora Base e Filosofart (Aprendendo e Transformando) produzidos para o Estado do Piauí.**



De certo modo, algumas editoras regionais do Nordeste já contemplam temas locais em suas obras. O material da Bagaço-NUPEP, por exemplo, traz conteúdos e textos sobre a seca e a cultura e paisagem nordestina. A *Coleção Novas Trilhas* da Dinâmica Editora, de João Pessoa/PB, cuja proposta é integrada e temática, introduz vários textos relacionados com o cotidiano do nordeste (Figura 13). Vale ainda um destaque para a produção regional, em particular, representada pela Editora Amazônia, sediada em Belém/PA, e responsável pela edição da coleção Novo Curupira (Figura 14). Trata-se da única coleção de editora da região Norte, encontrada no Acervo EJA. Essa coleção traz elementos significativos para entender como a produção local permite incorporar aos conteúdos curriculares alguns temas e aspectos da cultura regional. Em geral os conteúdos são trabalhados tomando como referência aspectos da cultura local, como o vocabulário, a culinária, os locais, a paisagem, a história, a literatura. Todavia, em geral, mesmo as temáticas locais são entendidas numa perspectiva de identidade regional que assume aspectos de uma ideologia oficial sobre a região e seus problemas.

Figura 13. Conteúdos regionais – Coleção Novas Trilhas

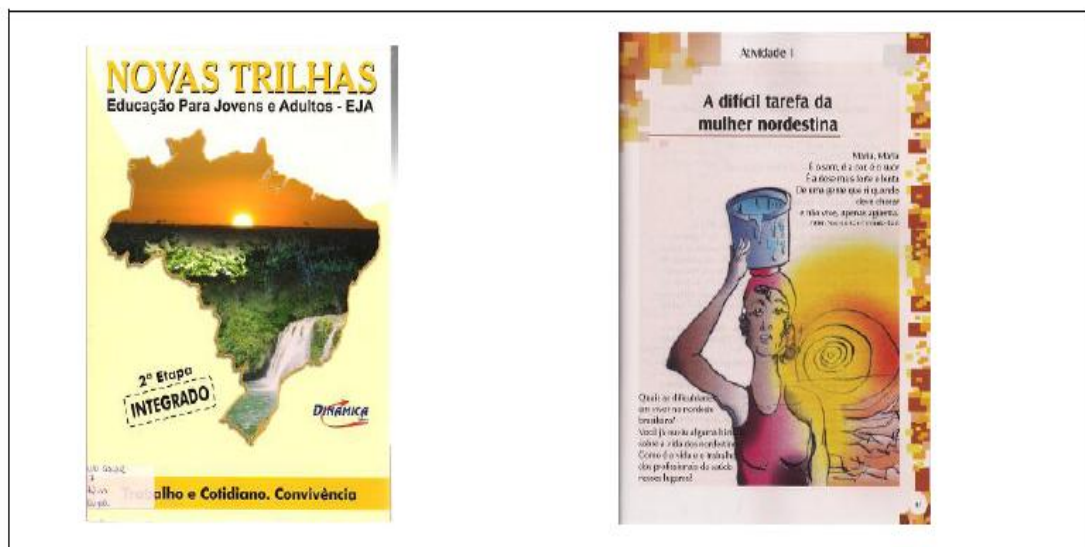


Figura 14. Conteúdos regionais – Coleção Novo Curupira.



De modo geral, podemos dizer que a produção didática das editoras define-se, basicamente, por livros didáticos de Alfabetização de Jovens e Adultos e títulos destinados ao primeiro e segundo segmentos da EJA. As principais características dessa produção são a diversidade de títulos e composições que os livros didáticos adquirem na alfabetização e em cada um dos segmentos em termos de número de volumes, e também as diferentes formas de organização dos componentes curriculares e de organização do ensino. A Tabela 4 apresenta uma amostra significativa das diferentes coleções encontradas no Acervo EJA, segundo essas características divididas por segmento da EJA:

<b>Tabela 4. Livros Didáticos do Acervo EJA – Composições e Característica</b>				
<b>Obras e Coleções destinadas à Alfabetização de Jovens e Adultos</b>				
<b>Composição</b>	<b>Número de volumes/obras</b>	<b>Critério de organização do ensino</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>Editoras/Coleções</b>
<b>A</b>	1	Etapa única	Integrado Multidisciplinar Alfabetização Linguística e Matemática	Suplegraf/Ler e escrever o mundo Expoente/EJA- Alfabetização
<b>B</b>	1	Etapa única	Disciplinar Alfabetização Linguística	Educarte/Alfabetizaçã o Claranto/Palavra em Ação
<b>C</b>	3	Etapa única	Disciplinar LP, MAT, CIE	Educarte/Alfabetizaçã o
<b>D</b>	4 Vol. Nível 1 Nível 2 Nível 3 Nível 4	4 Etapas	Multidisciplinar Alfabetização Linguística e Matemática	Didática Paulista/Nosso Mundo
<b>Coleções Didáticas para o Primeiro Segmento</b>				
Coleções didáticas, consumíveis ou não, destinadas ao primeiro segmento do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos, compreendendo as etapas/ciclos de alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental				
<b>Composição</b>	<b>Número de volumes/coleção</b>	<b>Critério de organização do ensino</b>	<b>Componentes curriculares</b>	<b>Editoras/Coleções</b>
<b>E</b>	2	Multisseriado  Vol. 1: 1ª Etapa/Fase/Ciclo 1ª e 2ª Séries  Vol. 2: 2ª Etapa/Fase/Ciclo 3ª e 4ª Séries	Integrado	Amazônia/Novo Curupira Ática/ EJA – Integrado FTD/ Conhecer e Descobrir
			Multidisciplinar	Multigraph/EJA Didática Paulista/Nosso Mundo Edições Livro Técnico*- IMEPH/ Caminhos do Letramento
			Integrado  Temático	Bagaço-NUPEP/EJA Educarte/EJA  Dinâmica/Novas Trilhas
<b>F</b>	4	Seriado Vol.1: 1º Etapa/Fase Vol. 2 2ª Etapa/Fase Vol.3: 3ª Etapa/Fase Vol.4:	Integrado  Multidisciplinar	Claranto/ Eterno Aprendiz Claranto/ Palavra em Ação Grupo Educar-Editora Salas/ Palavras em Movimento Netbil/Sem Limites para Aprender

		4ª Etapa/Fase	Integrado Temático	Global-Ação Educativa/Viver e Aprender Difusão Cultural do Livro/ Construindo a Cidadania Dinâmica/Novas Trilhas
<b>G</b>	5	Multisseriado 1ª a 4ª Série Um volume para cada componente curricular	Disciplinar  (LP, MAT, CIE, GEO, HIS)	Ática/ EJA
<b>H</b>	6	Multisseriado 1ª a 4ª Série Dois Volumes para cada componente curricular	Disciplinar  (LP-MAT- Est. Da Sociedade e da natureza)	Educarte/EJA
<b>I</b>	1	Multisseriado Volume único	Temático	Edições Bagaço/Ética e Cidadania

### SEGUNDO SEGMENTO

Coleções didáticas, consumíveis, destinadas ao segundo segmento do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos, em uma das seguintes composições:

Composição	Número de volumes	Critério de organização da coleção didática	Componentes Curriculares	Editores/Coleção
<b>J</b>	2	Multisseriado Vol.1: 3ª Etapa/Fase/Ciclo/ 5ª e 6ª Séries  Vol. 2: 4ª Etapa/Fase/Ciclo/ 7ª e 8ª séries	Integrado	Ática/ EJA – Integrado Didática Paulista/Nosso Mundo Bagaço-NUPEP/EJA
			Multidisciplinar	
<b>K</b>	4	Seriado  3ª Etapa/Fase/Ciclo Vol. 1 - 5ª Série Vol. 2 - 6ª Série  4ª Etapa/Fase/Ciclo Vol. 3 - 7ª série Vol. 4 - 8ª série	Integrado	Claranto/ Palavras em Ação Grupo Educar/Editora Salas/ Palavras em Movimento Didática Paulista/Nosso Mundo Multigraph/Construindo o o Saber Edições Livro Técnico*- IMEPH
			Multidisciplinar	
			Integrado  Temático	

<b>L</b>	7	Multisseriado Vol. Único: 5ª a 8ª Série	Disciplinar LP-MAT-HIS-CIE-GEO-ART-ING	Educarte/EJA
<b>M</b>	10	Multisseriado Vol.1: 5ª e 6ª Séries Vol. 2: 7ª e 8ª séries	Disciplinar LP-MAT-HIS-CIE-GEO	FTD – EJA Ática – EJA
<b>N</b>	11	Multisseriado	Disciplinar e Temática  6 Volumes Temáticos 5 volumes para as disciplinas de LP, Mat, e LEM.	Global/Viver e Aprender
<b>O</b>	12	Multisseriado Vol.1: 5ª e 6ª Séries Vol. 2: 7ª e 8ª séries	Disciplinar LP-MAT-HIS-CIE-GEO- ING	Educarte/EJA
<b>P</b>	20	Seriado Vol.1: 5ª Série Vol.2: 6ª Série Vol.3: 7ª Série Vol.4: 8ª Série	Disciplinar LP-MAT-HIS-CIE-GEO	Educarte/EJA

O primeiro aspecto que se destaca na análise dessa amostra é a existência de uma diversidade de composições, em termos de números de volumes, quer consideremos as obras destinadas especificamente para alfabetização de jovens e adultos, e as coleções do primeiro e segundo segmento. Ao todo pudemos identificar, dentre as coleções e livros didáticos do acervo, um total de 16 composições. O segundo aspecto é que os títulos das editoras se organizam, em coleções ou volumes únicos, a partir de dois critérios básicos, que são os componentes curriculares e a organização do ensino. Assim podemos dizer que os títulos de EJA podem ser:

A- *Quanto à forma de organização dos Componentes Curriculares:*

- **Integrados:** que atendem diferentes componentes curriculares num único volume.

Essas coleções ou volumes podem ser:

- **Multidisciplinares:** quando agrupam um conjunto básico de componentes curriculares, tendo por base as disciplinas escolares.

- **Temáticos:** quando abordam conteúdos de um conjunto de componentes curriculares ou disciplinas, por meio de um tema ou temas.
- **Disciplinares:** que atendem em cada volume apenas um determinado componente curricular.
- **Temáticos:** que atendem a um determinado tema sem articular aos componentes curriculares.

*B- Quanto à forma de organização do Ensino:*

- **Multisseriados:** que atendem diferentes séries/etapas de um segmento num único volume.
- **Seriados:** que atendem em cada volume a uma determinada série ou etapa

Os títulos encontrados no Acervo EJA, que resultam da combinação desses critérios formam um conjunto de doze formas de organização assumidas pelos livros didáticos destinados à EJA. Esses títulos podem estar organizados em volume único ou em coleções com mais de um volume, conforme indicado na Tabela 5:

<b>Tabela 5. Formas de Organização dos Livros Didáticos do Acervo EJA</b>			
<b>Formas de organização</b>	<b>Alfa</b>	<b>1º Seg</b>	<b>2º Seg</b>
<b>1-</b> Coleções Integradas Multidisciplinares e Multisseriadas		2 Vol.	2 Vol.
<b>2-</b> Coleções Integradas Temáticas e Multisseriadas		4 Vol.	4 Vol.
<b>3-</b> Coleções Integradas Multidisciplinares e Seriadas		2 Vol.	2 Vol.
<b>4-</b> Coleções Integradas Temáticas e Seriadas		4 Vol.	4 Vol.
<b>5-</b> Coleções Disciplinares Multisseriadas		5 ou 6 Vol.	7, 10 ou 12 Vol.
<b>6-</b> Coleções Disciplinares Seriadas		-	20 Vol.
<b>7-</b> Coleção Integrada Temática e Disciplinar e Multisseriada		-	11 Vol.
<b>8-</b> Volume Temático Multisseriado		Vol. Único	-
<b>9-</b> Volume de Alfabetização Integrado Multidisciplinar	Vol. Único		
<b>10-</b> Volume de Alfabetização Disciplinar	Vol. Único		
<b>11-</b> Coleção de Alfabetização Multidisciplinar	4 Vol.		
<b>12-</b> Coleção de Alfabetização Disciplinar	3 Vol.		

Apenas a Alfabetização tem se caracterizado como um gênero didático específico, podendo ter títulos em volume único ou coleções específicas, integrando-se ou não ao corpo de uma coleção mais ampla destinada aos demais segmentos. Os títulos destinados ao primeiro e segundo segmentos são formados por mais de um volume constituindo

coleções didáticas. Não há para estes segmentos títulos de volume único que pudesse abranger todas suas etapas e componentes curriculares. Nota-se que a principal distinção entre os títulos de alfabetização e os do primeiro e segundo segmentos é sua composição em termos de número de volumes. Na Alfabetização de Jovens e Adultos encontramos tanto títulos em volume único quanto formando coleções com mais de um volume. Os títulos de alfabetização formam basicamente quatro tipos de composição constituídas por 1, 3 ou 4 volumes. As duas composições mais comuns dessas obras são em volume único. Mas elas diferem quanto aos componentes curriculares podendo conter exclusivamente a alfabetização lingüística, ou se constituir num volume integrado, envolvendo os conteúdos de alfabetização lingüística, matemática e temas da natureza e sociedade. Em pelo menos um deles, da Editora Didática Paulista, a coleção de alfabetização era constituída por quatro volumes. Apenas uma obra, da Editora Educarte, era organizada em três volumes disciplinares, respectivamente para Língua Portuguesa, Ciências e Matemática. Ressalte-se, ainda, que boa parte das obras de alfabetização integra coleções mais amplas que abrangem o primeiro e segundo segmentos da EJA.

As composições das coleções didáticas de EJA destinadas ao primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental podem variar de 2 a 20 volumes, conforme o segmento, a organização do ensino e dos componentes curriculares. No **primeiro segmento** analisamos cerca de 20 coleções de diferentes editoras. Prevaecem as composições integradas multidisciplinares, com equilíbrio entre as coleções multisseriadas, com 2 volumes, e as seriadas compostas por 4 volumes. A maioria das coleções integradas temáticas adota como critério de organização o ensino seriado. Encontramos apenas duas coleções disciplinares multisseriadas, uma da Editora Ática, e outra da Educarte. O único volume temático multisseriado foi da Editora Bagaço. A *Coleção Viver, Aprender* pode possuir uma versão em 3 ou 4 volumes temáticos. No **segundo segmento** analisamos 16 coleções. Neste segmento prevaecem as coleções integradas multidisciplinares de caráter seriado com 4 volumes. As coleções disciplinares multisseriadas podem ser constituídas por um volume único por disciplina (abrangendo todas as séries do segmento), ou por dois volumes por disciplina (sendo o primeiro destinado à 5ª e 6ª séries, e o segundo à 7ª e 8ª séries), ou ainda por 4 volumes (um por série). Outra variável importante das coleções disciplinares é número de componentes curriculares oferecidos pelas coleções podendo ser 5, 6 ou 7 disciplinas, conforme Arte e Inglês são incluídas ou excluídas do núcleo formado por Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia, e Ciências. Isto ocorre conforme se queira obter um número maior ou menor de volumes na coleção, assim para se

diminuir o número total de volumes da coleção há pelo menos duas alternativas, a primeira é diminuir o número de disciplinas por série, a segunda é agrupar duas ou todas as séries num único volume por disciplina. Dessa forma instala-se um aparente paradoxo em relação aos componentes curriculares nas coleções de EJA: quanto maior o número de volumes de uma coleção menor o número de componentes curriculares, e quanto maior o número de componentes curriculares, menor o número de volumes.

Um elemento de destaque é que as composições adotadas pelas editoras comerciais, mesmo quando se anunciam organizadas em fases, ciclos ou etapas, acabam sempre levando em consideração uma estruturação da EJA em termos de correspondência ao regime seriado de ensino. De fato, essa diversidade de composições das coleções está relacionada à forma como se estrutura a própria EJA no país e representa uma tentativa das editoras de atender a essa demanda. Efetivamente, a legislação educacional brasileira, a partir da LDB 9.394/96, e das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, estabeleceu algumas normas gerais, dando a cada sistema de ensino autonomia para definição das formas de organização do ensino na EJA. Apenas para citar alguns exemplos, iniciamos pelo estado da Bahia, onde a oferta da EJA era organizada, até 2009, da seguinte forma<sup>15</sup>:

- EJA I, II e III
- Tempo de Aprender I e II
- Posto de Extensão
- Educação Prisional
- Exames Supletivos (CPA)

O Curso “EJA” era de matrícula anual, aulas presenciais, exigindo frequência diária dos alunos. O curso total era composto de três (03) segmentos, denominados de estágios, distribuídos ao longo de sete (07) anos:

- Estágio 1 (equivalente ao 1º segmento da Educação Fundamental) - 03 anos;
- Estágio 2 (equivalente ao 2º segmento da Educação Fundamental) - 02 anos
- Estágio 3 (equivalente ao Ensino Médio) - 02 anos.

O curso “Tempo de Aprender” era composto de dois (02) segmentos distribuídos ao longo de quatro (04) anos:

---

<sup>15</sup> Legislação da Bahia: Resolução CEE nº 138/2001 e 69/2007, Portarias Nºs 2.173/01 – DO de 03 e 04/03/2001 e 14.158/2004 – DO de 26/10/2004. Em 2009 a PORTARIA Nº. 13.664/08 publicada em Diário Oficial em 19/11/2008, modificou a nomenclatura do Curso EJA para “Tempos Formativos” e deu outra estrutura curricular a ele.



- Tempo de Aprender I (equivale ao 2º segmento da Educação Fundamental) – 2 anos.
- Tempo de Aprender II (equivale ao Ensino Médio) – 02 anos e meio.

Em Santa Catarina, nesse mesmo período, o ensino na EJA era ofertado por diferentes metodologias de Ensino por Oficinas e Telessalas, de forma presencial e a distância, e com a seguinte configuração:

- 1º Segmento:
  - Alfabetização inicial (1 ano)
  - 3ª e 4ª série (Nivelamento) – 1 ano
- 2º Segmento:
  - 5ª a 8ª série – atendidos nos CEJAs, NAES, UDs e Casas Familiares Rurais e do Mar, nas Unidades Prisionais, Unidades de Internação e Unidades para Tratamento de Dependentes Químicos, através do ensino por Oficinas, Pedagogia da Alternância e Telecurso 2000. (3 anos)
- Ensino Médio – atendidos nos CEJAs, NAES, UDs, nas Unidades Prisionais, Unidades de Internação e Unidades para Tratamento de Dependentes Químicos, através do ensino por Oficinas, Pedagogia da Alternância e Telecurso 2000. ( 2 anos e meio)
- Exame Supletivo – oferecido pelo MEC, em parceria com a SED, através do INEP – ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação e Competências da Educação de Jovens e Adultos).

Os exemplos acima mencionados poderiam ser multiplicados país afora, em especial, se considerarmos que cada município quando se constitui como sistema de ensino pode estabelecer suas próprias diretrizes para a EJA. Neles podemos verificar que o mesmo segmento da EJA, o chamado “primeiro segmento”, correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, tanto pode ter uma duração de 3 anos na Bahia, como pode durar 2 anos em Santa Catarina. Apesar disso, a pesquisa verificou que prevalece, no entanto, a similaridade entre a forma de organização da EJA com a organização do ensino seriado, que faz com que o primeiro segmento corresponda a 1ª a 4ª séries e o segundo segmento corresponda a 5ª a 8ª séries; variando conforme o curso seja anual ou semestral, em geral, com duração de 2 anos. Dessa maneira, a organização das coleções obedece basicamente a duas formas de estruturar os cursos de EJA, tendo por base a seriação tradicional:

<b>Tabela 6. Organização das Coleções.</b>			
<b>Segmento da EJA</b>	<b>Organização</b>	<b>Duração</b>	<b>Seriação</b>
Primeiro Segmento	Anual	Ano 1	1ª e 2ª séries
		Ano 2	3ª e 4ª séries
	Semestral	1º semestre	1ª série
		2º semestre	2ª série
		3º semestre	3ª série
Segundo Segmento	Anual	Ano 3	5ª e 6ª séries
		Ano 4	7ª e 8ª séries
	Semestral	1º semestre	5ª série
		2º semestre	6ª série
		3º semestre	7ª série
		4º semestre	8ª série

Esta estratégia de produzir as coleções tendo como base a relação entre tempo letivo da EJA e da educação regular, ou seja, entre o semestre e a série, provoca em geral, o uso de dispositivos para redução dos conteúdos. Takeuchi (2004) analisa esses procedimentos em relação às coleções EJA da Editora Ática e FTD. Em primeiro lugar sua análise nos revela que as coleções destinadas ao público da EJA, na realidade são oriundas de coleções produzidas para a educação regular, ou seja, para o público infantil e adolescente, e que foram simplesmente adaptadas para atender a EJA. Em sua análise, Takeuchi compara duas edições dessas mesmas coleções, uma destinada ao mercado das escolas privadas, outra destinada ao PNLD, com a edição destinada à EJA. Takeuchi identifica vários dispositivos editoriais que essas duas editoras adotam para adequação das coleções às características da EJA, tanto para gerar uma redução de custos de produção, quanto para promover uma reorganização dos volumes da coleção ao tempo pedagógico da EJA. No plano material há, por exemplo, economia de custos realizada na forma dada ao acabamento (preferencialmente em lombada quadrada, que é mais barata que o espiral) e no papel utilizado na capa (papéis de menor gramatura têm custos reduzidos). No plano interno das coleções são adotados dispositivos editoriais de mudanças no projeto gráfico-visual original e modificações do conteúdo iconográfico como a supressão, reaproveitamento e redução de imagens e textos com reaproveitamento e enxugamento de conteúdos conceituais e estruturas da organização textual, que configuram uma edição de texto, como a supressão de exercícios, e redução da extensão dos textos.

Por meio do detalhamento desses dispositivos, Takeuchi demonstra como, por exemplo, dois originais de mercado e do PNLD, do livro de Geografia da FTD, foram transformados em apenas um único volume para a EJA. Reproduzo a seguir o depoimento do editor da FTD, Lafayette Megale, colhido em 2004, por Takeuchi, que é revelador de

como as grandes editoras paulistas pensavam naquele momento sobre como se comportar a respeito da produção de livros didáticos destinados a EJA:

“Partir de um projeto zero quilômetro para EJA, baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais é inviável, entre outros motivos pelo tempo. É, por exemplo, o governo do estado do Pará que quer não sei quantos mil livros de EJA para tal período, e que a gente corre para atender. O que se fez foi material de uso imediato para escolas noturnas, com base nos livros de ensino fundamental, com método mais próximo do expositivo.” (Apud, TAKEUCHI, 2005, p. 140)

Não pudemos verificar nas coleções analisadas no Acervo EJA, se elas eram ou não oriundas de originais produzidos para a educação regular e, portanto, se constituíam uma versão adaptada para EJA, como são exemplos os livros da FTD e da Ática, analisados por Takeuchi. Todavia, mesmo entre as editoras que possuem obras exclusivamente voltadas à EJA, como a Suplegraf e a Multigraph, ocorrem os mesmos procedimentos de redução dos conteúdos adotados pelas editoras que possuem uma diversidade de produtos destinados ao ensino regular. Nesse caso, mesmo uma coleção elaborada para a EJA pode apresentar diferentes versões, com número diferente de páginas entre volumes destinados supostamente para a mesma etapa de ensino. A Coleção EJA da Multigraph (s/d), por exemplo, apresenta sua obra organizada tanto em termos de ciclo ou fase, composta por dois volumes para cada etapa correspondendo cada um, no segundo segmento, a estudos referentes à 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série, com volumes integrados multidisciplinares. Na Tabela 7 verificamos o seguinte número de páginas por componente curricular para essa coleção.

<b>Tabela 7. Coleção Educação de Jovens e Adultos – Ed, Multigraph – s/d N° de páginas/disciplina/Ciclo ou Fase</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>3º Ciclo</b>	<b>3ª Fase</b>	<b>Diferença</b>
Matemática	25	25	-
Português	28	28	-
Geografia	40	17	23
História	63	24	39
Ciências	65	10	55
Inglês	35	35	-

Como se pode verificar nas disciplinas de História, Geografia e Ciências, há uma grande diferença entre o número de páginas da obra destinada ao 3º ciclo e 3ª fase. Neste caso, não podemos afirmar tratar-se de uma adaptação dos textos, mas de uma composição que utiliza textos diferentes ou iguais para a mesma disciplina. Assim enquanto, por exemplo, na disciplina de Matemática ambos os livros utilizam o mesmo texto, na disciplina de Geografia os textos são diferentes, o mesmo ocorrendo na disciplina de Ciências. Em História, o volume 2, do 3º ciclo, aborda os conteúdos da chamada história geral, da expansão comercial e marítima européia do século XVI, até o mundo do pós-

guerra, enquanto o volume 2, da 3ª fase, aborda a história do Brasil da independência até o governo Lula.

Tanto nas obras dos primeiro e segundo segmentos, quanto nas obras da alfabetização, a extensão dos conteúdos de ensino é bastante variável. Analisando esse aspecto nas obras didáticas, Takeuchi (2005) observa que indiferentemente à estrutura da obra e à seqüência de conteúdos selecionados os livros habitualmente possuem o mesmo formato e número total de páginas de acordo com o nível escolar a que se destina. Segundo Takeuchi:

Essa prática deve ter se definido ao longo do tempo em função do aproveitamento do papel máximo em corte e dobra do papel disponibilizado pela indústria de papel e pela prática ou mesmo a “tradição” que foi se estabelecendo entre as Editoras mobilizadas pela concorrência. Desse modo, livros voltados ao 1º segmento do ensino fundamental costumam ter menos páginas que os destinados ao 2º segmento, e os do ensino médio são mais volumosos, qualquer que seja a Editora. (TAKEUCHI, 2005, p.135)

Se essa prática parece ter se estabelecido entre as editoras que produzem livros didáticos para o chamado ensino regular, na produção destinada à EJA parece não existir qualquer padrão. A extensão das obras de alfabetização de jovens e adultos, por exemplo, em termos de número total de páginas pode variar de 95 páginas (*Coleção Conhecer e Descobrir – Alfabetização - FTD*) até 300 páginas (*Coleção Palavra em Ação – Alfabetização- Claranto*). No primeiro segmento da EJA podemos encontrar, por exemplo, nas coleções integradas multisseriadas, ou seja, em coleções com a mesma proposta de organização, volumes com 283 páginas (*Coleção Novo Curupira – 2ª Etapa – Editora Amazônia*), ou com 158 páginas (*Coleção Caminhos do Letramento – 2ª Etapa - Edições Livro Técnico*). Essas diferenças não se explicam somente em termos de tamanho de fontes, projetos visuais, elas correspondem mesmo a uma indefinição sobre o que ensinar e aprender em EJA, uma incerteza quanto a uma proposta que selecione conteúdos relevantes, sobre o papel do livro na aprendizagem, e, principalmente pela ausência de projetos editoriais, pedagógicos e curriculares que sejam efetivamente formulados pensando uma proposta para a EJA.

Considerando o conjunto das coleções e obras produzidas pelas editoras, até mesmo quem quer fazer uma simples identificação das obras enfrenta vários problemas. Nem todas as obras trazem informações editoriais completas na capa, ou sequer possuem folha de rosto, também não é padrão na produção dos livros didáticos para a EJA, por exemplo, apresentar uma ficha catalográfica, revelar o ano de publicação, o nome e endereço da editora. São poucas as obras que trazem todas essas informações e identificam os autores

na capa dos volumes. Um exemplo desse cuidado editorial são as coleções da FTD, e da DCL, enquanto a Exponente e da Unificado sequer identificam o autor ou autores em qualquer parte das coleções que elas produzem. A identificação dos autores em livros integrados multidisciplinares nem sempre é uma tarefa fácil, pois pode envolver até uma dezena deles, mas em alguns casos, isso é resolvido por meio de uma página de créditos, em que aparecem informações sobre os autores e os profissionais que trabalharam no livro como editores, diagramadores, revisores, pesquisadores iconográficos, todavia, essa não é uma regra seguida por todas as editoras.

Os sumários das obras de alfabetização indicam que as editoras optam por uma forma simples de apresentação dos conteúdos, em geral, em unidades numeradas e identificadas por títulos curtos como “Saúde”, “A Tapioca”, “Infância”, “Carta”, “Boca”. A coleção *Ler e Escrever o Mundo – Alfabetizar Letrando*, da Suplegraf, diferencia-se por adotar uma estrutura de 4 capítulos organizados a partir dos eixos ser, conviver, fazer e aprender. Nas coleções multidisciplinares os conteúdos de lingüística, matemática, ciências e sociedade são apresentados ao longo da obra a partir de temas, como “Cidadania”, “Fábrica”, “Liberdade”. Por sua vez, a coleção *Palavra em Ação*, da Editora Claranto, traz volumes de Alfabetização designados na capa por profissões como trabalhador informal, pintor, pedreiro, dentre outros, entretanto, todos os volumes apresentam o mesmo sumário de conteúdos, não cumprindo a promessa de adequação entre os conteúdos e a profissão indicada na capa. (Figuras 15 e 16).

**Figura 15. Coleção Palavras em Ação-Alfabetização. Profissão: Pintor**

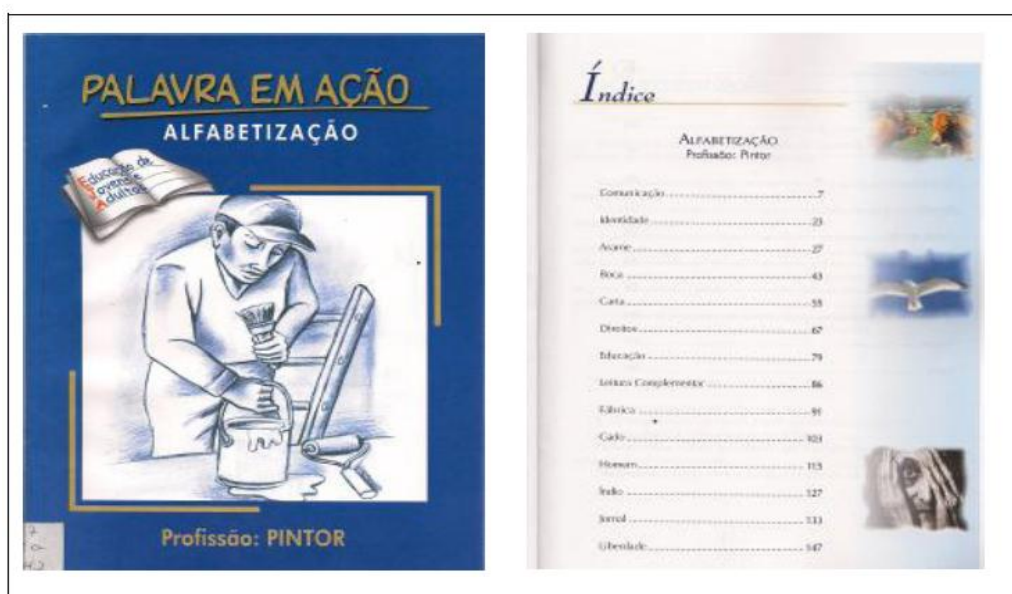
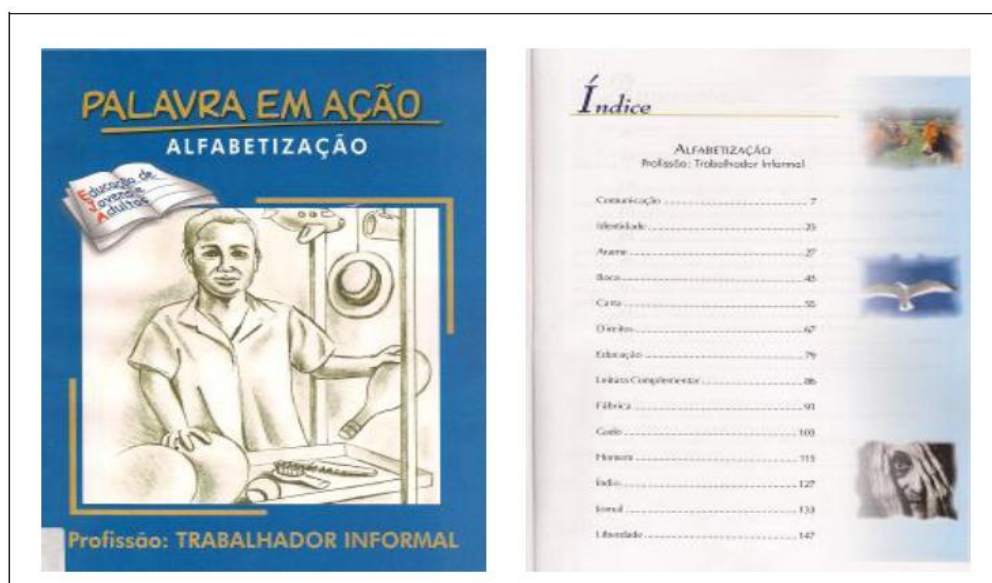


Figura 16. Coleção Palavras em Ação-Alfabetização. Profissão: Trabalhador Informal



Estudos como o de Nakamoto (2010) tem se dedicado a investigar como a forma gráfica do livro didático influencia seu conteúdo e como esse fator pode afetar a recepção dos estudantes. Trata-se de entender como aspectos do layout, de programação visual, da diagramação, ou seja, da configuração gráfica de uma mensagem, podem interferir nas formas de leitura e aprendizagem. Segundo Nakamoto (2010), os livros didáticos atualmente vêm apresentando uma diagramação inovadora, carregada mais de imagens que de textos. Isso tem ocorrido devido à incorporação, nas equipes de produção dos livros, de profissionais da área de artes visuais e design. De acordo com ele, esses profissionais baseiam seu trabalho em quatro elementos básicos: a) letras; b) imagens, fotos ou ilustrações; c) brancos das páginas; d) fios tipográficos e vinhetas.

De acordo com Nakamoto (2010) o livro didático atual apresenta um estilo assimétrico em que os elementos gráficos são propositalmente deslocados dentro da página. Mas até os anos 1960, os livros didáticos eram produzidos em capa dura, o miolo/conteúdo não apresentava figuras, não era colorido e basicamente era formado por textos e exercícios, o trabalho gráfico praticamente limitava-se a alterações nos tipos ou fontes. Após os anos 1960, com o desenvolvimento técnico da indústria editorial, e a melhoria da qualidade do papel e da produção gráfica, os livros didáticos passaram a ser incrementados com a introdução de figuras simples, que apresentavam contornos das formas, uso de uma cor (laranja, azul ou vermelho) e a apresentação de quadros e tabelas. Na década de 1970, ocorre uma mudança no layout dos livros dos livros didáticos. As capas tornam-se mais coloridas, aparecem desenhos nos conteúdos (com cores e gradações

de cinza), surgem boxes explicativos, e figuras com detalhes mais complexos. Torna-se comum o uso de recursos gráficos relativos às fontes como letras coloridas, negrito, caixa alta, entre outros. Aparece também o formato panorama. Nos anos 1980, são introduzidas fotos em preto e branco, mas com baixa resolução, algumas são pintadas em laranja, azul ou vermelho. Na década de 1990 são introduzidas fotos coloridas e com melhor qualidade de resolução e o uso da cor se intensifica nas fotos, figuras, fontes e também na cor de fundo das páginas (antes totalmente brancas). Na atualidade, a última mudança gráfica é que os livros didáticos têm sido produzidos à semelhança das páginas da internet ou de revistas periódicas com a profusão de figuras, fotos, quadros explicativos (boxes), colorido intenso, diversos textos.

Mas, será que esta evolução da indústria editorial e da produção gráfica alcança a produção didática para a EJA? Uma observação exploratória sobre o conjunto das obras didáticas produzidas por editoras e disponíveis no Acervo EJA indica que os livros de EJA ainda não foram totalmente beneficiados pela incorporação de recursos gráficos e editoriais em seu processo de produção. Como veremos ainda é forte a presença, entre os livros didáticos para a EJA, de problemas e deficiências técnicas de produção já superadas quando se trata de outros produtos editoriais mais valorizados, em geral, destinados a outras modalidades da educação escolar. Do ponto de vista da materialidade, por exemplo, considerando os elementos de acabamento e impressão as obras analisadas apresentam muitas diferenças de qualidade gráfica.

O fator explicativo mais importante para essas diferenças entre os livros comerciais, e os produzidos para EJA é o econômico, ou seja, as produções para EJA são mais baratas, envolvem projetos de custo reduzido, e mobilizam um número menor de profissionais do livro, em particular da área de design gráfico e de pesquisa visual. Além disso, a própria produção gráfica do material, sua impressão e acabamento, revelam uma escala inferior de investimentos de recursos. Portanto, a pobreza visual e a precária qualidade material dos livros de EJA estão relacionadas ao baixo nível de investimento financeiro feito em termos de recursos humanos e técnicos em sua produção.

Para uma análise dos aspectos de programação visual das obras destacamos exemplos sobre alguns elementos tipográficos e de layout que caracterizam a produção da EJA como: 1) o uso de cores; 2) o formato, disposição e dimensões dos textos; 3) o formato e tamanho das fontes; 4) as imagens. Um elemento anterior que dá suporte ao projeto visual é a qualidade da impressão. Nesse sentido, ainda encontramos materiais de EJA que apresentam sérios problemas de impressão.



Na Figura 17 apresentamos um material da *Expoente* utilizado na alfabetização em que as fotos coloridas aparecem praticamente apagadas. Na Figura 18 podemos ver um livro da DCL em que a qualidade do papel resulta no vazamento da impressão de uma página para outra.

Figura 17. Editora Expoente – Uso das cores.

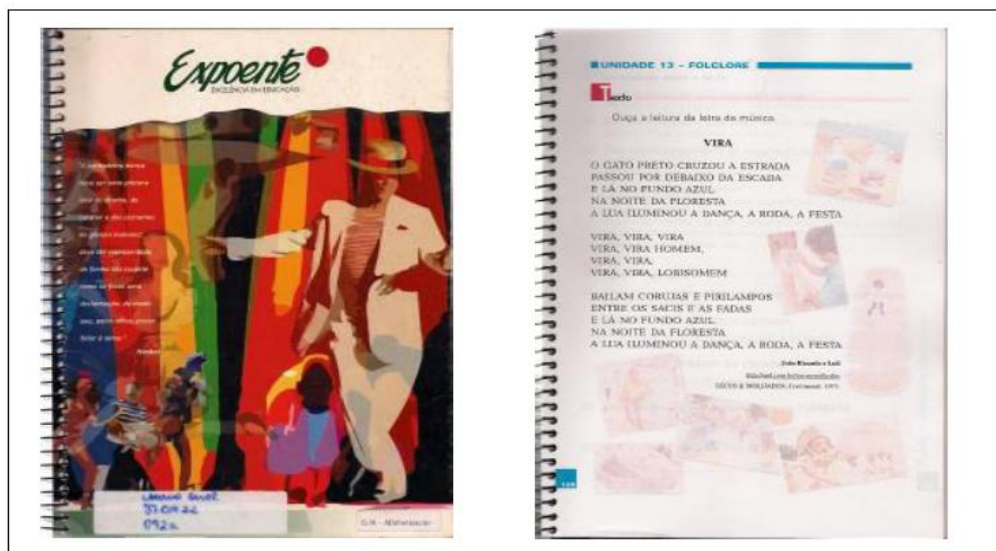
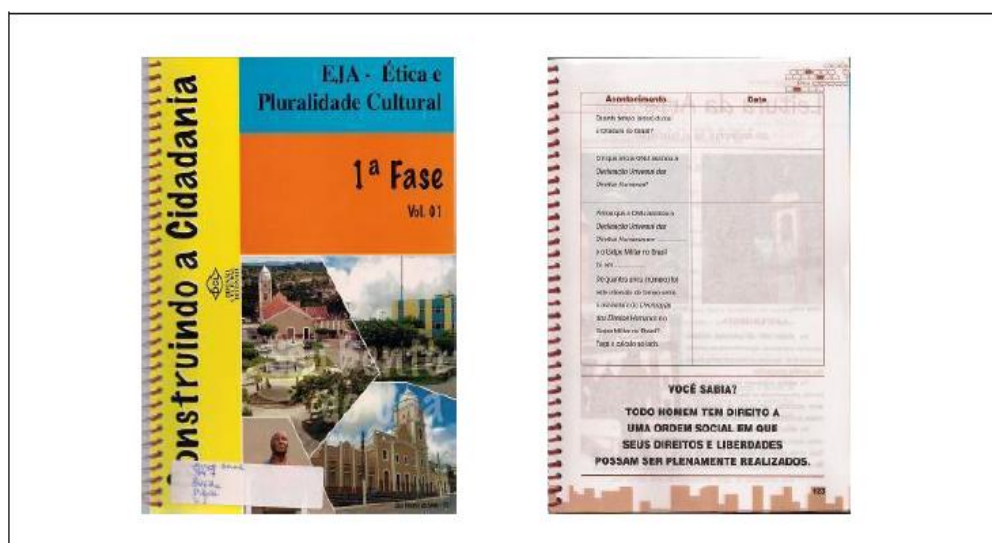


Figura 18– Editora DCL - “Construindo a Cidadania: qualidade do papel



No que se refere ao uso de cores no miolo dos livros, nos textos, fundos de texto e imagens, ainda podemos encontrar diferentes situações, como livros totalmente em preto e branco, livros que utilizam apenas uma das cores básicas (vermelho, azul, verde) em todos os textos e imagens, ou que usam contraste de cor do texto e a cor de fundo em parte ou ao longo de toda a obra. Em alguns casos pode-se verificar o uso de cores nas tarjas horizontais ou verticais para identificar as disciplinas/módulos em livros integrados. Nos



exemplos abaixo relacionados temos a *Coleção Viver, Aprender* da Global, cuja impressão é basicamente em preto e branco com uso de cor de fundo para textos e boxes (Figura 19). O mesmo caso pode ser verificado na coleção *Novas Trilhas*, onde prevalece o uso de cor de fundo na apresentação dos textos (Figura 20). Na coleção *Caminhos do Letramento* a cor é utilizada na fonte, como dispositivo para diferenciar as disciplinas que compõem o volume, causando um efeito visual inadequado que prejudica a legibilidade da obra, conforme visualizado na Figura 21.

**Figura 19. Coleção Viver, Aprender da Editora Global**



**Figura 20. Coleção Novas Trilhas**

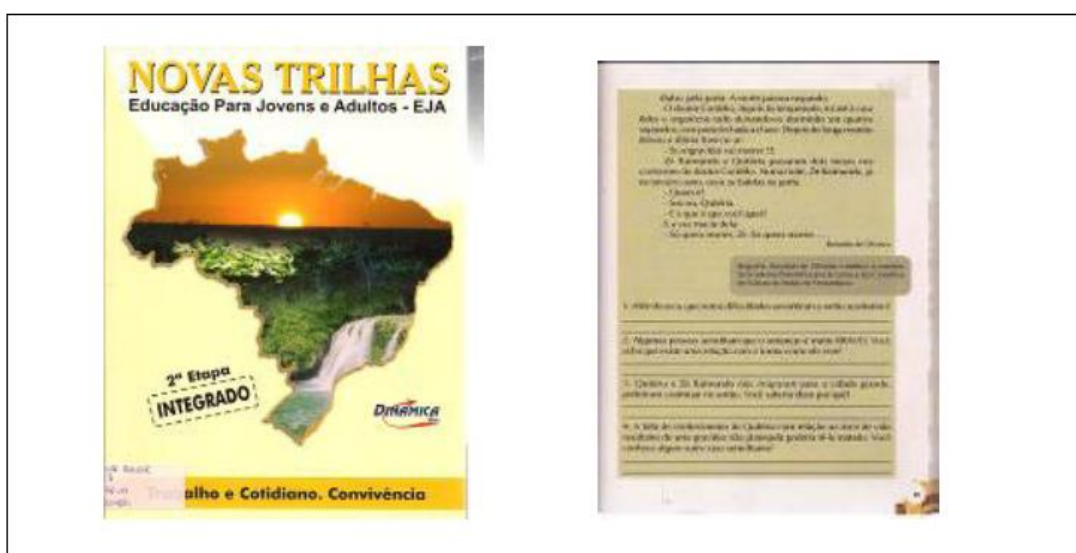
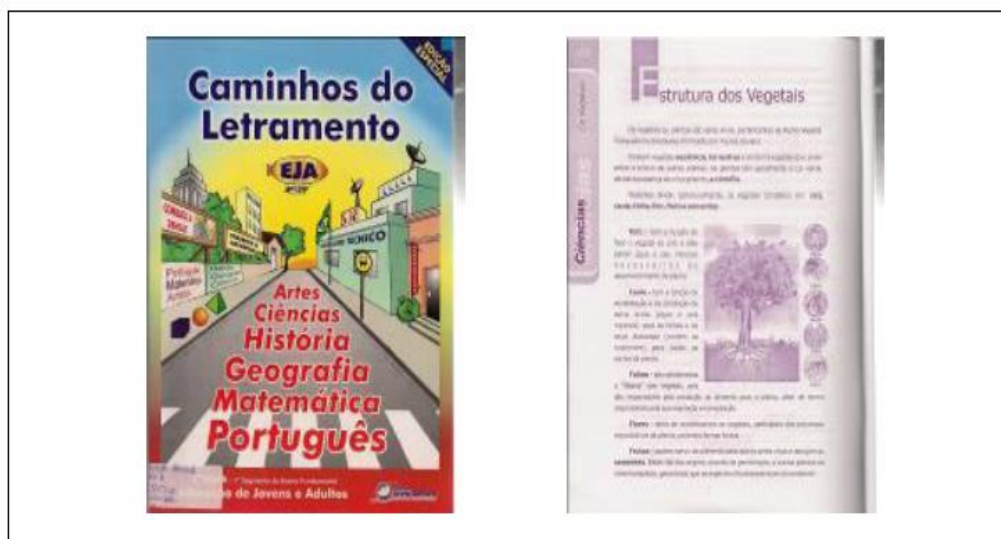


Figura 21. Coleção Caminhos do Letramento – IMEPH



Conforme visualizado nas Figuras 22 e 23, uma mesma editora pode ter duas versões de impressão para uma mesma coleção: uma colorida e outra em preto e branco. A coleção *Construindo a Cidadania* da editora DCL, por exemplo, destinada à prefeitura de São Bento do Una/PE é colorida, mas a mesma coleção pode ser encontrada em preto e branco.

Figura 22. Editora DCL impressão em preto e branco

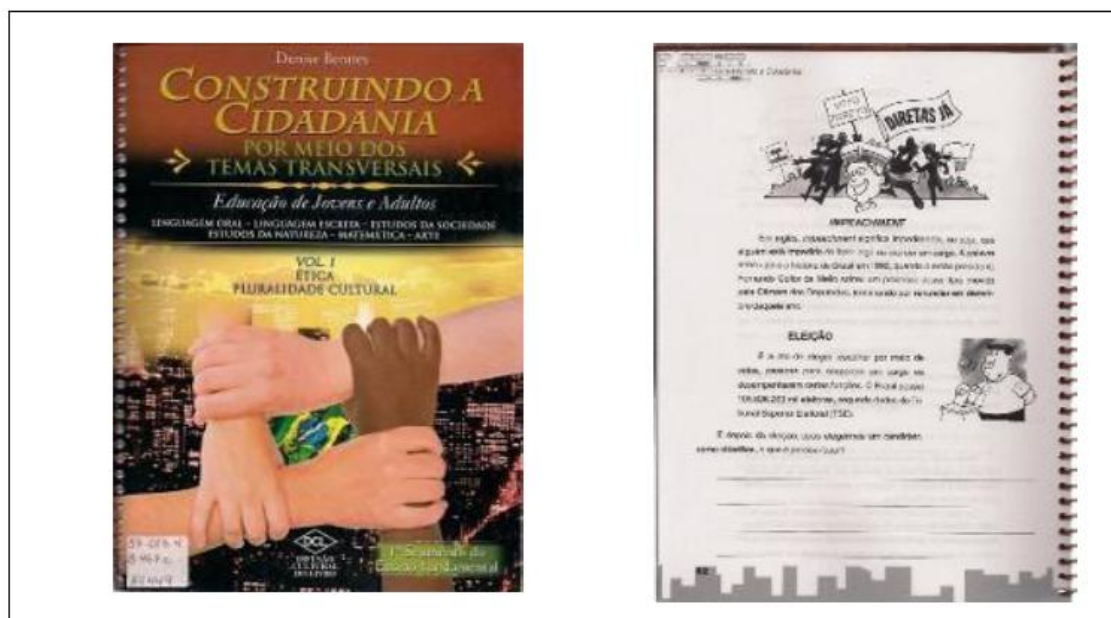
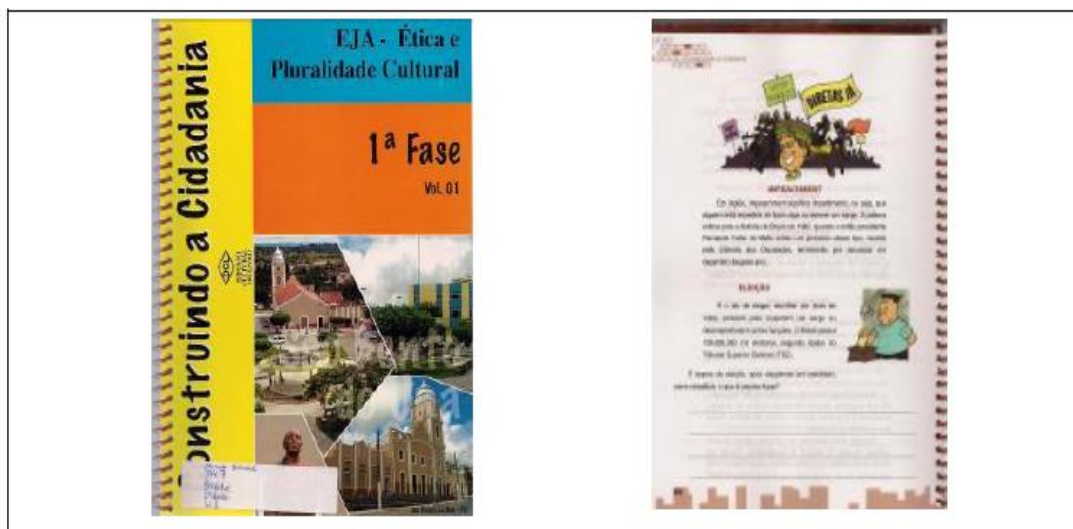


Figura 23. Editora DCL e Prefeitura de São Bento do Una/PE – impressão colorida.



Esse também é o caso da coleção *Ler e Escrever o mundo – alfabetizar letrando*, da editora Suplegraf, como podemos visualizar nas figuras 24 e 25.

Figura 24. Coleção *Ler e Escrever o mundo – alfabetizar letrando*

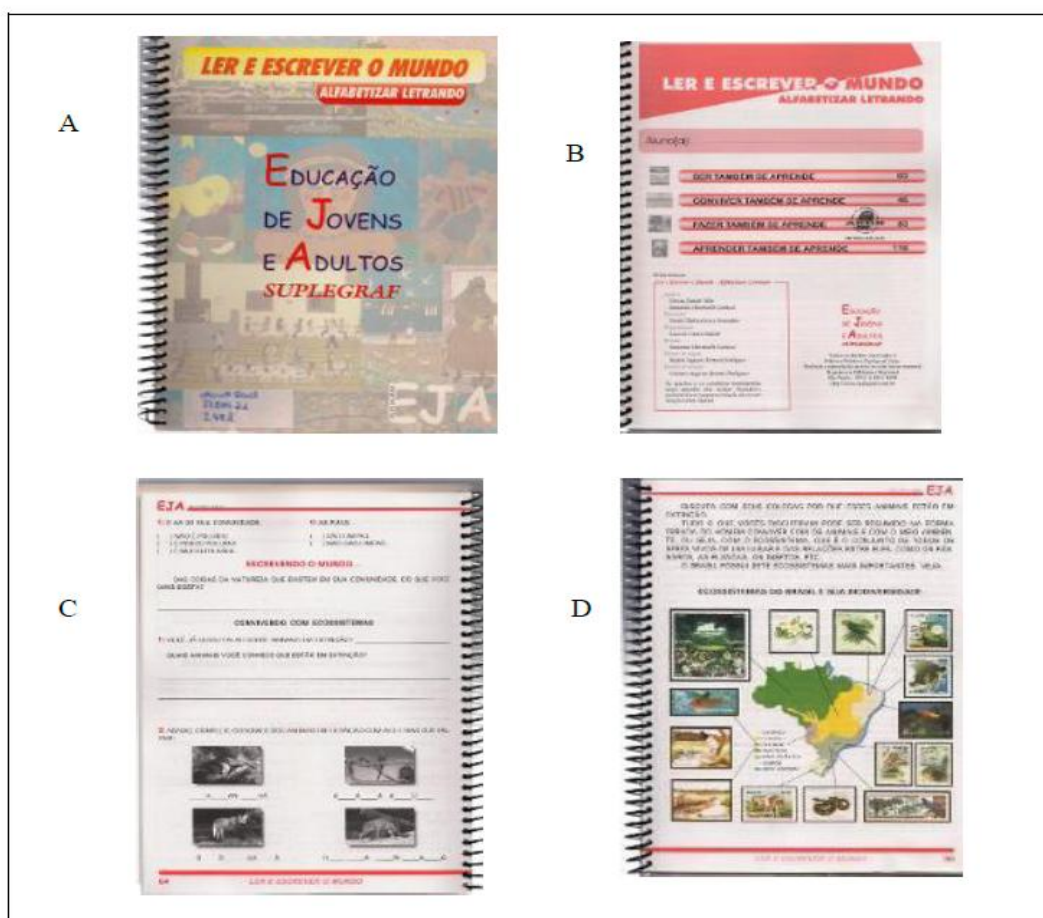




Figura 25. Coleção Ler e Escrever o mundo – alfabetizar letrando

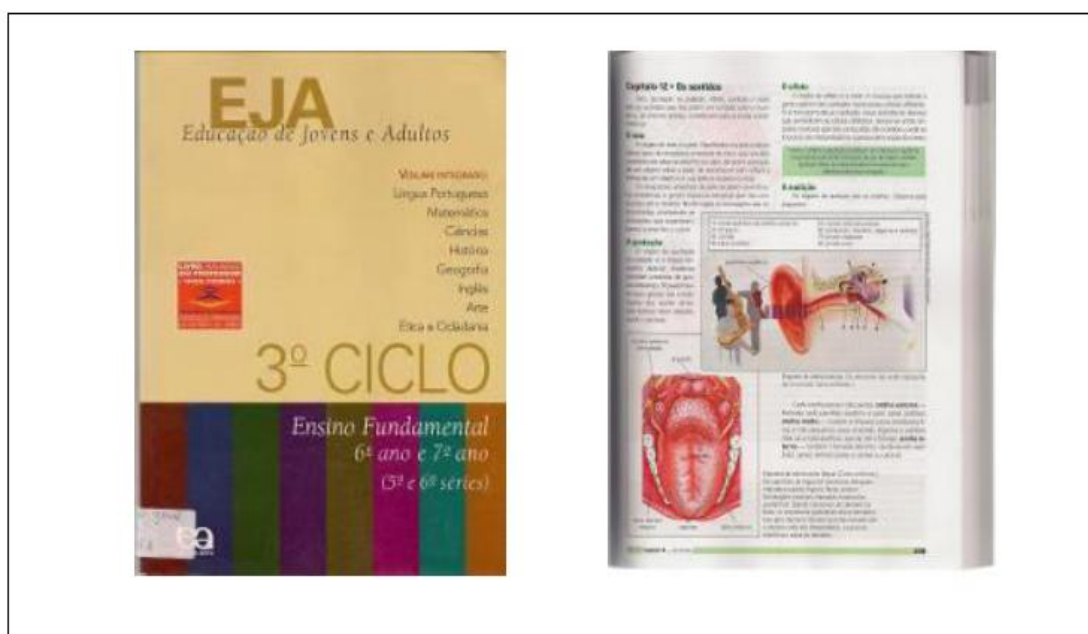


Neste caso, podemos perceber que entre uma edição e outra houve uma reconfiguração do projeto gráfico-visual da coleção. A versão da obra que vemos na Figura 24 apresenta um fio de linha na parte superior e inferior da página na cor vermelha, a mesma utilizada na fonte do número da página, nela destaca-se a expressão EJA, o nome da editora (em tamanho de fonte menor) e o título do livro. Os subtítulos são então *bold* com cores e tamanhos distintos. As imagens da página 64 (Figura 24 C) são em preto e branco, enquanto as da página 65 (Figura 24 D) são coloridas. A outra edição, retratada na Figura 25, traz algumas inovações visuais, a começar pelas tarjas nas partes superior, inferior e lateral da página. No topo, passa a constar o título do capítulo, e as informações sobre o título da coleção e editora são deslocadas para a parte inferior da página. Os subtítulos ganham uma cor de fundo, a mesma do capítulo. Também os exercícios, mas num tom mais claro. As linhas destinadas às atividades também ganham a cor do capítulo.

A simples mudança do projeto visual com o emprego de cores contribui para que o aluno realize a atividade de completar os nomes de animais em extinção, como se pode ver nas diferentes versões da imagem da arara azul, uma em preto e branco (Figura 24 C), outra colorida (Figura 25 C). Mas, a questão que chama a atenção nesta obra é que uma mesma edição apresenta algumas imagens coloridas e outras não, com exceção daqueles em que os originais são preto e branco.

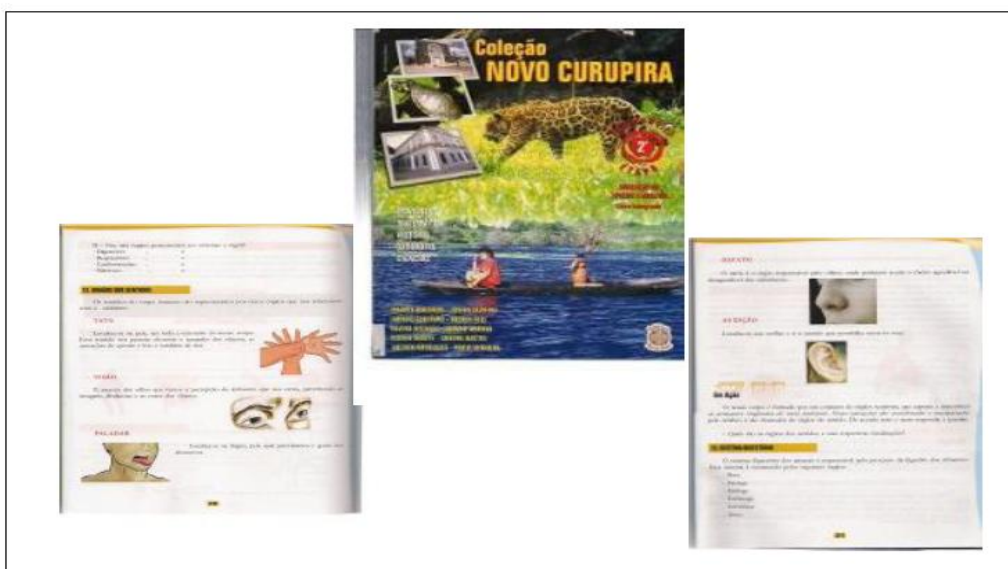
Os exemplos a seguir permitem analisar aspectos visuais relacionados ao uso e à qualidade das imagens que os livros de EJA apresentam. Seleccionamos algumas imagens da área de ciências e alguns mapas na área de geografia e a iconografia usada nos livros de História e alfabetização.

**Figura 26. Coleção EJA- Volume Integrado- 4º Ciclo. Editora Ática**



A Figura 26 traz a página 205, do capítulo 12, de Ciências, da *Coleção EJA- Volume Integrado- 3º Ciclo*. Podemos verificar que a página apresenta um layout assimétrico com destaque para as ilustrações. O assunto do capítulo são *os sentidos tato, gustação, olfato, audição e visão*. Como se pode verificar a ilustração apresenta detalhes visuais do conteúdo abordado no texto.

Figura 27. Coleção Novo Curupira



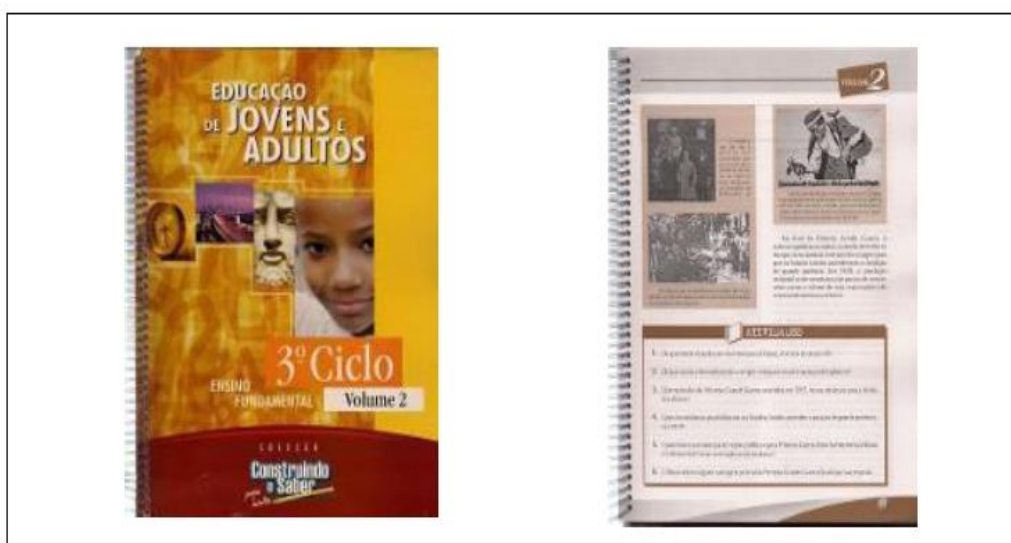
Na Figura 27 temos as páginas 270 e 271, da *Coleção Nova Curupira – 2ª Etapa*, Capítulo 12, da disciplina de Ciências, cujo conteúdo também diz respeito aos sentidos. Nesse caso, podemos ver que as ilustrações utilizadas – fotografias e desenhos – não oferecem qualquer detalhe sobre os conteúdos, que também são limitados na parte textual. Em que pese possíveis diferenças entre os níveis de ensino – anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, percebe-se que as informações científicas não são detalhadas pela imagem, o que ocorre em outros tópicos do mesmo capítulo. Talvez se possa explicar essa diferença entre os projetos das editoras pela capacidade de investimento na aquisição de um banco de imagens ou na produção própria por ilustradores profissionais. As ilustrações da Editora Ática, por exemplo, são de outra publicação do grupo editorial Abril – Corpo Humano – Ciência e Tecnologia da Abril/Time-life.

São inúmeros os exemplos que poderíamos apresentar nas edições para EJA, de imagens de baixa qualidade na área de Ciências e em outras disciplinas, sejam ilustrações mal elaboradas, fotografias com baixa nitidez, em preto e branco, entre outros, que deveriam cumprir uma função informativa, mas que devido à baixa qualidade de produção não cumprem senão uma função decorativa ao texto.

O mesmo tipo de problema pode ser encontrado nas imagens utilizadas na área de História. Neste caso, são ignorados os cuidados que poderiam ser tomados para o uso didático das imagens como documentos históricos, recomendação feita desde meados dos anos 1990 pelas propostas curriculares de História, como os PCNs. Além disso, a qualidade das reproduções das imagens é bastante prejudicada pela falta de nitidez e de

dimensões em tamanho inadequado, fatores que impedem a visualização de detalhes das imagens. Também podemos destacar a ausência de informações sobre autoria, suporte, técnica e data de produção, fundamentais para um exercício, por exemplo, de contextualização do documento iconográfico. Selecionamos dois exemplos do uso de imagens na disciplina de História. O primeiro da coleção *Construindo o Saber* traz imagens relativas à Primeira Grande Guerra de difícil identificação visual de detalhes (Figura 28). O segundo, da Edições Bagaço apresenta pranchas do pintor Jean Baptiste Debret com recorte das imagens e sem o uso de cores (Figura 29).

**Figura 28. Coleção Construindo o Saber – História.**



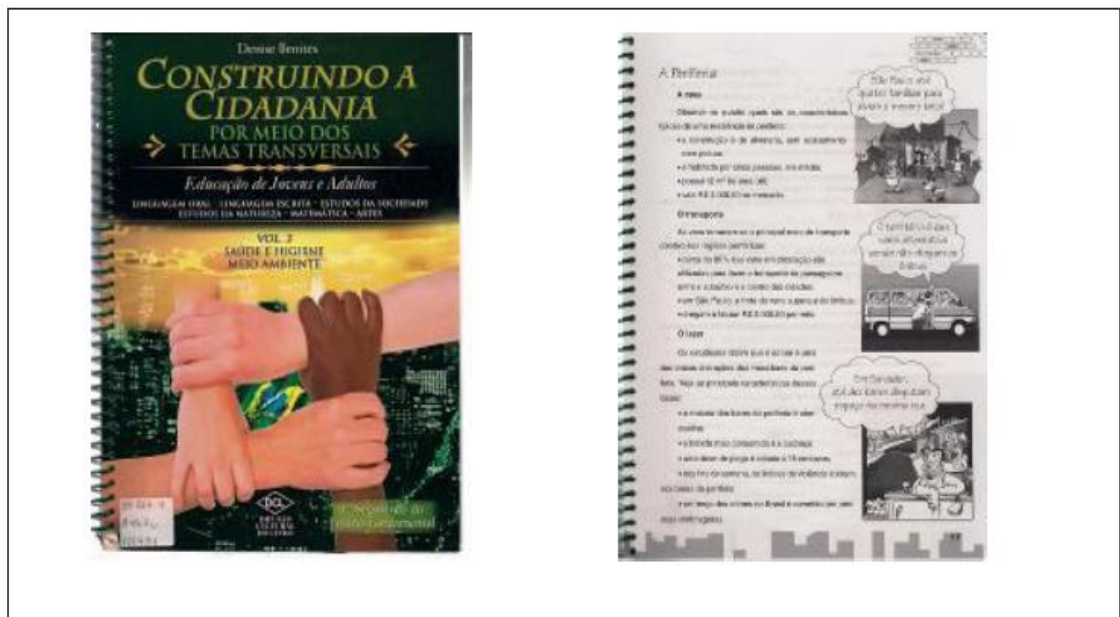
**Figura 29. Edições Bagaço - EJA 2ª Fase.**





As imagens também traduzem um problema frequente nas obras didáticas de EJA que é a infantilização do público da jovem e adulto. As ilustrações que poderiam cumprir uma função motivadora ou reflexiva reduzem-se a uma mera função decorativa do texto representando de forma caricata o próprio público da EJA. Em outros casos a infantilização se dá na de forma de tratamento e apresentação de temas da realidade. Para destacar as possíveis utilizações das ilustrações no livro didático selecionamos dois exemplos, a coleção *Construindo a Cidadania*, e a *Caminhos do Letramento*.

**Figura 30.** Coleção *Construindo a Cidadania* da DCL. Obra com caricaturas.



**Figura 31.** Coleção *Caminhos do Letramento*. Características de Infantilização.





O material da DCL *Coleção Construindo a Cidadania – Vol 3 “Saúde e Higiene Meio Ambiente”* trabalha com caricaturas ao longo de todo o texto didático. Quando relacionadas ao conteúdo do texto o resultado é a expressão de uma visão preconceituosa, como é o caso do exemplo representado na Figura 30, em relação às periferias que existem nas cidades brasileiras. A imagem que ilustra o texto sobre o tema das periferias potencializa uma generalização para todas as periferias da idéia de que a população que habita esses espaços tem como lazer se embebedar nos finais de semana. Como se pode ver pela imagem de um adulto debruçado no balcão de um bar tomando alguma bebida. O segundo exemplo traz uma ilustração da coleção *Caminhos do Letramento – 2ª Etapa- 1º Segmento*. A ilustração, que não é isolada na obra, apresenta um grupo de crianças resolvendo um problema de subtração, cuja sobra lhes permite “ainda comprar dois big-big”. A infantilização da imagem, retratada na Figura 31, completa-se com a própria situação criada para explicar a operação aritmética de subtração.

Por outro lado, as ilustrações podem ser utilizadas de forma a possibilitar reflexões, sensibilizar para determinado tema, para compor uma narrativa, entre outros. Este é o caso do livro de Alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores – *“Aprendendo com o Trabalho*, das autoras Vera Ereland e Maria Oliveira, e ilustrado por Ivaldo Guedes. O livro editado por uma editora universitária, a UFPB/Editora Universitária, foi elaborado como material de alfabetização para o Projeto *Escola Zé Peão*<sup>16</sup>. Nesse caso as ilustrações e conteúdos dialogam intensamente com o público a que se destinam: os operários da construção civil de João Pessoa/PB, expressando com clareza uma proposta pedagógica que incorpora uma leitura política da alfabetização (Figura 32).

---

<sup>16</sup> O projeto Escola Zé Peão alfabetiza desde 1991 operários de construção e do mobiliário, em João Pessoa/PB. A iniciativa é resultado de uma associação entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Construção e Mobiliário de João Pessoa (Sintricom).

Figura 32. Aprendendo com o trabalho



## 2.2. Produções do Meio Escolar

Uma parcela dos materiais didáticos encontrados no Acervo EJA é proveniente do meio escolar, ou seja, são produções elaboradas por professores que atuam em sala de aula, principalmente na alfabetização, mas também no primeiro e segundo segmentos. Alguns desses materiais indicam o protagonismo dos docentes num processo autoral de pesquisa e escrita, que envolve desde a produção textual, a imagética, até sua produção física, e destinam-se efetivamente a orientar sua prática educativa. Outros materiais representam o produto final de um processo de elaboração coletiva, desenvolvido com os próprios alunos reunindo suas produções individuais e/ou coletivas. Encontramos também produções de professores que atuam fora da sala de aula, mas no espaço escolar, como professores coordenadores, ou coordenadores pedagógicos, que ocupam funções pedagógicas e administrativas nas escolas, ou em projetos específicos. As produções desses sujeitos, em geral, revelam o esforço de coletar e organizar textos e atividades de apoio à prática educativa, tendo como alvo direto o professor e indireto o aluno. Encontramos ainda materiais identificados com o nome de uma escola que são conjuntos de textos e atividades fotocopiados, alguns revelando um processo de pesquisa e reorganização de textos de uma diversidade de obras didáticas, e outros que são meras fotocópias de livros didáticos, na íntegra de uma obra.

Para análise desse grupo de materiais, e tendo em vista suas especificidades, nos orientamos por um conjunto de questões balizadoras. Essas indagações, para uma primeira

caracterização de cada um dos materiais selecionados para análise, foram basicamente as seguintes: quem fez? O que? Para quem? A primeira diz respeito a autoria, ou seja, quem eram os sujeitos envolvidos na produção desses materiais. A segunda é sobre a própria natureza do material produzido, ou seja, que tipo de material se trata. A terceira pretende identificar qual(is) era(m) seu(s) destinatário(s).

Algumas dificuldades se apresentaram, desde o início, para a caracterização dessa produção didática, tanto para identificar os sujeitos envolvidos na elaboração dos materiais, a definição da natureza do material e seus possíveis destinatários. Alguns materiais simplesmente não apresentam qualquer autoria, nem trazem indicações sobre os sujeitos envolvidos em sua elaboração. Assim, identificar o contexto em que esses materiais foram produzidos, e os sujeitos envolvidos na elaboração é uma tarefa difícil, pois grande parte desses materiais não traz informações sobre o seu processo de elaboração. Por outro lado, é possível perceber esse processo de produção por alguns indícios do próprio material. Indícios que revelam as condições materiais de produção dos recursos e as estratégias utilizadas pelos educadores para produzir ou obter recursos pedagógicos, que mostram como se tecem as relações de poder na escola, e desta com as estruturas das secretarias e seus técnicos, e que, por fim, desvelam formas de circulação e de apropriação dos saberes nos meios escolares. Em alguns casos, foram esses elementos indiciários que permitiram estabelecer uma caracterização desses materiais.

Na Tabela 8 apresentamos uma amostra das produções do meio escolar, que consideramos significativa para exemplificar essa produção, e que utilizamos em nossa análise. Nela identificamos o que foi produzido, quem produziu e para que segmento destinava-se tal produção.

<b>Tabela 8. Produções do Meio Escolar</b>			
	<b>O que</b>	<b>Quem fez</b>	<b>Para que segmento</b>
1	<b>Trabalhos dos alunos. (2006)</b> Coletânea de produções dos alunos	Professores Antonia Sâmea e José Francisco Roseno	Alfabetização
2	<b>Sem título. (2006)</b> Coletânea de produções dos alunos	Professoras Maria Nazaré e Márcia	Alfabetização
3	<b>Portfólio.</b> Coletânea de produções dos alunos	Professores Edmilson R. de Faria e Karina . P. C. Pinto	Alfabetização
4	<b>Esperança de mundo melhor.</b> Livro didático manuscrito	Prof. <sup>a</sup> Virlândia Vieira	Primeiro Segmento
5	<b>Caderno de atividades: seres vivos</b> Caderno de atividades	Professoras Maria Lúcia e Caciana	Segundo Segmento
6	<b>Trabalho e Cidadania – Livro para Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. (1998)</b> Livro didático – Língua Portuguesa	Prof. <sup>a</sup> Xênia Luna Alves de Souza	Primeiro Segmento

7	<b>Atividades pesquisadas e elaboradas pela coordenadora do Programa Brasil Alfabetizado: Janete Genilda da Silva.</b> Caderno de Atividades	Prof. <sup>a</sup> Coord. <sup>a</sup> Janete Genilda da Silva	Alfabetização
8	<b>Coletânea de Atividades Interdisciplinares – I Segmento. (2006)</b> Coletânea de textos e atividades	Prof. <sup>a</sup> Coord. <sup>a</sup> Maria Berenice Pessoa	Alfabetização
9	<b>Coletânea de textos interdisciplinares</b> Coletânea de textos de História e Geografia local	Prof. <sup>a</sup> Coord. <sup>a</sup> Maria Berenice Pessoa	Alfabetização
10	<b>A Cara da Nossa História</b> Coletânea de produções textuais dos alunos	Prof. <sup>a</sup> Euzélia da Silva Reis	Alfabetização
11	<b>Escola Municipal de Ensino Fundamental “Prof. Arthépio Bezerra da Cunha” – Área de Ciências Humanas e Tecnológicas – Geografia – EJA.</b> Fotocópia de livro didático	Sem identificação	Segundo Segmento
12	<b>EJA – Ousadia e intenção de aprender, ação e ousadia na aprendizagem – 2º segmento – 4º nível.</b>	Equipe de educadores de Mossoró/RN	Segundo Segmento

Na amostra de material disponível no Acervo EJA, pudemos verificar que grande parte da produção do meio escolar provém dos professores alfabetizadores e resulta do trabalho de alfabetização desenvolvido em uma determinada turma, no espaço escolar, durante o período de realização de um curso, ou etapa de curso. Neste segmento da EJA, destacam-se basicamente dois tipos de produções docentes: a que podemos chamar de *portfólio*, no qual o professor reúne um conjunto de produções de seus alunos, sejam textuais ou imagens, que resultaram diretamente de sua atuação em sala de aula; os materiais classificados como *livros didáticos*, em que o professor exerce o papel de organizador dos textos produzidos pelos alunos, resultado do desenvolvimento de metodologias de produção textual como, por exemplo, a autobiografia.

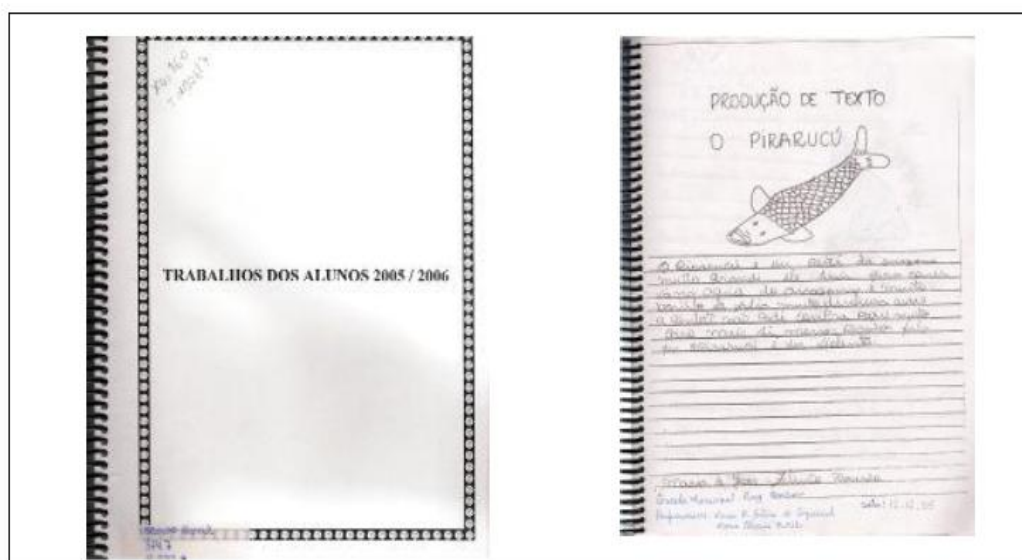
Encontramos também, mas em menor número, exemplos de materiais produzidos por professores que atuam no primeiro e segundo segmentos da EJA. Dentre os materiais produzidos para esses segmentos encontramos *livros didáticos*, propriamente ditos, impresso em alguma gráfica ou tipografia local, e até mesmo um livro manuscrito. Além de mais escassos, os materiais produzidos para estes segmentos caracterizam-se por uma maior influência do formato livro didático, inclusive alguns são meras fotocópias de obras didáticas. Apesar disso, esses materiais indicam algumas estratégias de produção de materiais no meio escolar, por parte de docentes, que buscam superar as dificuldades de acesso aos materiais didáticos destinados à EJA.

Em seguida, apresentamos uma caracterização de cada um desses materiais, tendo em consideração a tentativa de identificar o lugar e sujeitos envolvidos em sua produção e de descrever seus aspectos materiais e alguns elementos de conteúdo.

### 2.2.1. Portfólios

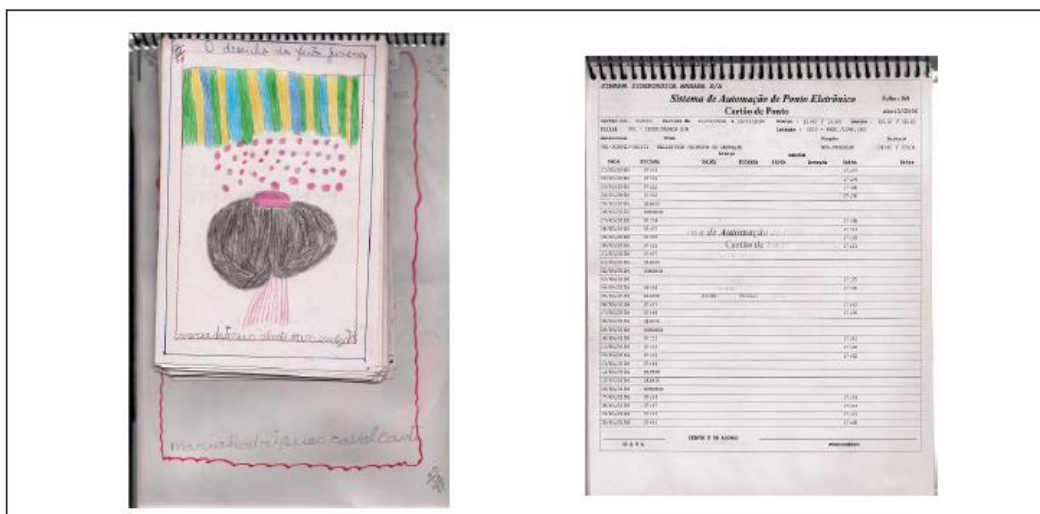
1. Trabalhos dos alunos 2005/2006: trata-se de um material encadernado em espiral, no formato de papel ofício, trazendo produções dos alunos (manuscritos, desenhos, colagens) de alfabetização da Escola Ruy Barbosa localizada na comunidade Igarapé da Roça, e organizado pelos alfabetizadores Antonia Sâmea e José Francisco Roseno. De certo modo, esta produção é um exemplo de “portfólio”, que reúne produções desenvolvidas no processo de alfabetização dos alunos. Mas seu destinatário, se alunos, ou coordenador, não fica claro no material (Figura 33).

Figura 33. Trabalhos dos alunos 2005/2006.



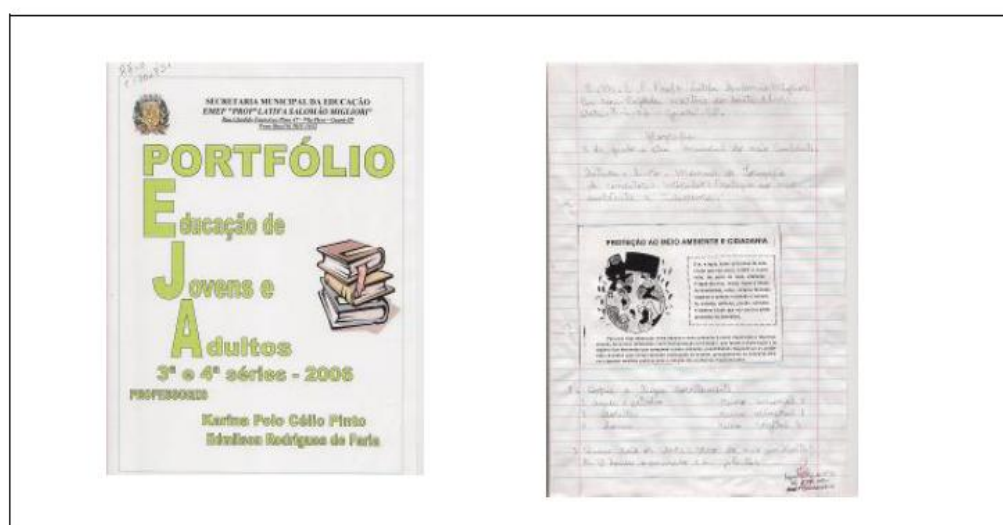
2. Sem título: Este material reúne, numa encadernação em espiral, produções de alunos (textos escritos e desenhos), em diferentes formatos de papel. São produções de alunos de alfabetização da Escola “Simara”. A organização do material foi realizada pelas professoras Maria Nazaré e Marcia e data de 2006. Parte das produções dos alunos foi feita de papel reaproveitado, como exemplo a “folha de cartão ponto do sistema de automação de ponto eletrônico da Simara Siderúrgica Marabá/SA”, outras em folhas de caderno avulsas ou recortes de papel A4. O material indica uma situação de dificuldade concreta de acesso a materiais escolares básico como papel. Não temos indicação de que, por exemplo, a estratégia de reaproveitamento de materiais usados fosse relacionada ao conteúdo das atividades desenvolvidas.

**Figura 34. Produções de Alunos de Alfabetização da Escola “Simara”**



3. **Portfólio:** elaborado pelo professor Edmilson Rodrigues de Faria e pela professora Karina Pólo Célio Pinto, da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professora Latifa Salomão Miglio” de Guará/SP. Trata-se de um material que reúne os subprojetos dos professores e produções dos alunos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental EJA, organizados numa pasta catálogo com 50 envelopes. As produções dos alunos são em papel almaço e A4. Todas as folhas estão com carimbo e visto da professora coordenadora Marli Pereira da Silva (Figura 35). Revelam o trabalho dos professores desde o planejamento, as produções dos alunos e avaliações realizadas no processo de alfabetização de uma turma de EJA.

**Figura 35. Portfólio – Subprojetos de professores e produções dos alunos.**



Estes três primeiros exemplos de materiais do meio escolar trazem em comum o fato de serem produções de professores marcadas pela intenção de registrar sua atuação na

organização e desenvolvimento de atividades e a produção dos alunos durante o processo de alfabetização. Entretanto, essas produções apresentam diferenças entre si, tanto na forma, quanto pela finalidade do material. As duas primeiras produções, por exemplo, não indicam qualquer elemento para identificar seu destinatário, ou mesmo os critérios utilizados para sua composição. Não há pistas sobre os critérios de seleção dos materiais, ou qualquer contextualização sobre como foram produzidos os textos dos alunos. A própria identificação do nome dos professores só pode ser feita por meio dos trabalhos dos próprios alunos. Já no material que intitulamos “portfólio” o objetivo, que parece ser o principal, é ser um instrumento de controle do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula, como se pode perceber pelo visto dado em cada canto inferior de página pela coordenadora da escola.

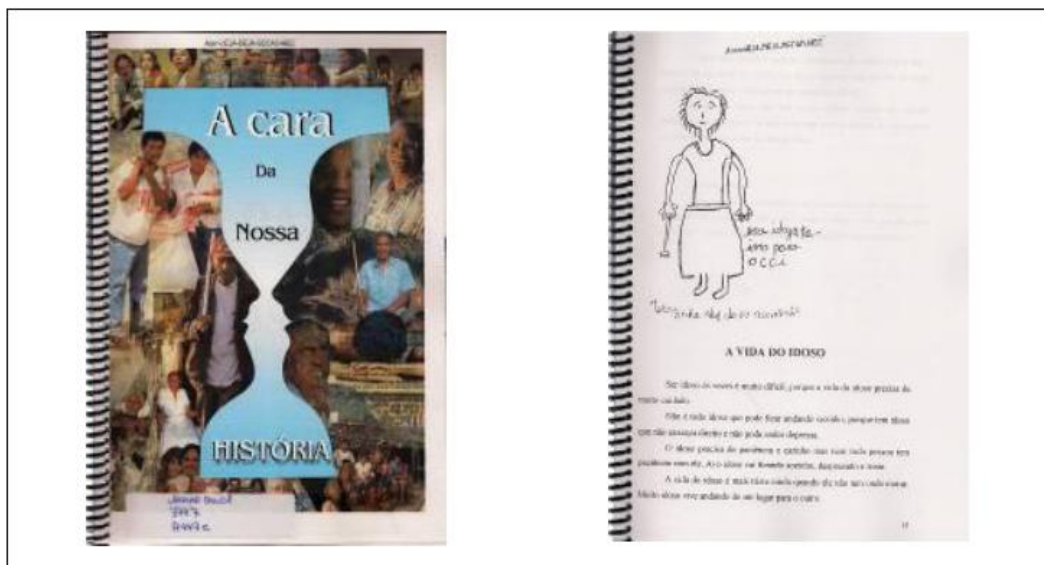
### **2.2.2. Livros Didáticos**

#### **2.2.2.1. Livros de leitura Coletivos**

1. *A Cara da Nossa História*: trabalho elaborado pela professora Euzélia da Silva Reis, “fruto de uma experiência pedagógica do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, realizada numa turma de 1ª a 4ª série do Projeto AJA no Centro de Convivência de Idosos “Mãe Mariinha”, com alunos na faixa etária média de 70 anos de idade” (p.56). Sua produção teve apoio da Escola Municipal Bárbara de Sousa Morais, da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria de Cidadania e Trabalho da Prefeitura de Goiânia. O material é encadernado em espiral, impresso em preto e branco em formato A4, é ilustrado com reproduções de textos e desenhos dos alunos. Traz capa colorida (elaborada pela professora Simone Almeida), folha de rosto, índice, apresentação e créditos. O conteúdo é organizado por temas e traz os textos trabalhados com os alunos ao longo do processo de alfabetização. Cada produção de texto é acompanhada por um tópico de “contextualização” onde se explica como se desenvolveu o processo de produção de cada texto coletivo. Na parte final do material a professora apresenta um “histórico” acerca do processo de produção do material. Segundo ela, o ponto de partida foi o descompasso entre a evolução dos alunos na aquisição da leitura e o domínio da escrita. Enquanto a leitura fluía a escrita sofria resistências dos alunos que se limitavam a querer apenas copiar. A professora relata que começou um exercício de escrita espontânea a partir de frases ligadas à história de vida e situações do cotidiano dos alunos. Após avaliar as dificuldades observadas, ela desenvolveu uma

metodologia centrada no trabalho com a oralidade através da discussão de assuntos relacionados às experiências e vivências dos alunos, tendo como principais fontes: escritos de rua, gravuras e textos. Como diz a professora: “Assim, neste exercício de ensaio ao ensino-aprendizagem da escrita, foram construídas cada produção deste material. Produções estas, imbuídas de opiniões acerca da realidade vivenciada, de crenças, de valores, de sentimentos e sonhos. Aqui se justifica a razão do nome do livro: “A Cara da Nossa História”, pois em cada produção aqui presente estão contempladas as idéias expressas no escrito de cada aluno, ora no texto coletivo, ora no individual” (p.58). Este trabalho é diferenciado, pois revela um cuidado na diagramação, na edição e revisão dos textos, e na contextualização e identificação dos sujeitos de produção. O propósito do material está explicitado no texto que revela o histórico de produção indicando o processo de reflexão da professora sobre o trabalho desenvolvido (Figura 36).

**Figura 36. A Cara da Nossa História**

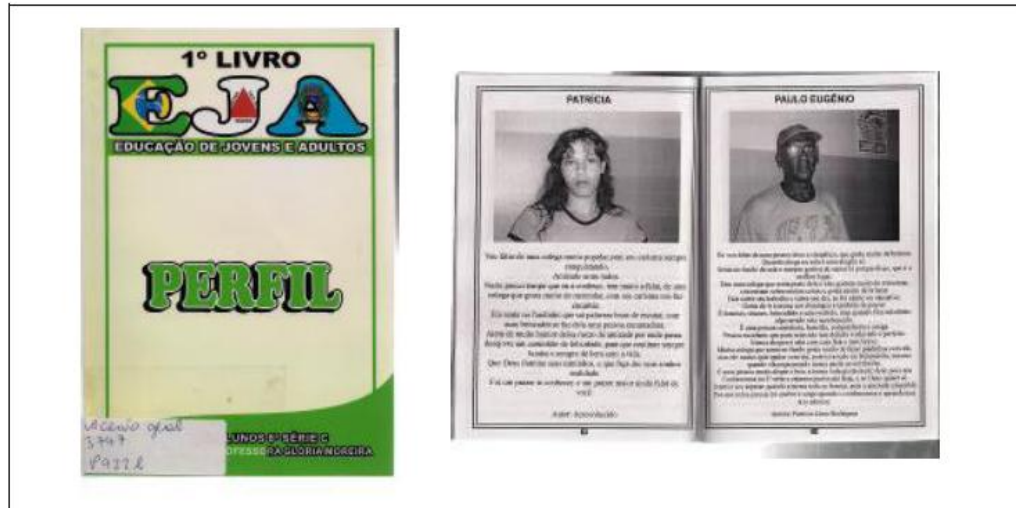


2. *1º Livro EJA – Perfil*. Publicação de 2006, da Secretaria da Educação do Município de Unaí/MG. A publicação inscreve-se num projeto coordenado pela professora Carmen de O. Silva, desenvolvido com os alunos da Escola Municipal Profª Gloria Moreira. O material tem layout de página retrato, formato 147x205mm em papel offset branco, acabamento lombada canoa. A impressão em preto e branco apresenta reproduções de textos acompanhados por fotografia (Figura 37). A publicação tem capa colorida, traz folha de rosto, folha com créditos, agradecimento e apresentação elaborados por



alunos da EJA. O conteúdo é formado por textos, em que um aluno descreve o perfil de outro colega, acompanhados de uma fotografia do aluno retratado.

Figura 37. 1º Livro de EJA – Perfil.



#### 2.2.2.2 - Livros individuais

1. Esperança de um futuro melhor – EJA – Rede Municipal: este é um material diferenciado, produzido pela professora Virlândia Vieira, do estado do Piauí, sem todavia, identificação do município onde foi produzido. Trata-se de uma fotocópia de um livro manuscrito de autoria da professora e organizado como tal, ou seja, com capa, apresentação, índice, referência bibliográfica, anexo contendo uma grade curricular e o sumário. O livro tem um total de 87 páginas, em formato A4, e foi numerado à mão. Como pode ser visualizado na Figura 38, o material mescla textos e ilustrações desenhadas à mão com fotocópias de textos, atividades, imagens (ilustrações, esquemas, figuras, mapas) das mais diversas fontes como: páginas da internet; materiais do Programa Alfabetização Solidária; material do curso de “Capacitação de Alfabetizadores” da Universidade Federal do Piauí (UFPI); material do curso de “Formação de Alfabetizadores – dialogando com o alfabetizador”; e do livro didático “Novas Trilhas” da editora Dinâmica. O livro apresenta conteúdos de História, Geografia, Artes, Ciências e Cultura. Os conteúdos são organizados por temas, com objetivos, bibliografia e atividades para os alunos.

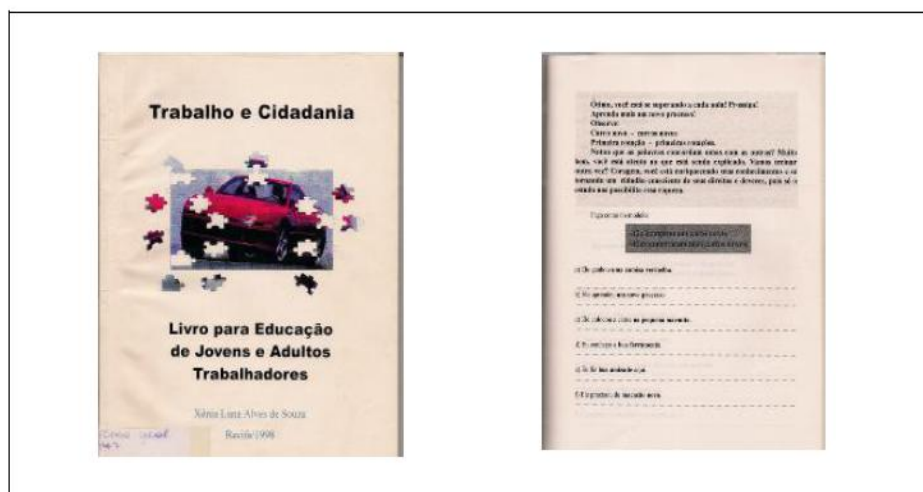
Figura 38. Esperança de um futuro melhor – EJA – Rede Municipal



2. Trabalho e Cidadania – Livro para Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores:

Trata-se de um livro elaborado pela professora Xênia Luna Alves de Souza, e impresso pela Escola Técnica Federal de Pernambuco, em 1998. O material tem formato de A4, lombada quadrada, capa colorida, 50 páginas não numeradas, folha de rosto, folha com créditos e catalogação bibliográfica, dedicatória, apresentação e imagens/fotos coloridas (Figura 39). O material aborda conteúdos de Língua Portuguesa com foco na produção de textos. O material destina-se a um curso de EJA profissionalizante da área de mecânica de automóveis.

Figura 39. Trabalho e Cidadania

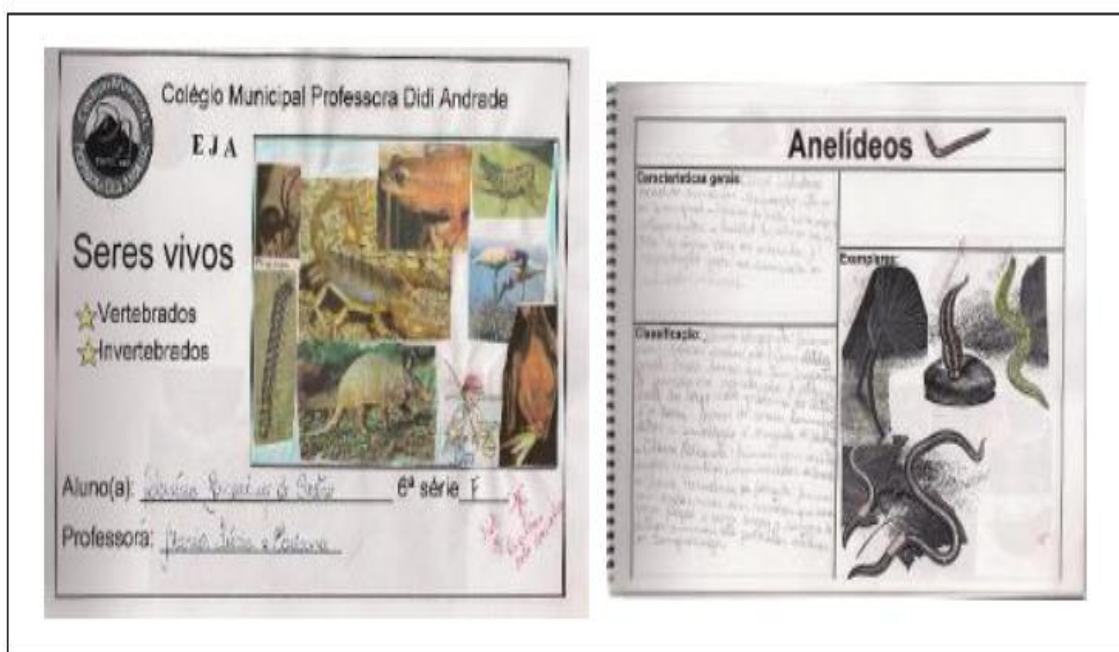


Essas duas produções representam, portanto, iniciativas de professores na elaboração de livros didáticos. As condições de produção que cada professor encontrou para a elaboração dos livros influenciaram no resultado. Enquanto a professora Virlândia fez seu livro à mão, escrevendo os textos e desenhando as imagens, na busca de imitar um layout próprio às obras didáticas, o livro da professora Xênia, mesmo contando com auxílio para digitação, diagramação e impressão, tem um layout visual menos atrativo e um conteúdo com menor diversidade de textos, ilustrações e atividades.

### 2.2.2.3. *Cadernos e Coletâneas de Atividades*

1. Seres Vivos: vertebrados e invertebrados: Esse material foi elaborado pelas professoras Maria Lúcia e Caciara, do Colégio Municipal Professora Didi Andrade, de Itabira/MG. Trata-se de um caderno de atividades, não datado, encadernado em espiral (com 22 páginas), fotocopiado em papel A4, a partir de um original digitado e ilustrado com imagens retiradas de fontes impressas sem identificação. O material aborda um tópico do conteúdo de ciências da 6ª série. Traz imagens coloridas e textos redigidos pela aluna Adenisia Gonçalves de Castro da 6ª série (Figura 40).

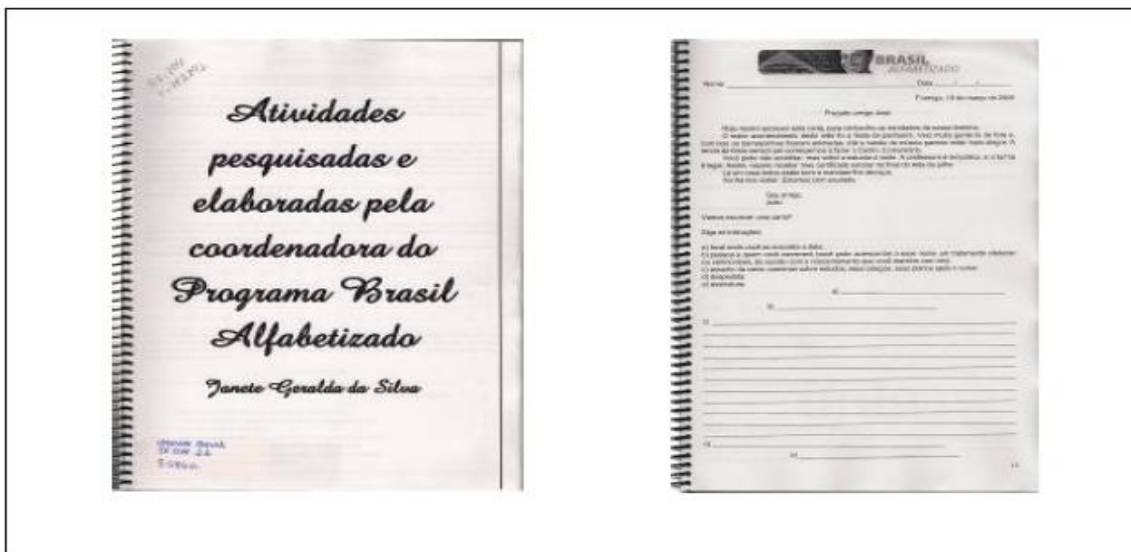
Figura 40. Seres Vivos: vertebrados e invertebrados



2. Atividades pesquisadas e elaboradas pela coordenadora do Programa Brasil Alfabetizado: Janete Geralda da da Silva. É um material impresso, encadernado em espiral, com 70 páginas, destinado aos alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado dividido em duas partes constituídas com textos teóricos e um conjunto

de atividades. A primeira aborda os jogos de alfabetização e a segunda explica o método Paulo Freire, a partir do livro “O que é o método Paulo Freire” de Carlos Rodrigues Brandão. Após os textos teóricos são apresentadas atividades de Língua Portuguesa e Matemática. O material é organizado para reprodução e uso dos alfabetizando, tendo no topo da página o *logo* do PBA, e espaço para o nome do alfabetizando e data da atividade. (Figura 41)

**Figura 41. Material elaborado por coordenadora do Programa Brasil Alfabetizado**



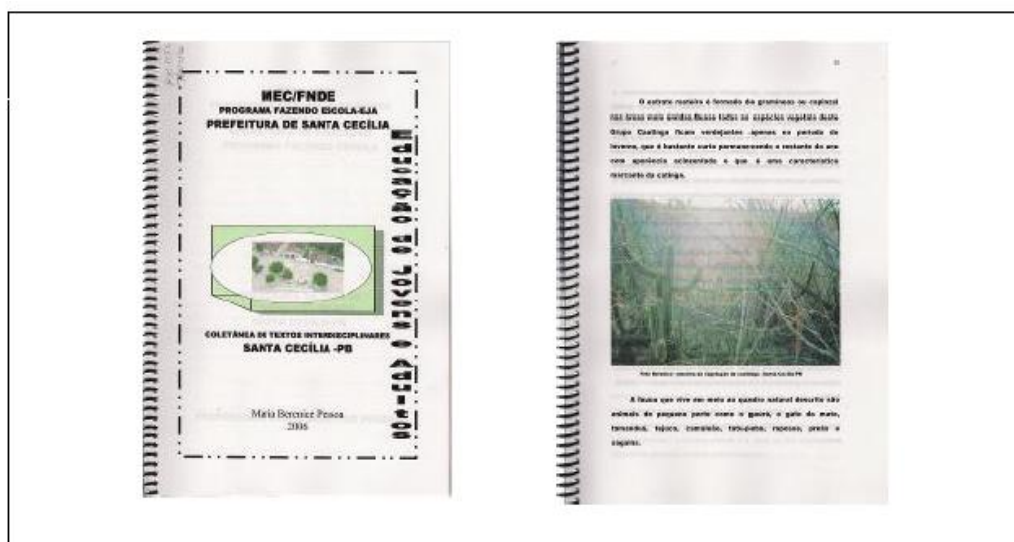
3. Coletânea de Atividades Interdisciplinares – I segmento: o material de autoria da professora Maria Berenice Pessoa foi produzido em 2006, no âmbito do Programa Fazendo Escola da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Santa Cecília/PB com o apoio do FNDE. Trata-se de material encadernado em espiral, com 78 páginas, em formato A4, impresso em preto e branco, as ilustrações apresentam cor de fundo (Figura 42). O conteúdo é dividido em Língua Portuguesa e Matemática, e destinado a alfabetização de adultos. O material apresenta capa, folha de rosto, sumário, apresentação, metodologia e bibliografia. Dentre as referências estão a “Coleção Viver, Aprender” e as cartilhas “Convivendo com a seca”, da Secretaria da Agricultura de Pernambuco (1999).

Figura 42. Coletânea de Atividades Interdisciplinares – I segmento



4. Coletânea de textos interdisciplinares: material produzido pela professora Maria Berenice Pessoa no âmbito do Programa Fazendo Escola. O material é encadernado em espiral, folhas A4, impresso em preto e branco e com ilustrações coloridas (fotografias do acervo pessoal da autora), mapas, etc (Figura 43). O conteúdo é sobre a história e a geografia do município de Santa Cecília/PB.

Figura 43. Coletânea de textos interdisciplinares



As coletâneas e cadernos de atividades acima apresentados resultam de iniciativas de produção de materiais com a finalidade de fornecer ao professor uma ferramenta para uso em sala de aula. O material destinado ao ensino de Ciências, por exemplo, indica a produção de professores preocupados em ter um suporte para desenvolver um tipo de atividade, que permite o exercício de habilidades relacionadas a um determinado conteúdo



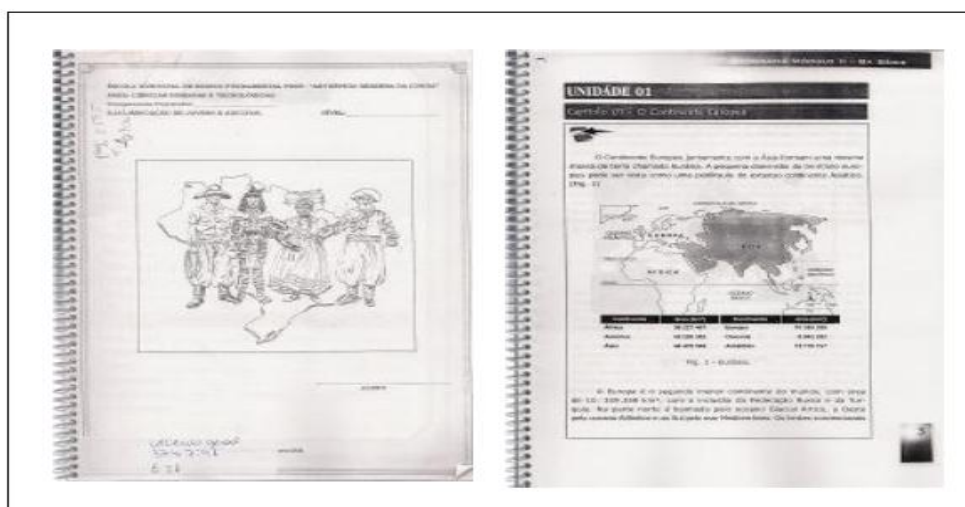
do currículo da disciplina: a descrição e caracterização os seres vivos. Vale notar, que o material não apresenta qualquer texto explicativo sobre o conteúdo, que pode ser apresentado pelo professor por meio de alguma outra estratégia.

De certo modo, as coletâneas produzidas para os professores alfabetizadores, têm a mesma preocupação de servir como elemento útil para estruturar a prática educativa em sala de aula. Chama a atenção a organização do material em forma de atividades, como começo, meio e fim, ou seja, com texto e atividades dispostos em unidades seqüenciadas, voltadas para uma fácil reprodução e uso em sala de aula. Nesses materiais também se pode verificar a incorporação de temas, assuntos, textos e imagens próximos a realidade local em que vivem os alunos para os quais o material é destinado. O material, por exemplo, elaborado para uso no município de Santa Cecília, pela professora Maria Berenice, foi ilustrado com fotografias feitas pela própria professora registrando lugares, paisagens, e edificações da localidade.

#### 2.2.2.4 Fotocopiados

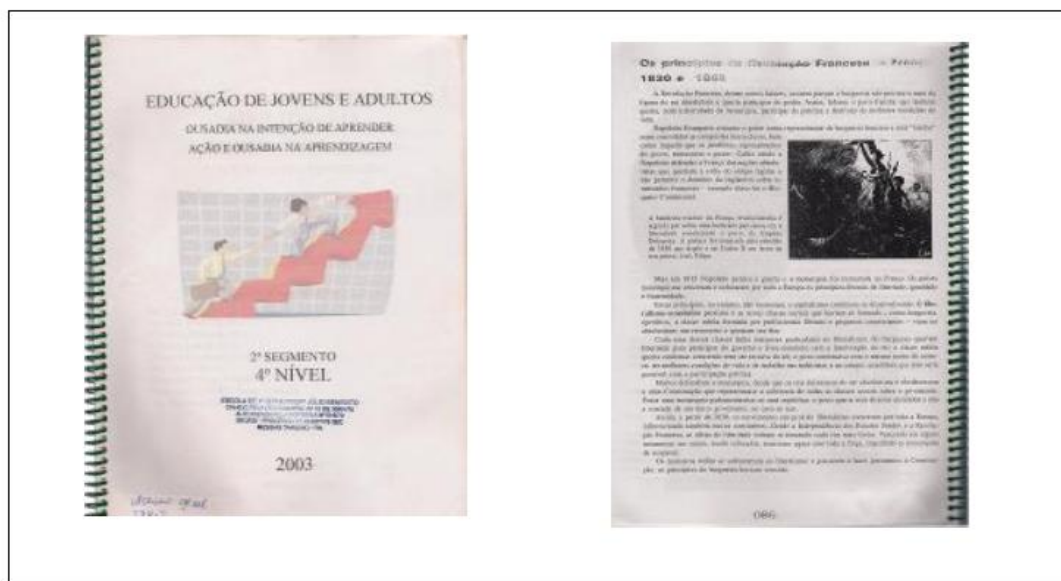
1. Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. “Arthépio Bezerra da Cunha” – Área de Ciências Humanas e Tecnológicas – Geografia – EJA. Material produzido em 2006, para os alunos de EJA da escola “Prof. Arthépio Bezerra da Cunha” do município de Serra Negra do Norte/RN. Trata-se material fotocopiado de um livro didático de Geografia da Editora Educarte, sem autorização dos titulares de direito autoral ou identificação da fonte (Figura 44).

**Figura 44. Material produzido para EJA da escola Prof. Arthépio Bezerra da Cunha” do município de Serra Negra do Norte/RN**



2. EJA – Ousadia e intenção de aprender, ação e ousadia na aprendizagem – 2º segmento – 4º nível. Material produzido em 2003, para os alunos de EJA da escola “Prof. Júlio Benedito” do município de Messias Targino/RN. Trata-se material elaborado por uma equipe de Mossoró a partir de material fotocopiado de um conjunto de livros didáticos, sem autorização dos titulares de direito autoral, mas com identificação da fonte (Figura 45).

Figura 45. EJA – Ousadia e intenção de aprender, ação e ousadia na aprendizagem – 2º segmento – 4º nível



Os materiais fotocopiados apresentados nas Figuras 44 e 45 indicam uma estratégia imediatista de reprodução de materiais para uso em situações de ensino, alguns realizando alguma forma de recorte e reapropriação de textos e atividades de outros materiais didáticos, e outros que, simplesmente, os reproduzem na íntegra, apagando as indicações de autoria, e descaracterizando o projeto visual da obra didática de origem. Esses materiais são caracterizados pela precariedade das condições de legibilidade dos textos e ilustrações, além de ferir os direitos de propriedade intelectual das obras copiadas.

Em suma, este conjunto de materiais didáticos, acima apresentados, representa um fragmento das produções escolares desenvolvidas no meio escolar por professores. Conforme dissemos prevalecem nessa amostra os materiais destinados à alfabetização e, em menor número, os materiais destinados aos outros segmentos, os quais são, em geral, fotocópias de livros didáticos.

Um aspecto que chama a atenção nas produções dos professores em formato de portfólio, em particular na área de alfabetização, é a dos possíveis **destinatários** dos materiais. Esta é uma dimensão difícil de aferir a partir do próprio material, pois nem

sempre podemos ter certeza da intencionalidade de quem o produziu. Em alguns casos, os materiais produzidos pelos professores em sala de aula podem ter como destinatários os coordenadores pedagógicos, os técnicos das secretarias, mas também os próprios alunos da EJA. Não há indicativos suficientes de que os materiais no formato de portfólio sejam aproveitados para uso em sala de aula. Por outro lado, algumas produções revelam claramente um processo de controle sobre o trabalho docente, como se pode verificar explicitamente no Portfólio elaborado pelos professores Edmilson e Karina, no qual encontramos um visto em todas as páginas da coordenadora pedagógica da escola. Assim na alfabetização os materiais em forma de portfólios parecem mais instrumentos de registro e controle sobre o processo de alfabetização do que recurso para uso pedagógico com os alunos.

Em alguns casos, no entanto, o material produzido pelo professor pode ter como destinatário principal o aluno. Nesses o material elaborado pelo educador pode representar uma forma de valorização dos alfabetizandos como sujeitos da produção de uma forma de conhecimento, e, ao mesmo tempo, indicar um processo de reflexão do alfabetizador sobre trabalho pedagógico desenvolvido. O livro coletivo organizado pela professora Euzélia, de Goiânia, por exemplo, indica uma produção com intencionalidade explícita de dar retorno aos alunos sobre o processo de alfabetização, colocando-os como sujeitos que passaram a dominar os elementos básicos da produção escrita, e de servir de meio de reflexão sobre o processo pedagógico desenvolvido.

Por fim, os materiais produzidos pelos professores coordenadores, em geral, sujeitos fora da sala de aula, visam instrumentalizar e apoiar o trabalho dos professores alfabetizadores, e assim, também podem funcionar como instrumentos de controle sobre o trabalho docente. Em geral, esses materiais trazem atividades de alfabetização para uso em sala de aula e se baseiam em recursos diversos, organizando o trabalho didático e estruturando o processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista da forma e da materialidade as produções do meio escolar revelam diversas situações e contextos de produção, e retratam um acesso desigual às fontes de recursos por parte dos professores, ou alfabetizadores. O livro da professora Xênia, por exemplo, com acabamento e impressão da Escola Técnica Federal de Pernambuco, revela a possibilidade de produção local de livros, em instituições que dispõem de uma estrutura básica e algum tipo de recurso. Por outro lado, a professora Virlândia, aparentemente sem contar com esse tipo de apoio, desenvolveu uma estratégia própria para produção de um livro, desenhando, escrevendo à mão os textos e realizando



colagens de outros textos. A coletânea da professora Berenice, por sua vez, revela o resultado de um trabalho de pesquisa sobre a história local, com preocupações de um projeto visual que incorpora imagens produzidas pela própria professora da localidade onde vive, o material foi produzido no contexto de um programa de alfabetização que contava com apoio de recursos da União. O portfólio dos professores da Escola Simara, que contém produções de alunos realizadas no verso de uma folha de ponto de uma empresa, revela que a reciclagem é uma alternativa para obtenção de papel, mas também indica que persistem carências básicas de acesso a material escolar em muitas localidades.

Um aspecto nos chamou atenção nas produções do meio escolar disponíveis no Acervo EJA, é o fato de praticamente não encontrarmos exemplos de materiais elaborados coletivamente por professores e coordenadores nas escolas. Esse tipo de produção coletiva tem, em geral, alguma forma de mediação de outros sujeitos, como por exemplo, as equipes dos corpos técnico-administrativos das secretarias da educação ou equipes de universidades, como se poderá ver nas produções elaboradas pelas secretarias. Elas resultam de trabalhos coordenados e organizados durante os momentos de planejamento coletivo, ou de processos de formação continuada. No entanto, pelo que se pode verificar é que parece haver poucas condições para que os professores trabalhem coletivamente na produção de materiais didáticos no espaço escolar, prevalecendo as iniciativas individuais.

### **2.3. Produções das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação**

As produções das secretarias, sejam elas municipais ou estaduais, estão relacionadas à disponibilidade de recursos humanos e financeiros e, principalmente à linha política assumida pela gestão municipal ou estadual na área da educação de jovens e adultos. Desde a organização nos sistemas públicos de ensino de estruturas voltadas à orientação pedagógica e curricular, de algum modo, as equipes ali constituídas envolveram-se com processos de produção de matérias didáticos para subsidiar as práticas educativas que se desenvolvem nas escolas. Especialmente os momentos de reformulações curriculares ou reformas educativas são acompanhados por iniciativas de produção de materiais didáticos. No âmbito da EJA, e na esfera do governo da União, a Campanha de Alfabetização em 1947, representa um exemplo histórico, pois gerou não só uma estruturação das secretarias envolvidas na campanha, como também a produção de uma diversidade de materiais didáticos destinados a ela. Também na esfera estadual ou municipal de educação, são várias as iniciativas de produção de materiais para a EJA. De forma geral, essas iniciativas estão marcadas pela descontinuidade das ações, conforme a

prioridade dada ou não à EJA pelos governos, reflexo do grau de compromisso assumido pelas gestões públicas que se sucedem no poder com as questões sociais ou com as demandas dos movimentos pela educação pública ou pela educação popular. Mais do que isso, como se sabe grande parte dos municípios brasileiros sequer conta com quadros para suas secretarias, ou uma estrutura adequada de gestão.

No final da década de 1990, num contexto em que se estabelece uma pressão para ações de financiamento da EJA, a criação do Programa Recomeço respondeu, em parte, a essa demanda destinando recursos para a elaboração de materiais didáticos, numa iniciativa que se manteve mesmo com a mudança de governo em 2003, quando o Programa passou a se chamar “Fazendo Escola”. Assim, uma parcela dos materiais didáticos que encontramos no acervo EJA são produções de secretarias municipais e estaduais feitas entre o final dos anos 1990 e meados da década de 2010, num contexto marcado pelo aporte de recursos da União para a produção de recursos didáticos destinados à EJA.

Dentre os materiais encontrados no Acervo EJA produzidos por secretarias, e selecionados como amostra para essa análise, pudemos identificar e selecionar, conforme Tabela 9, as seguintes produções:

<b>Tabela 9. Produções das secretarias</b>			
	<i>O que</i>	<i>Quem</i>	<i>Para que segmento</i>
1	<b><i>Construindo a Cidadania: uma experiência em processo Vol. 2(1998) e Vol. 3 (1999)</i></b> <i>Livro didático com textos, produções dos alunos e atividades</i>	Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal da Educação de Maceió/AL	Alfabetização
2	<b><i>Livro do aluno trabalhador – Vol. 2 (1999) e Vol. 5 (2002)</i></b> <i>Coletânea de produções dos alunos</i>	SEJA e MOVA da Secretaria Municipal da Educação de Alvorada/RS	Alfabetização
3	<b><i>1ª Coletânea de Causos dos Alunos de EJA. (2003)</i></b> <i>Coletânea de produções dos alunos</i>	Equipe da EJA da Secretaria Municipal da Educação e Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ,	Alfabetização
4	<b><i>Caderno Pedagógico EJA – inspirado em: “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto. (2003)</i></b> <i>Livro didático com textos, produções dos alunos e atividades</i>	Equipe da EJA da Secretaria Municipal da Educação e Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ.	Alfabetização
5	<b><i>NEJA – Vol. 2. (2004)</i></b> <i>Coletânea de depoimentos de docentes e produções dos alunos</i>	Núcleos Municipais de EJA da Secretaria Municipal da Educação de Xanxerê/SC e UNIOESC	Alfabetização
6	<b><i>Caderno de Florestania – MOVA. (2004)</i></b> <i>Livro de alfabetização</i>	Movimento de Alfabetização do Acre – MOVA Acre Secretaria de Estado da Educação do Acre/AC	Alfabetização
7	<b><i>A voz dos excluídos. Meu livro de letramento. (2005)</i></b> <i>Livro didático com textos, produções dos alunos e atividades</i>	Rede de letramento de jovens e adultos da PB – RELEJA/PB Coord. de EJA da Secretaria de Estado da Educação e Cultura da Paraíba/PB	Alfabetização
8	<b><i>Caderno Pedagógico 2005/2006 – Alfabetiza Rio Grande – Jovens e Adultos: Ressignificação dos saberes no mundo letrado. (2006)</i></b>	Divisão de EJA da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul/RS	Alfabetização

	<i>Coletânea de textos e produções dos alunos.</i>		
9	<b>1º Livro EJA – Perfil. (2006)</b> <i>Coletânea de produções dos alunos</i>	Secretaria Municipal da Educação de Unai/MG	Alfabetização
10	<b>Uma história para contar. (2006)</b> <i>Coletânea de produções dos alunos</i>	Secretaria Municipal de Educação de Paranavaí/PR.	Alfabetização
11	<b>Um dedo de prosa – Livro do Educando. (2006)</b> <i>Livro didático com textos e produções dos alunos.</i>	Departamento de EJA da Superintendência da Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná/PR.	Alfabetização
12	<b>Letração – Livro do Alfabetizando. (2004)</b> <i>Livro didático</i>	Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso/MT.	Alfabetização
13	<b>Programa Alfabetização é cidadania. (2006)</b>	Núcleo de formação continuada da educação básica da Secretaria da Educação do Estado do Ceará/CE.	Alfabetização
14	<b>Alfabetização de Jovens e Adultos. (2003)</b> <i>Apostila – cartilha</i>	Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de São Jerônimo da Serra/PR.	Alfabetização
15	<b>Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização – 1º Segmento. (2006)</b> <i>Apostila – alfabetização</i>	Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores da Secretaria da Educação e Cultura de Ituiutaba/SP.	Alfabetização
16	<b>Caderno de Alfabetização de Jovens e Adultos. (1998)</b> <i>Livro Didático - cartilha</i>	Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esportes e Turismo de Descalvado/SP	Alfabetização
17	<b>Transformando realidades – conhecendo a história de Sumaré – Cadernos de Atividades – Vol. 1. (2006)</b> <i>Apostila – 1º Segmento</i>	Secretaria Municipal da Educação de Sumaré/SP.	Primeiro Segmento
18	<b>Coletânea Tematizada para EJA – Ensino Fundamental. (2002)</b> <i>Coletânea de textos</i>	Secretaria da Educação e Cultura do Município Panambi/RS.	Primeiro Segmento
19	<b>Construindo a cidadania – EJA - 1º ciclo. (2006)</b> <i>Livro didático</i>	Secretaria da Educação do Município de Abaetetuba/PA.	Primeiro Segmento
20	<b>EJA – 1ª a 4ª.</b> <i>Livro didático</i>	Secretaria da Educação do Município de Guarujá/SP	Primeiro Segmento
21	<b>Material de apoio para os trabalhos do estudante da EJA. (2005)</b> <i>Material de apoio</i>	Secretaria da Educação do Município de São Gonçalo/RJ	Primeiro e segundo segmentos
22	<b>Educação de Jovens e Adultos – Cadernos Pedagógicos. (2006)</b> <i>Livro didático</i>	Secretaria da Educação do Município de Canoas/RS,	Primeiro e segundo segmentos
23	<b>Apostila EJA – 3º Período -2º Segmento –(2006)</b>  <i>Apostila Multidisciplinar e Integrada</i>	Departamento da Educação de Jovens e Adultos – Assessoria Técnico Pedagógica – Divisão de Ensino – Secretaria Municipal da Educação de Jataí/GO	Segundo segmento

Como podemos ver na Tabela 9 selecionamos 23 materiais didáticos elaborados por secretarias municipais e estaduais que abrange o período entre 1998 e 2006. Cabe destacar que se trata de uma amostra qualitativa que permite caracterizar algumas formas de produção didática oriundas de iniciativa promovidas por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Trata-se de uma amostra de produções provenientes de 17 Secretarias Municipais e 6 Secretarias Estaduais. A maioria provém da região sudeste, mas encontramos exemplos de praticamente todas as regiões do país.

Basicamente encontramos um tipo de material didático produzido pelas secretarias municipais e estaduais: o *livro didático*. Identificamos como *livros didáticos* os materiais com acabamento e impressão no formato de livro, com um projeto editorial e visual que contempla conteúdos organizados em textos, ilustrações e atividades destinados à EJA. Os livros didáticos aqui apresentados podem ser de diferentes gêneros didáticos: os *livros de alfabetização*, ou seja, obras destinadas a alfabetização; as *apostilas*, ou seja, os materiais de acabamento em espiral, impressos de forma não profissional que podem ser destinados a alfabetização, ao primeiro e/ou segundo segmentos; os *livros de alfabetização com produções de alunos*, obras que incorporam desenhos e textos manuscritos pelos alunos de alfabetização; as *coletâneas tematizadas*, livro que reúne textos de diferentes gêneros e fontes organizados por temas; o *livro de coletâneas com produções de alunos e o livro de coletâneas com produções de alunos e professores*.

A alfabetização é o segmento da EJA que mais concentra as produções das secretarias. Alguns desses materiais, como veremos, inovam incorporando e reproduzindo textos manuscritos e desenhos dos alfabetizandos, mas outros mantêm o padrão das obras didáticas destinadas à alfabetização, com textos e atividades elaborados pelos autores para desenvolvimento dos conteúdos. Predominam os livros e apostilas, mas também é expressiva a presença de livros de coletâneas com produções textuais e visuais dos alunos.

Dentre os materiais selecionados para essa amostra temos produções elaboradas por coletivos das secretarias envolvendo membros das equipes pedagógicas como autores de textos, diagramadores, digitadores, mas também identificamos a presença de outros profissionais oriundos de empresas prestadoras de serviços. Algumas produções revelam parcerias entre as secretarias e organizações não governamentais na elaboração do material, ora delegando totalmente as funções de preparo, ora compondo com a equipe da secretaria formas de parceria.

Para uma descrição e detalhamento das produções encontradas no Acervo EJA, elaboradas pelas secretarias municipais e estaduais de educação, os materiais foram agrupados tomando como critério o gênero didático.

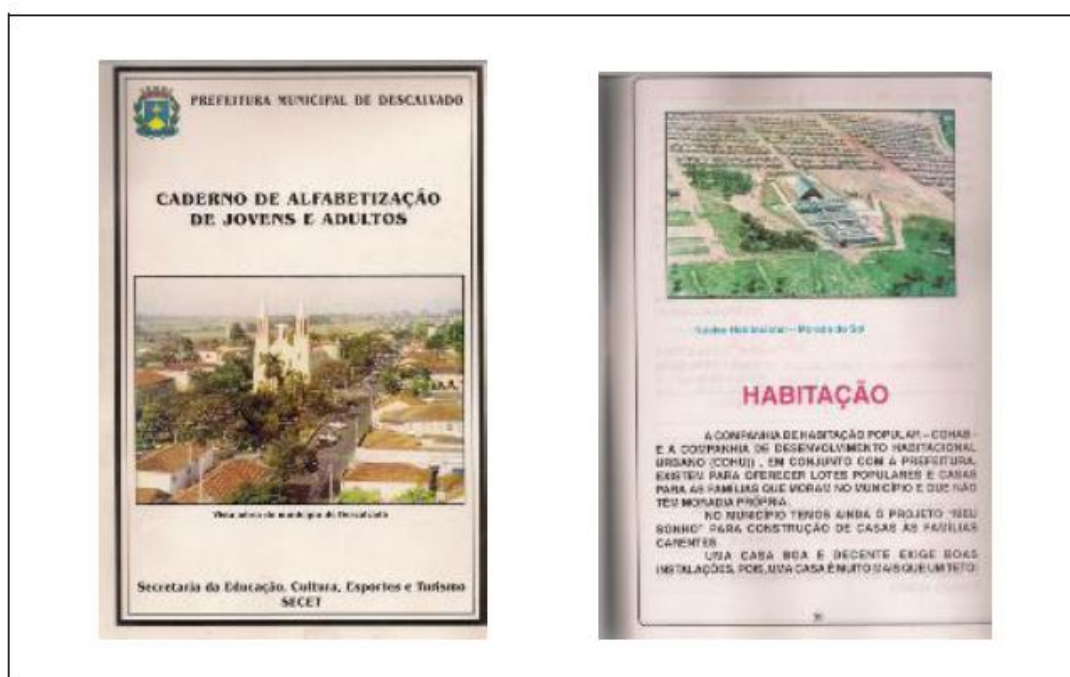
### **2.3.1. Livros Didáticos**

#### ***2.3.1.1. Livros de alfabetização***

1. Caderno de Alfabetização de Jovens e Adultos. Material produzido, em 1998, pela equipe da Secretaria da Educação, Cultura, Esportes e Turismo de Descalvado/SP. O material tem acabamento em lombada quadrada, possui 108 páginas em papel formato

ofício, numerado e impresso em preto e branco em layout paisagem. Possui capa colorida que apresenta brasão, nome da prefeitura, e uma foto aérea do município, traz folha de rosto, apresentação, folha de créditos, e sumário. O material apresenta um trabalho de projeto gráfico visual, em forma de cartilha, bastante simples com textos em fonte arial em caixa alta, layout com uso de ilustrações em vermelho e fotos coloridas e espaços para atividades (Figura 46). Os conteúdos são organizados pelas letras do alfabeto, cada capítulo representa uma letra e uma palavra, tendo na página inicial essa palavra como título em fonte arial, negrito e cor vermelha, acompanhado de texto e fotografia de algo relacionado à cidade, por exemplo, na letra L a palavra é literatura e a foto que acompanha o texto é da biblioteca pública municipal.

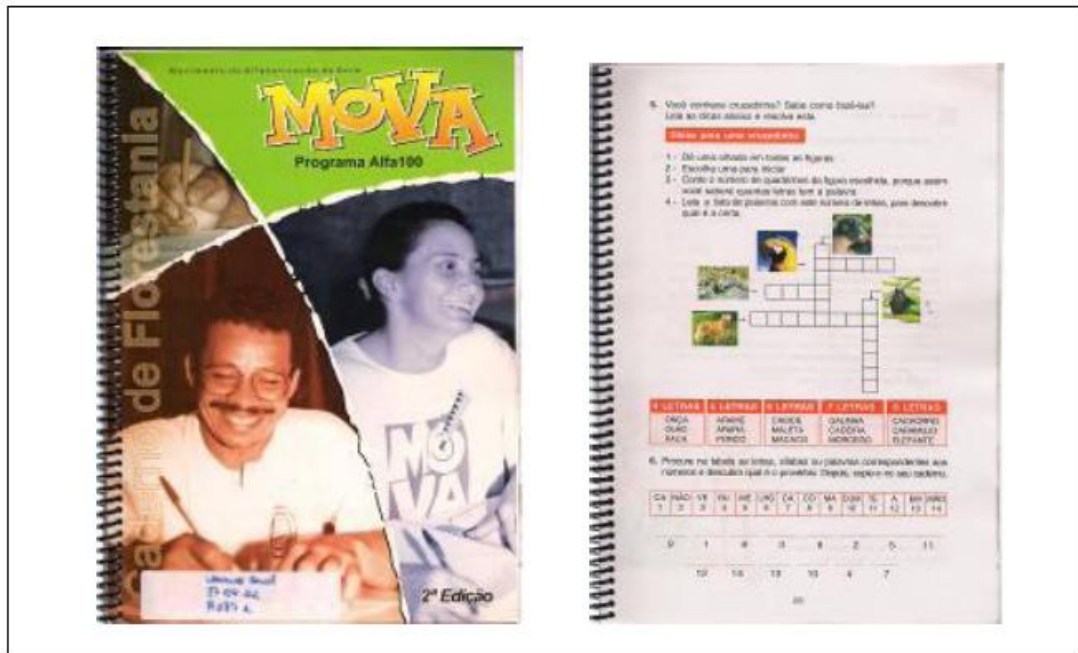
**Figura 46. Prefeitura Municipal de Descalvado/SP**



2. Caderno de Florestania – Mova (Movimento de Alfabetização do Acre) – Programa Alfa 100. Elaborado em 2004, o material foi elaborado por Lígia F. Ribeiro e Marília R. de Sant’Ana, e produzido pela Secretaria de Estado da Educação do Acre/AC, com apoio de recursos da Secretaria Nacional de Erradicação do Analfabetismo do MEC. Sua elaboração contou com profissionais de projeto visual e diagramação, ilustração, fotografia e digitação. O material tem impressão colorida, tem layout de página retrato, 115 páginas em formato 210x298mm (A4) em papel offset branco, acabamento em espiral. A publicação tem capa colorida com fotos de alfabetizando em sala de aula, traz folha de rosto com uma ficha de auto-avaliação, créditos,

apresentação e sumário, referências bibliográficas, e, como anexo traz um alfabeto móvel (Figura 47). Trata-se de um livro de alfabetização com textos e atividades organizados em cinco unidades de forma a abordar conteúdos de diferentes componentes curriculares, como linguagem, estudos sociais, ciências e matemática.

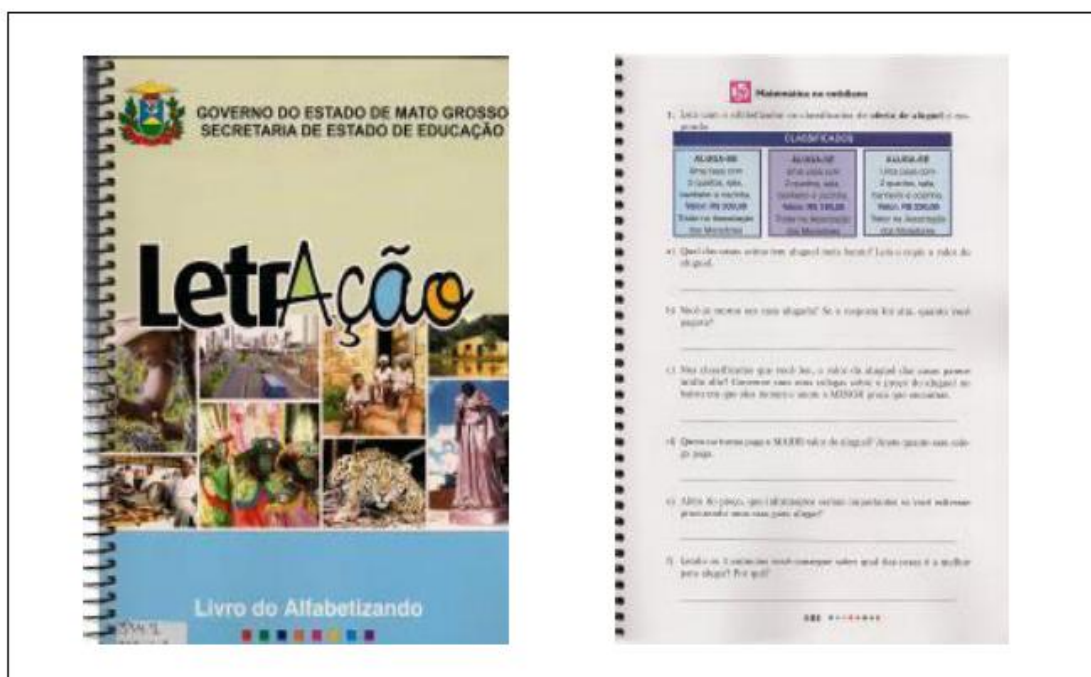
Figura 47. Caderno de Florestania – Mova (Movimento de Alfabetização do Acre)



3. Letração – Livro do Alfabetizando. Publicado em 2004, o livro foi elaborado por um coletivo de professores especialistas, mestres e doutores de universidades do Mato Grosso, apoiados por um grupo de trabalho da secretaria de educação do Mato Grosso e recursos do MEC, no âmbito do Programa Letração. Trata-se de um livro didático, com 274 páginas, em formato 210x290mm, encadernado em espiral de metal, papel offset branco e impressão colorida (Figura 48). O desenvolvimento gráfico e editorial foi executado pela Editora Tanta Tinta. A capa colorida e em papel cartão, traz imagens fotográficas de Mato Grosso, o logo e a identificação da secretaria da educação e do governo do Mato Grosso, sua estrutura apresenta folha de rosto, apresentação assinada pelo governador do estado e a secretária da educação, sumário, carta dos autores, como anexos apresenta figuras geométricas e alfabeto móvel e traz bibliografia. O projeto gráfico do livro utiliza uma diversidade de recursos tipográficos e de layout como páginas inteiras com cor de fundo, boxes, hierarquia de títulos, subtítulos. As atividades e conteúdos (produção de linguagem não-verbal, análise lingüística, produção oral, produção de leitura e escrita, matemática no cotidiano, ampliando o conhecimento) são identificados por ícones. O conteúdo é organizado em

cinco unidades temáticas: ser cidadão, vida em comunidade, vida com qualidade, trabalho e cidadania, ambiente.

Figura 48. Letração – Livro do Alfabetizando



### 2.3.1.2. Livros com produções de alunos (coletivo)

1. *Construindo a Cidadania: uma experiência em processo Vol. 2 e 3.* Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA-SME- 1998/1999. Trata-se de um caderno coletivo publicado por iniciativa da Diretoria de EJA da Secretaria Municipal de Educação de Maceió/AL. O material organizado por Antonio Francisco de Freitas tem como autores “professores e alunos de EJA”. A coletânea de textos reúne produções dos alunos do 1º segmento, com intervenção de professores da rede municipal de Maceió/AL, escritos no biênio 1996/1997 (Vol. 2) e 1998/1999 (Vol. 3). O material tem dimensões 110x146mm, acabamento canoa, é impresso em preto e branco com imagens de textos manuscritos pelos alunos, fotografias e ilustrações. Os volumes 2 e 3 tem, respectivamente, 46 e 40 páginas. Os materiais apresentam capa colorida com a mesma programação visual, folha de rosto, folha de créditos, catalogação bibliográfica e sumário, ambos foram impressos na Grafitex. O material, destinado à Língua Portuguesa, é organizado por temas, mas há diferenças entre o 1º e o 3º cadernos. No 2º caderno, por exemplo, cada tema é aberto com uma imagem e citações seguido de textos de Paulo Freire, e outros autores destacando aspectos da linguagem escrita e a produção do aluno é acompanhada de uma “contextualização”



com informações sobre o professor, o aluno, a escola e a atividade geradora do texto (Figura 49). Após o texto são apresentadas questões numa seção chamada “refletindo sobre o texto”. No caderno de número 3, a estrutura é basicamente a mesma com a diferença da escolha de temas com conteúdos mais politizados e que são abertos por uma fotografia (Figura 50).

Figura 49. *Construindo a Cidadania: uma experiência em processo Vol. 2*

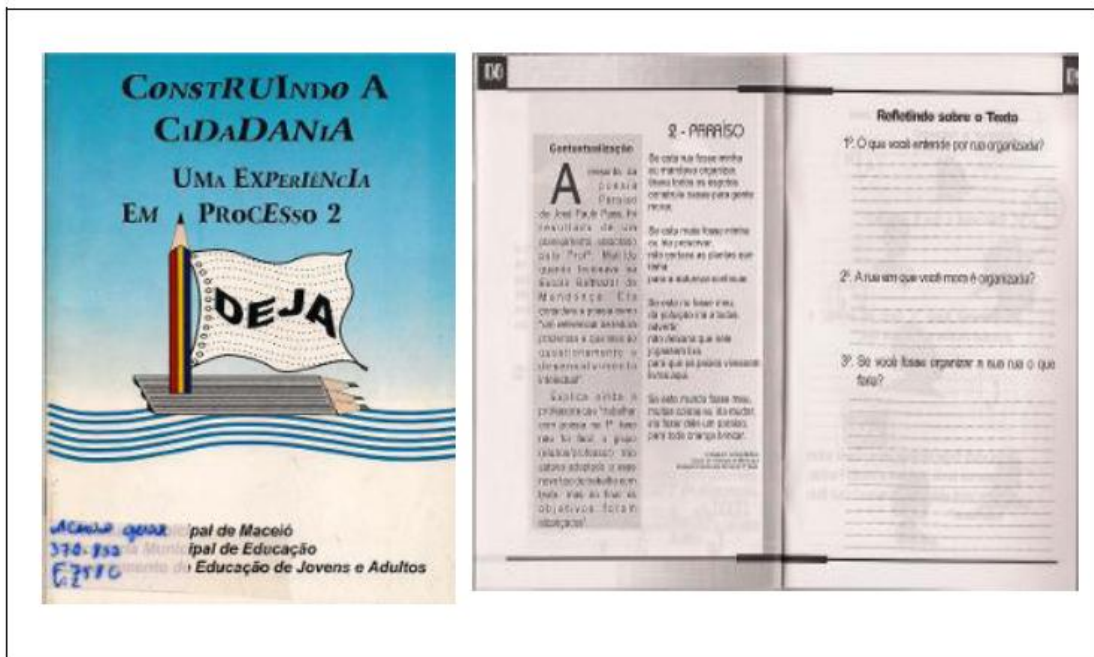


Figura 50. *Construindo a Cidadania: uma experiência em processo Vol. 3*

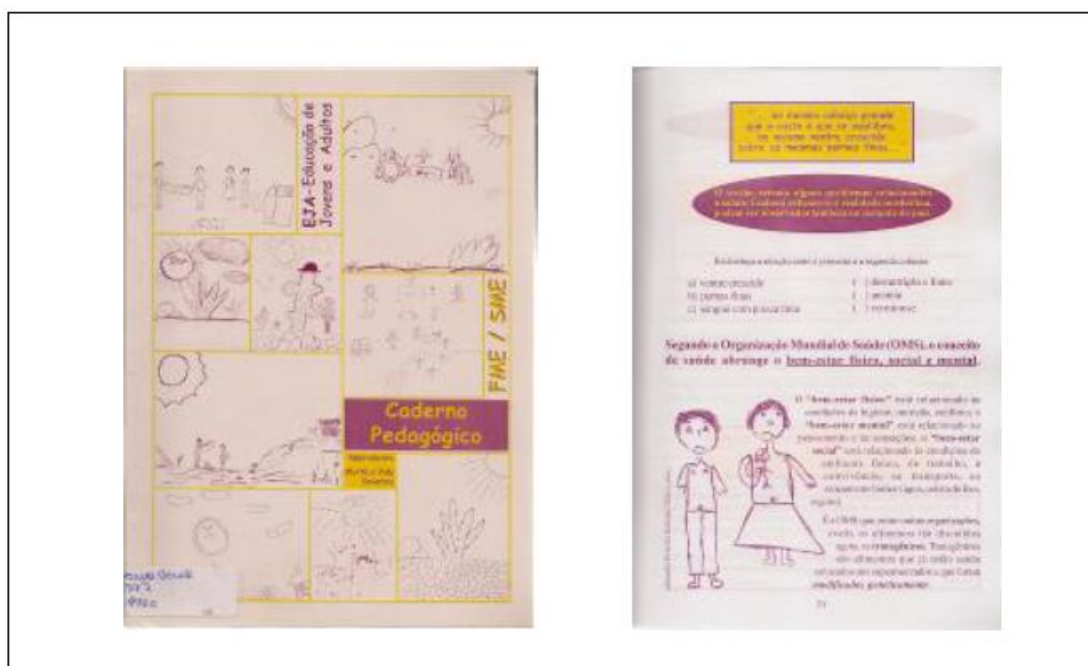


2. Caderno Pedagógico EJA – inspirado em: “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto. Publicação de 2003, da Secretaria de Educação e Fundação Municipal de



Educação- FME de Niterói/RJ. A publicação foi elaborada pela Equipe da EJA, e contou com apoio de um profissional de projeto gráfico. O material tem layout de página retrato, formato e papel A4, acabamento em lombada quadrada, apresenta textos e várias ilustrações (fotografias, desenhos dos alunos, reproduções de obras de arte, tabelas, mapas). São diversas as fontes utilizadas (times, arial, comic sans) em tom de vermelho e amarelo, com fundo de texto vermelho, branco ou amarelo. A publicação traz capa com design visual composto por desenhos de alunos, possui folha de rosto, sumário, página com os desenhos e crédito aos alunos autores, apresentação da presidente da FME, da EDAP (cuja sigla ou participação não está identificada) e da coordenadora da EJA. O material apresenta a obra “Morte e Vida Severina” e seu autor, e está dividida em 3 partes, finalizando com um “recado ao leitor”. Cada parte é aberta com um desenho de autoria de um aluno da EJA, seguido por um trecho do poema e na seqüência por atividades que exploram conteúdos de linguagem, matemática, arte, e geografia (Figura 51).

**Figura 51. Caderno Pedagógico EJA**



3. Um dedo de prosa – Livro do Educando. Publicação de 2006, do Departamento de EJA da Superintendência da Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Participaram de sua elaboração a equipe do Programa Paraná Alfabetizado, e um conjunto de colaboradores, a organização e redação final foi de Jelson Oliveira e Wagner Roberto do Amaral, o projeto gráfico, capa e diagramação é da empresa de design Ícone. O material tem layout em paisagem com 179 páginas, formato

245x200mm, e é composto por diferentes tipos de papel, como offset palha, papel vegetal, e “lustroso”. O acabamento é em lombada quadrada, e a impressão colorida. O material apresenta reproduções de textos manuscritos e desenhos elaborados por alunos e produções textuais coletivas e traz ilustrações como fotografias, reproduções de pinturas, charges, e uma diversidade de gêneros textuais. O livro traz folha de rosto, ficha catalográfica, créditos, sumário, apresentação do secretário da educação, prefácio da educadora Vera Barreto e introdução feita pela equipe de elaboração. A publicação apresenta um cuidadoso projeto gráfico visual e editorial. A capa, colorida, joga com a reprodução de desenhos e da caligrafia dos alunos (Figura 52). O miolo da obra apresenta uma diversidade de elementos tipográficos e de layout. O conteúdo é organizado por temas como identidade, educação, trabalho, e economia solidária agrupados em unidades temáticas como: Quem sou eu? - identidade, direitos sociais, ecologia/meio ambiente; Quem Somos Nós? Nossa cultura, economia solidária; e Tudo se lê. Cada unidade temática é aberta por uma folha em papel vegetal contendo reproduções de frases manuscritas pelos alunos relativas ao tema. Esta folha sobrepõe-se a uma imagem, como por exemplo, a tela “Operários” de Tarsila do Amaral, que introduz o tema identidade.

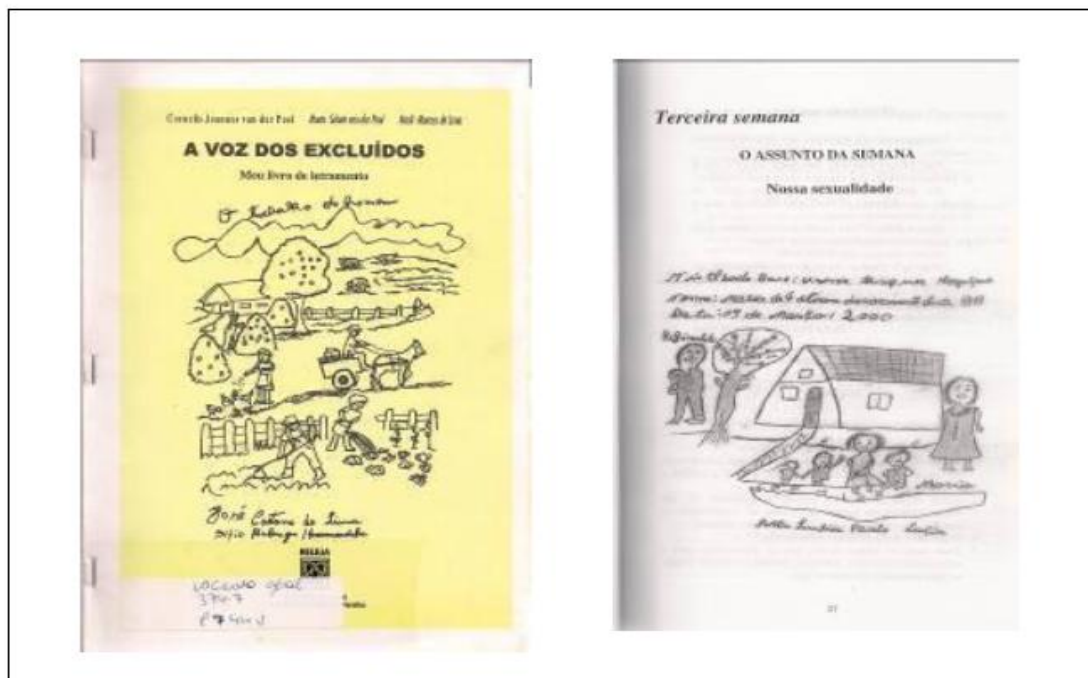
**Figura 52. Um dedo de prosa – Livro do Educando**



4. A voz dos excluídos – Meu livro de letramento (2004). Material produzido pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura da Paraíba/PB, elaborado pela Rede de Letramento de Jovens e Adultos da Paraíba (RELEJA/PB), com apoio do Programa Brasil Alfabetizado do MEC, da família Bolders van der Poel e Caritas – Huijbergen

(ambas da Holanda). Sua elaboração contou com digitação e composição, e revisão da equipe do RELEJA. O material tem impressão preta e branca, tem layout de página retrato, 152 páginas em formato 205x298 mm acabamento em lombada quadrada com grampos. A capa traz uma ilustração de um desenho de um alfabetizando, traz folha de rosto com créditos, e espaço para identificação do aluno, apresentação e sumário (Figura 53). Trata-se de um livro de alfabetização com textos e atividades organizados em oito campos de estudo temáticos, divididos em três semanas de forma a abordar conteúdos de diferentes componentes curriculares, como linguagem, estudos sociais, ciências e matemática. Cada “semana” tem um assunto básico, o “assunto da semana” que é aberto com uma imagem, e acompanhado por um texto produzido coletivamente ou por um aluno da EJA, segue a seção diálogo com questões sobre o tema; na seqüência temos três seções: I- Prática da sinalidade da Língua Portuguesa, II – Prática da Matemática e III – Prática da compreensão do texto. Os temas dos campos de estudo são: Nossa Família, Nossa Saúde, Nosso Trabalho, Nossa Recreação, Nossa Terra, Nossa Educação, Nossa Política, Nossa Religião.

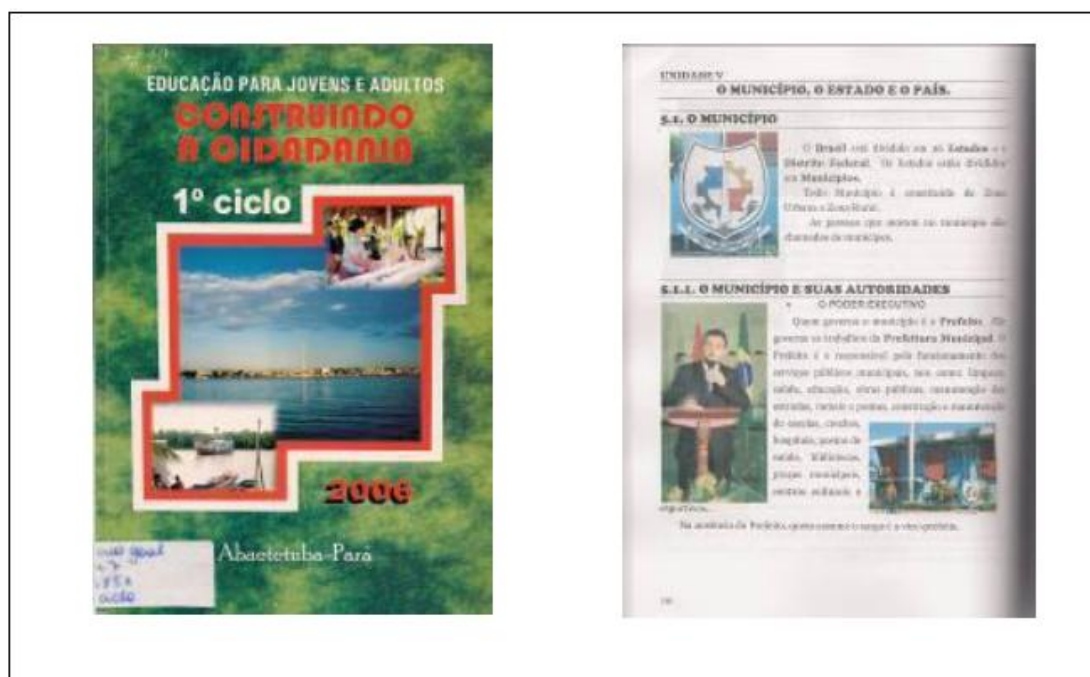
**Figura 53. A voz dos excluídos – Meu livro de letramento (2004).**



### 2.3.1.3. Livro didático do Primeiro Segmento

1. Construindo a cidadania – EJA - 1º ciclo. Material produzido em 2006, por uma equipe da secretaria da educação do município de Abaetetuba/PA. A produção foi organizada por membros do setor pedagógico da diretoria de ensino e coordenação da EJA, contou com apoio da bibliotecária para a elaboração da ficha catalográfica, equipe de revisão, editoração e foi reproduzida pela Destaque-se Editora e Distribuidora. O material tem acabamento em lombada quadrada, formato 210x297mm, tem impressão colorida em layout retrato, e é ilustrado com fotografias (em grande número da própria localidade), desenhos, mapas. A impressão, por vezes, tem baixa qualidade de resolução e nitidez. A capa colorida, em papel cartão, traz o título, a identificação da EJA e do ciclo, e da cidade (Figura 54). O material traz como elementos editoriais a folha de rosto, ficha catalográfica, folha de créditos, apresentação assinada pelo prefeito e pelo secretário da educação, o sumário fica disposto junto a cada disciplina que compõe o material, assim como as referências bibliográficas. O projeto visual utiliza hierarquia de títulos e subtítulos, articula textos e ilustrações, e espaços para as respostas às atividades, mas não obedece a um padrão quanto ao uso das fontes e diagramação do texto. O material traz conteúdos organizados por disciplinas e temas: Língua Portuguesa (identidade e autonomia), Matemática (números), História e Geografia (educação e cidadania), e Ciências (prevenção e educação).

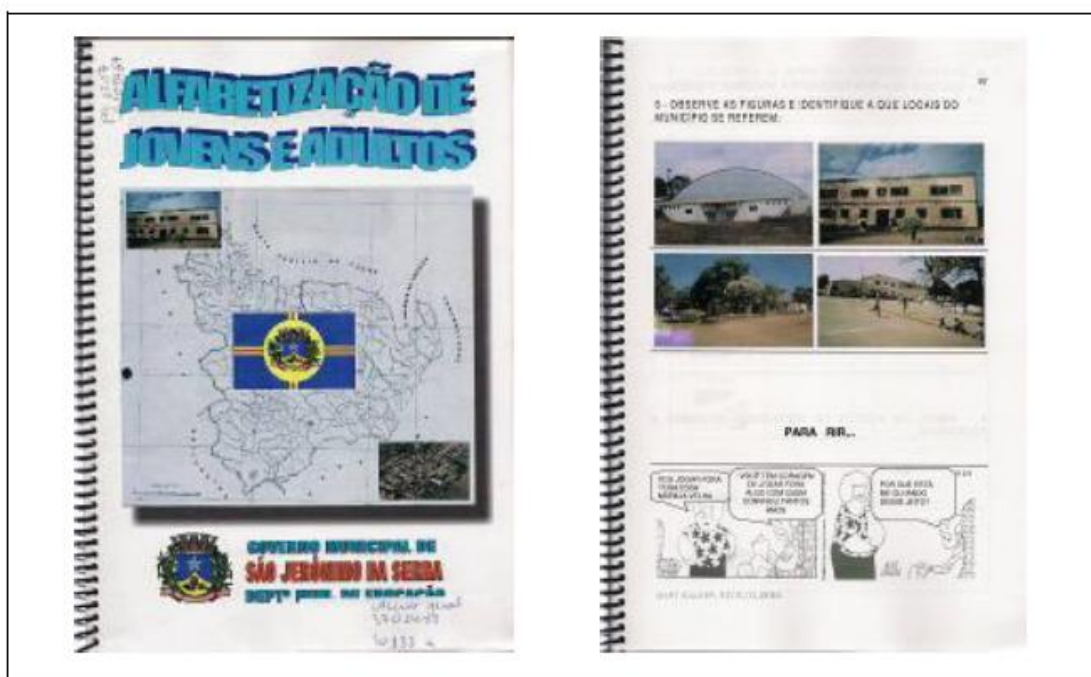
Figura 54. Construindo a cidadania – EJA - 1º ciclo



### 2.3.1.4. Apostilas de alfabetização

1. *Alfabetização de Jovens e Adultos*. Material produzido em 2003, pelo Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de São Jerônimo da Serra/PR, adaptado e organizado pela coordenadora do Programa de EJA Celia R. Wagner, a partir de um original produzido em Cascavel/PR, por Clarice S. Pereira e Margarete C. Dutra, ilustrado pelo auxiliar administrativo Leandro J. de Campos. O material é encadernado em espiral, tem 199 páginas em formato A4, impressas em preto e branco em layout paisagem, com algumas ilustrações coloridas (Figura 55). Possui proteção transparente à capa colorida que apresenta mapa, brasão, bandeira e foto aérea do município, traz folha de rosto, apresentação, folha de créditos (colaboradores da equipe pedagógica da SEMED, revisores, digitadora e responsável pelo planejamento gráfico e impressor), sumário e referências bibliográficas. O material apresenta um projeto gráfico visual que valoriza a padronização dos elementos tipográficos – os textos são em fonte arial em caixa alta, e de layout com uso de ilustrações e textos e espaços para atividades e de ícones para identificá-las. O conteúdo é organizado em unidades temáticas mesclando temas relacionados ao educando como identidade, história de vida e lugar de vivência, com outros como meio ambiente, corpo humano, cidadania. Cada unidade é constituída basicamente por um conjunto de atividades em torno de cada tema.

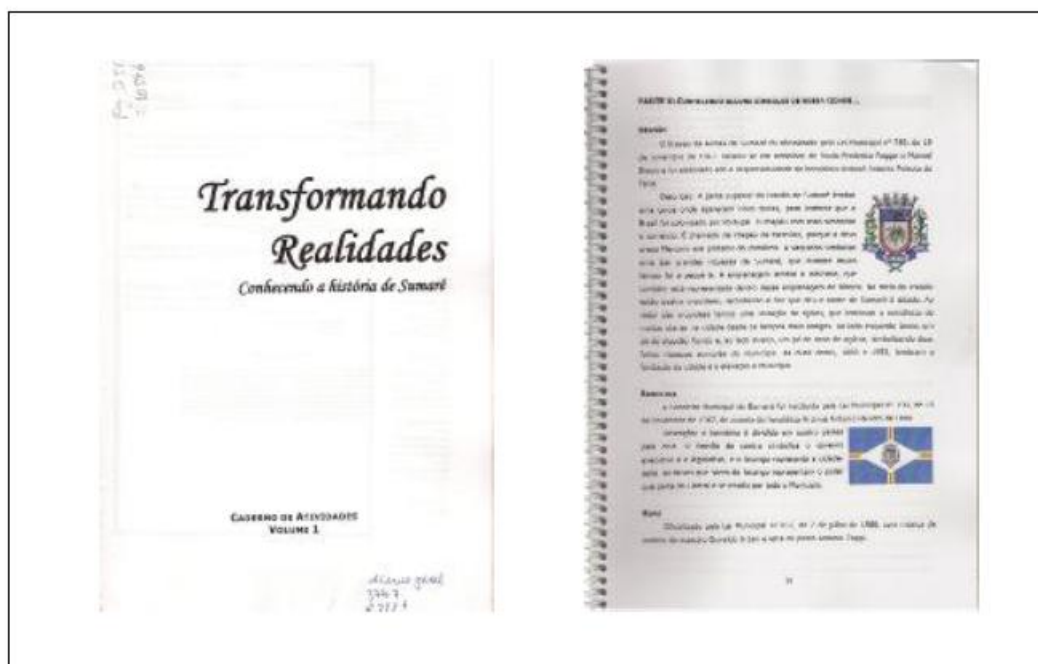
Figura 55. *Alfabetização de Jovens e Adultos* - Prefeitura Municipal de São Jerônimo da Serra/PR





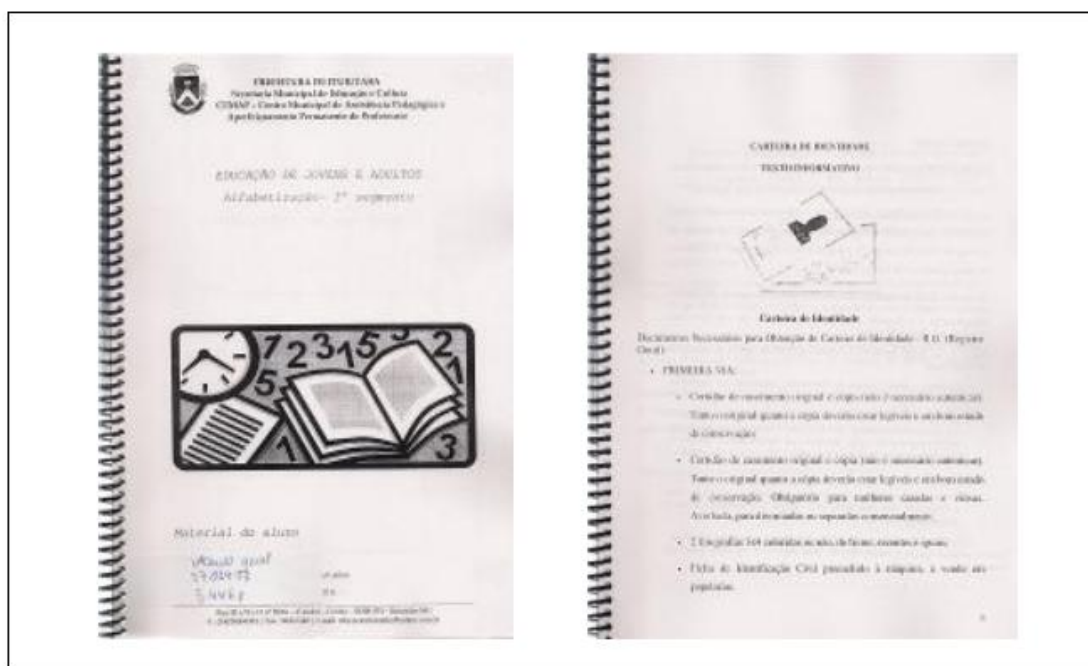
2. *Transformando realidades – conhecendo a história de Sumaré – Cadernos de Atividades – Vol. 1* – Material produzido, em 2006, organizado pela prof<sup>a</sup> Cristiane Regina Pavoti, da secretaria da educação do município de Sumaré. Na seleção, edição de conteúdo e diagramação final ela contou com apoio da coordenadora pedagógica do Programa de EJA, prof<sup>a</sup> Regina Lapi Crepaldi, e de mais três professoras na revisão e apoio pedagógico. O material é encadernado em espiral, possui 86 páginas numeradas em papel formato 210x297mm (A4), a impressão em preto e branco tem layout retrato. A capa, em preto e branco, apresenta o título e número do volume e possui proteção transparente (Figura 56). O material traz como elementos editoriais a ficha catológica, elaborada por uma biblioteconomista - Rosemary Passos, folha de créditos, prefácio do coordenador do programa Brasil Alfabetizado e EJA, sumário, expediente e referências bibliográficas. O projeto gráfico visual é simples, com títulos e alguns subtítulos, identificados em caixa alta e negrito. Os textos são acompanhados de atividades com espaços e linhas para as respostas, alguns boxes, e poucas ilustrações. O material procurar dar certo padrão no uso de fontes, utilizando o arial para identificar textos de outras fontes, e a times para os textos originais. O conteúdo é dividido em 4 capítulos: quem somos, nossa cidade, de Sumaré para o Brasil e o mundo do trabalho. A perspectiva é de um trabalho de linguagem, com leitura e interpretação de textos que abordam aspectos da realidade local.

Figura 56. *Transformando realidades- conhecendo a história de Sumaré – Cadernos de Atividades/ Vol. 1*



3. *Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização – 1º Segmento*. Material elaborado em 2006, pelo Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores da Secretaria de Educação e Cultura de Ituiutaba/SP. O material é encadernado em espiral, possui 47 páginas em papel formato A4, com numeração fora de ordem, é impresso em preto e branco em layout paisagem. Possui proteção transparente à capa preto e branco que apresenta brasão, nome da prefeitura, e uma ilustração (Figura 57). O material não apresenta elementos editoriais como folha de rosto, apresentação, folha de créditos, sumário e referências bibliográficas. Por outro lado, apresenta um trabalho de projeto gráfico visual bastante simples, em forma de cartilha, com textos em fonte times em caixa alta, layout com uso de ilustrações e espaços para atividades, e do negrito para identificações dos títulos. O material traz sumário para identificar a organização geral do conteúdo, trazendo conteúdos de linguagem e matemática, os primeiros dispostos na parte inicial e os últimos no final do material.

**Figura 57. Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização – 1º Segmento**

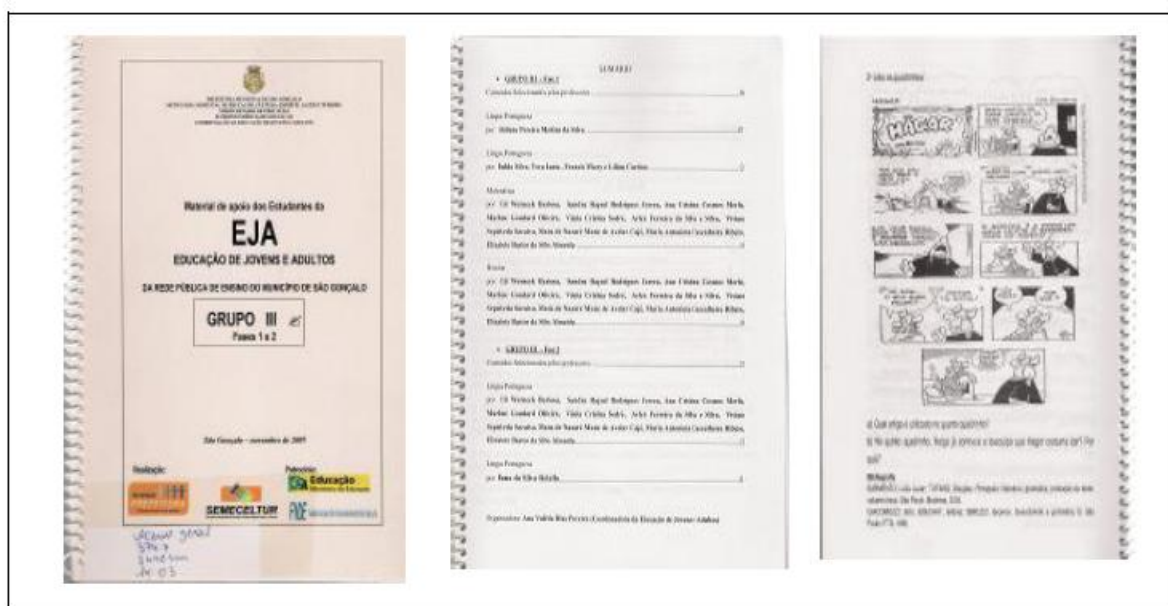


### 2.3.1.5 Apostilas de Primeiro e Segundo Segmentos

1. *Material de apoio para os trabalhos do estudante da EJA da rede pública de ensino do município de São Gonçalo/RJ*. O material, produzido em 2005, foi organizado pela coordenadora da EJA Ana V. D. Pereira, com textos e conteúdos de cada área selecionados por professores da EJA. Ele é destinado a todas as etapas da EJA (da

alfabetização ao segundo segmento) é composto de 4 volumes assim organizados: Grupos I e II, Grupo III – fases 1 e 2, Grupo IV – Fases 1 e 2, Grupo V – fases 1 e 2. O material possui encadernação em espiral, é impresso em preto e branco em papel de formato 210x280mm. A capa é em papel cartão branco com brasão e identificação da prefeitura e secretaria, título, etapa, e divulgação dos realizadores (prefeitura e secretaria municipal) patrocínio (MEC/FNDE) (Figura 58). O material traz como elementos editoriais a folha de rosto, apresentação assinada pelo secretário da educação, lista de coordenadores da secretaria, e o sumário, as referências bibliográficas são colocadas ao final de cada tópico de conteúdo. Não há um padrão visual do material, que é composto por textos e imagens organizados por disciplina e professor autor, cada um utiliza de forma particular uma hierarquia de títulos e subtítulos, articula textos e algumas poucas ilustrações, e espaços para as respostas às atividades, mas não obedece a um projeto visual comum inclusive quanto ao uso das fontes e diagramação do texto. Os conteúdos são organizados por disciplinas, para cada grupo e fase, com a seleção dos professores, e abrangem disciplinas como Artes, Educação Física, Matemática, Língua Estrangeira – Inglês, Língua Portuguesa, Orientação Profissional, ou são destinadas a Atividades Contextualizadas e Atividades Interdisciplinares. Cada tópico do conteúdo segue basicamente a sequência tema, texto, atividades.

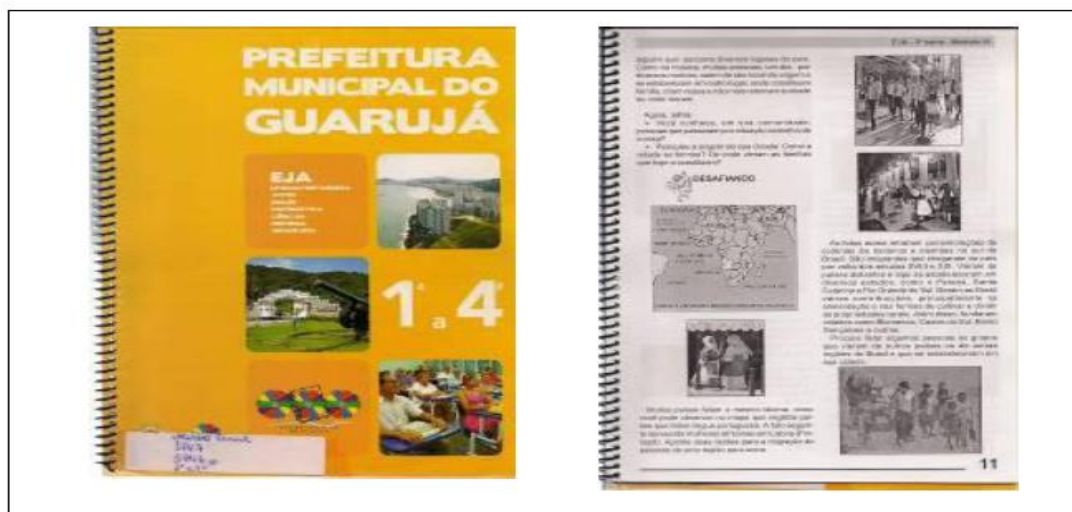
**Figura 58. Material de apoio para os trabalhos do estudante da EJA da rede pública de ensino do município de São Gonçalo/RJ**





2. *EJA – 1ª a 4ª*. O material, produzido pela secretaria da educação da prefeitura municipal de Guarujá, não traz data ou qualquer identificação de autoria. O material possui encadernação em espiral, é impresso em preto e branco em papel de formato 210x298mm (A4) no layout retrato, e possui 59 páginas numeradas de forma descontínua. A capa é colorida, trazendo brasão e identificação da prefeitura e secretaria, título, etapa, e divulgação dos realizadores (prefeitura e secretaria municipal) e fotos da cidade; a menção ao convênio MEC/Fazendo Escola aparece na 4ª capa. Como elemento editorial o material traz apenas uma apresentação destinada ao aluno. O projeto visual é carregado, os textos e ilustrações são apresentados em duas colunas, as ilustrações são apresentadas com contorno, as fotografias reproduzidas têm baixa qualidade de resolução (Figura 59). Os títulos e subtítulos não são claramente hierarquizados. As atividades são identificadas por um ícone, mas não apresentam espaços para as respostas às atividades propostas. Trata-se por fim de um material integrado multidisciplinar e que organiza os conteúdos de forma temática, a partir de “temas geradores” como: “Sou gente, fui feito para brilhar”, “Moro no planeta Terra, fui feito para cuidar”.

**Figura 59.** *EJA – 1ª a 4ª*. Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Guarujá



3. *Educação de Jovens e Adultos – Cadernos Pedagógicos*. Trata-se de uma coleção produzida pela secretaria da educação da prefeitura de Canoas/RS, em 2006. O material é formado por seis volumes abrangendo todas as etapas da EJA. Nas Etapas Iniciais 1 e 2, correspondentes ao primeiro segmento, temos dois volumes integrados e multidisciplinares. Nas etapas finais, correspondentes ao segundo segmento, os volumes são multisseriados organizados por área disciplinar ou disciplina (1- Língua

Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Artística; 2- Ciências; 3- Matemática; 4- História e Geografia). Apenas no caderno das Etapas 1 e 2 destaca-se o nome da organizadora Cerani V. dos Santos, nos demais volumes temos sempre um coletivo de organizadores e colaboradores. O material possui encadernação em espiral, é impresso em preto e branco em papel de formato 210x298mm. A capa é em papel cartão, traz título, etapa, e logo dos realizadores (com brasão e identificação da prefeitura e secretaria) patrocínio (MEC/FNDE) adotando um mesmo padrão visual. Os elementos da estrutura editorial não são mantidos em todos os volumes da coleção, alguns trazem a folha de rosto, apresentação e o sumário, outros não apresentam esses elementos. Não há um padrão visual do material, que é composto por textos e imagens organizados por disciplina e professor autor, cada um utiliza de forma particular uma hierarquia de títulos e subtítulos, articula textos e algumas poucas ilustrações, e espaços para as respostas às atividades, mas não obedece a um projeto visual comum inclusive quanto ao uso das fontes e diagramação do texto. Os conteúdos são organizados por disciplinas, para cada grupo e fase, com a seleção dos professores, e abrangem disciplinas como Artes, Educação Física, Matemática, Língua Estrangeira – Inglês, Língua Portuguesa, Orientação Profissional, ou são destinadas a Atividades Contextualizadas (Figura 60).

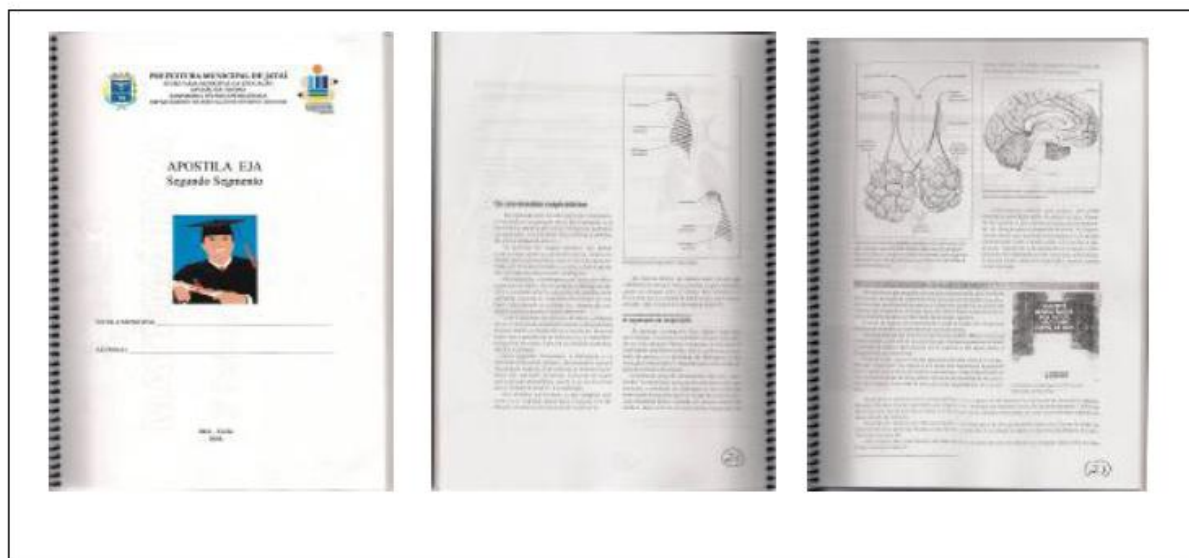
**Figura 60. Educação de Jovens e Adultos – Cadernos Pedagógicos. Secretaria da educação da prefeitura de Canoas/RS**



4. *Apostila EJA – Segundo Segmento – 3º Período.* Material produzido pelo Departamento da Educação de Jovens e Adultos, por meio da Assessoria Técnico-Pedagógica da Divisão de Ensino da Secretaria Municipal da Educação de Jataí/GO.

Trata-se de uma coletânea de textos didáticos fotocopiados e organizados por disciplina sem autorização dos titulares de direito autoral ou qualquer identificação da fonte (Figura 61).

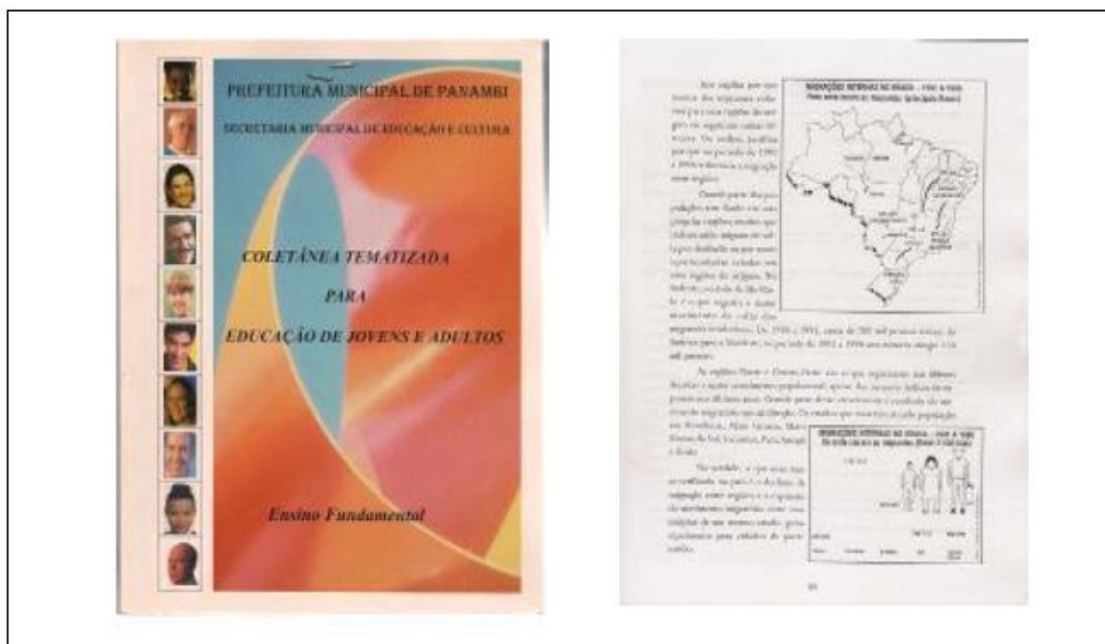
**Figura 61.** *Apostila EJA – Segundo Segmento – 3º Período*



#### **2.3.1.6. Coletânea Temática**

1. *Coletânea Tematizada para EJA – Ensino Fundamental.* Material produzido em 2002, por uma equipe da secretaria da educação e cultura de Panambi/RS. O material tem acabamento em lombada quadrada, 467 páginas numeradas em papel formato 212x276mm, é impresso em preto e branco em layout retrato. A capa em papel cartão apresenta o nome da prefeitura e o título sobre uma arte gráfica (Figura 62). O material traz como elementos editoriais a folha de rosto, folha de créditos, terceira capa com as áreas contempladas pela coletânea, sumário, prefácio da secretária municipal. O conteúdo apresenta os princípios norteadores de cada área do currículo: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Ensino Religioso, e a proposta curricular para EJA. A coletânea de textos é organizada em seis temas: vida familiar e social, trabalho e cultura, linguagem, saúde, sexualidade, vida e ambiente, ciências e tecnologia. Cada tema traz na abertura um esquema conceitual e é composto por diferentes textos a maioria sem referências bibliográficas.

**Figura 62. Coletânea Tematizada para EJA – Ensino Fundamental**



### 2.3.1.7 Coletâneas com Produções de Alunos

- *Livro do aluno trabalhador – Vol 2 (1999) e Vol 5 (2002)*: Material produzido pela Secretaria de Educação do Município de Alvorada/RS, em parceria com o Mova. Ambos os volumes (Figuras 63 e 64) apresentam produções de textos (imagens de textos manuscritos ou acompanhadas de uma versão editada ou apenas editadas), e imagens/desenhos/trabalhos visuais, identificados com o nome e idade do aluno, nome do professor e da escola. O livro reúne as produções dos alunos do Mova em cada etapa da EJA, desenvolvidas nos SEJA, denominadas de “Totalidades”, de 1 a 6. As edições apresentam diferenças e semelhanças em sua estrutura e materialidade. Ambas possuem capa colorida com programação visual que destaca o trabalho de alguns alunos, o logo da prefeitura e da SEMED e seus *slogans*: “*Administração Popular*” e “*Por uma escola cidadã*”. Os livros tem acabamento em lombada quadrada, tendo os volumes 2 e 4 respectivamente, 117 e 119 páginas. Mas diferem entre si quanto ao papel e impressão, pois enquanto o volume 2 é em papel *off set* com impressão preto e branco, o volume 5 tem papel couchê e impressão colorida. O volume 2 apresenta folha de rosto, sumário, palavra da prefeita e do secretário e ao final, o nome de todos os alunos e professores. No volume 5, temos um texto conjunto da prefeita e secretário, não há sumário, mas apresenta um expediente.

Figura 63. Livro do aluno trabalhador – Vol 2. Secretaria de Educação do Município de Alvorada/RS.

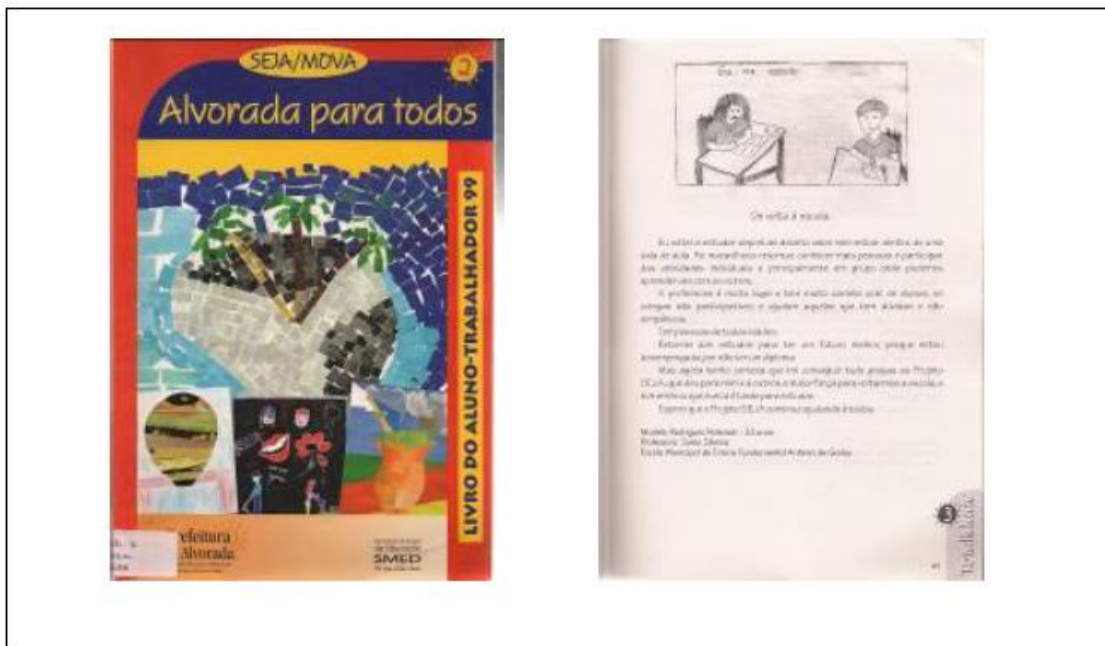
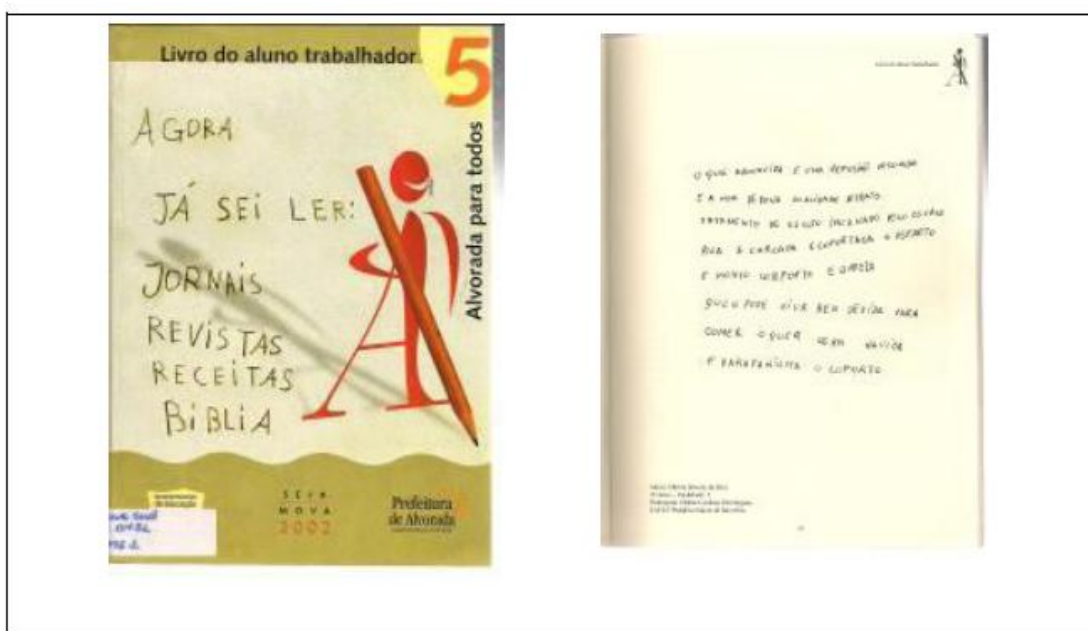


Figura 64. Livro do aluno trabalhador –Vol 5 (2002)- Secretaria de Educação do Município de Alvorada/RS

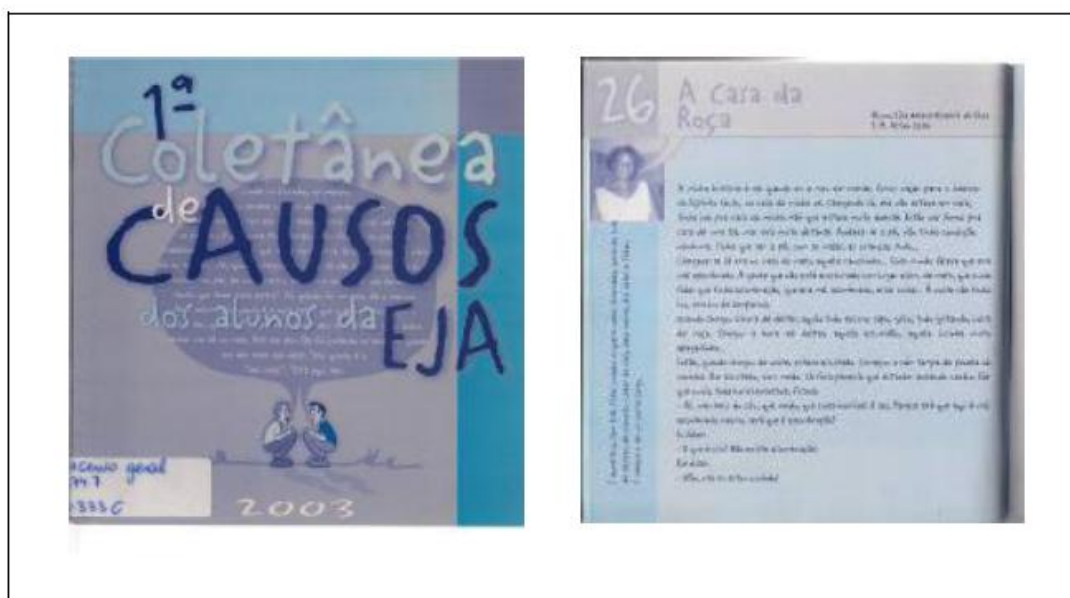


- 1ª Coletânea de Causos dos Alunos de EJA (2003). Material produzido pela Secretaria de Educação e Fundação Municipal de Educação- FME de Niterói/RJ, com participação da Equipe EJA, organizado por Jaqueline Pereira Ventura e Gabriela de Azevedo, e colaboração de uma equipe de trabalho formada por revisor, digitador, programador visual (designer). O material tem formato de caderno com 59 páginas,



utiliza cores nas fontes e ilustrações, possui acabamento em lombada quadrada e papel (...). O livro traz capa ilustrada e em tons de azul, possui folha de rosto, ficha técnica e catalográfica, lista de autores (alunos (as) de EJA), sumário, apresentação feita pela presidente da FME, e da Coordenação da EJA e pelo professor coordenador do projeto. O livro tem programação visual cuidadosa, apresentando cada caso em página dupla, com a página da esquerda trazendo tarja superior com fundo lilás com o título do caso, na lateral traz outra com a foto e uma breve informação biográfica de cada aluno autor. A publicação utiliza uma fonte especial, que imita a escrita manual em letra de forma, na cor azul. Cada caso é acompanhado de ilustrações, fotos ou desenhos que dialogam com o tema de cada caso. A publicação é produto do projeto “Contadores de Causos”, desenvolvido pela FME, em 2002. O projeto envolveu os alunos da EJA tendo como propósito incentivá-los a contar histórias verdadeiras ou imaginadas, inicialmente para os colegas de classe e depois para o de outras escolas da EJA (Figura 65).

**Figura 65. Coletânea de Causos dos Alunos de EJA (2003). Secretaria de Educação e Fundação Municipal de Educação- FME de Niterói/RJ.**

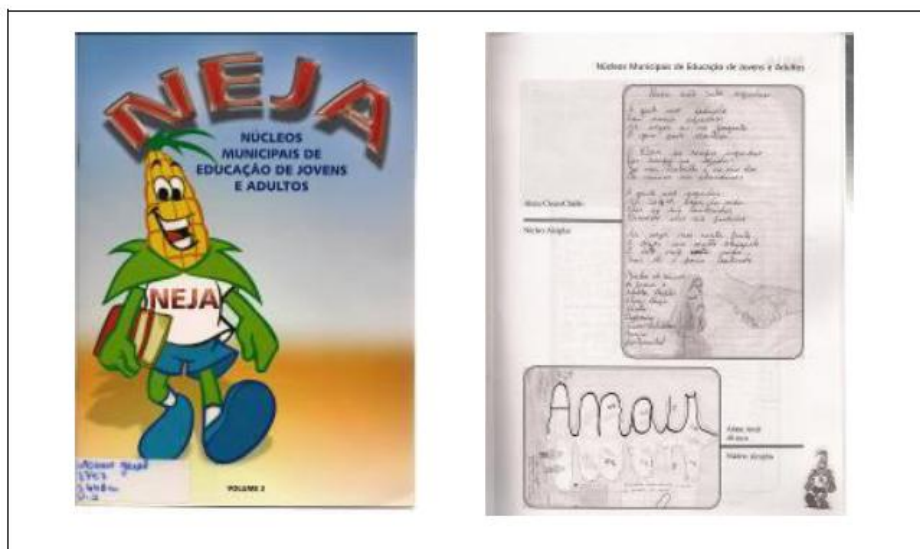


### **2.3.1.8 Coletâneas com Produções de Alunos e Professores**

- **NEJA – Vol. 2.** Publicação de 2004, dos Núcleos Municipais de EJA da Secretaria da Educação de Xanxerê/SC. A publicação, coordenada pela equipe da secretaria, e com a colaboração da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC envolve produções de professores e alunos de EJA. O material tem layout de página retrato, formato 200x280mm em papel offset branco, acabamento canoa. A impressão em

preto e branco apresenta reproduções de textos manuscritos e desenhos elaborados por alunos e produções textuais coletivas. A publicação traz capa colorida, folha de rosto, créditos, apresentação da coordenadora da secretaria municipal de educação e cultura, professores do NEJA, e sumário. Trata-se de um registro das práticas dos núcleos que apresenta depoimentos dos professores e dos alunos, e atividades realizadas pelos estudantes. (Figura 66).

**Figura 66. NEJA – Vol. 2. Secretaria da Educação de Xanxerê/SC**



- *Caderno Pedagógico 2005/2006 – Alfabetiza Rio Grande – Jovens e Adultos: Ressignificação dos saberes no mundo letrado.* Publicação da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Divisão de EJA, organizada por Julieta A. O. Pereira e Maria G. R. Farias, coordenadoras regionais de educação, com participação de revisores, e profissional de editoração eletrônica. A publicação inscreve-se no Projeto Alfabetiza Rio Grande, apoiado pela UNESCO e pelo Programa Brasil Alfabetizado da SECAD/MEC. O material tem layout de página retrato, formato 160x230mm em papel offset branco, acabamento lombada quadrada. A impressão colorida apresenta reproduções de textos manuscritos e desenhos elaborados por alunos e produções textuais coletivas (Figura 67). A publicação tem capa colorida com foto de um grupo de alfabetizandos em sala de aula, traz folha de rosto, créditos, sumário, palavras iniciais do secretário da educação, apresentação da coordenadora regional da UNESCO no RS, e da coordenadora da DEJA. O livro é organizado em duas partes, a primeira intitulada “reflexões cotidianas dos educadores do alfabetiza rio grande” com depoimentos dos integrantes do programa; a segunda parte apresenta a produção dos alfabetizandos organizadas por temas como a importância de voltar a estudar, meio

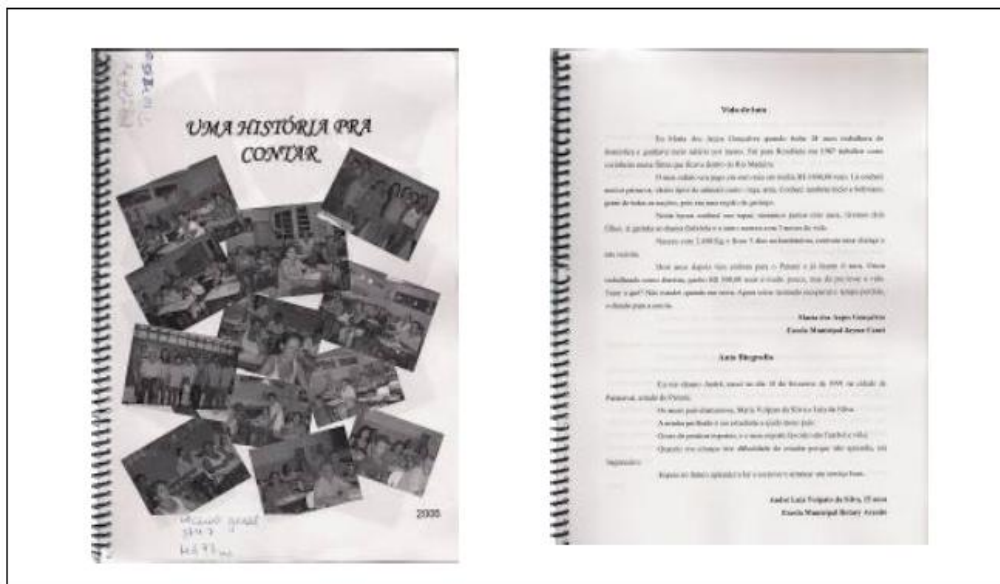
ambiente; e anexo com quadro de dados quantitativos do programa e mapa com a distribuição territorial das coordenadorias regionais.

**Figura 67. Caderno Pedagógico 2005/2006 – Alfabetiza Rio Grande – Jovens e Adultos: Ressignificação dos saberes no mundo letrado**



- *Uma história para contar.* Publicação de 2006, da Secretaria da Educação do Município de Paranavaí/PR. A publicação resultou de um projeto com alunos da EJA – Fase I, de elaboração de textos autobiográficos. O material é digitado e impresso em preto e branco, folhas A4, e encadernado em espiral com proteção transparente e capa com fotos das turmas de alunos da EJA, e traz uma apresentação da secretaria. O conteúdo é formado por textos com títulos, em que alunos de diferentes escolas desenvolvem um breve relato autobiográfico (Figura 68).

**Figura 68. Uma história para contar. Secretaria da Educação do Município de Paranavaí/PR.**





Um dos principais desafios para a caracterização do material didático encontrado no *Acervo EJA*, foi a criação de indicadores para a identificação, categorização e agrupamento desses materiais. Para agrupamento desses materiais utilizamos o critério do sujeito de produção, aqui identificados como sendo as editoras, os sujeitos do meio escolar, e secretarias da educação. Como pudemos mostrar grande parte dos materiais didáticos, elaborados em suporte papel, se enquadravam na categoria do livro didático, e em suas diversas subcategorias formadas pelos gêneros didáticos, tal como desenvolvidas pela equipe do Livres. No meio escolar, a presença dos portfólios, revela uma forma de produção específica, resultante da relação entre professor e alunos, cuja finalidade é, principalmente, o registro do processo. Mas, nas secretarias e editoras prevalece a produção do livro didático. Assim, o livro didático se impõe como modelo de material impresso, numa relativa diversidade de gêneros, como o livros de alfabetização, os livros de leitura ou coletâneas de textos, apostilas, cadernos de atividades. Destaca-se na amostra da produção didática revelada pelo *Acervo EJA*, a presença do professor, individual ou coletivamente, e das equipes das secretarias da educação, e, especialmente, dos estudantes da EJA, como sujeitos da produção de materiais didáticos. Essa talvez seja uma marca singular da EJA, pois vários livros didáticos produzidos, em particular no meio escolar ou nas secretarias, incorporam produções dos alunos, sejam textos ou imagens, revelando ricos depoimentos, reflexões, e histórias de vida, que se descortinam no processo de aquisição da escrita, convertendo-se, ao mesmo tempo, em valioso material de leitura para outros colegas. Por outro lado, a facilidade que hoje se possui para reprodução de obras, por meio de fotocópias, revela estratégias de produção de materiais didáticos que, além de baratear o custo dos materiais, desrespeitando os direitos autorais, indicam um grave desleixo para com a elaboração de recursos didáticos para o público jovem e adulto. Justamente esse público, que freqüentou, se isso ocorreu, uma escola que lhe negava acesso e condições de permanência, como a presença de materiais didáticos de qualidade. Assim, novamente, esse mesmo público é submetido a materiais mal elaborados, produzidos de forma precária, com péssimas condições de legibilidade. Isso é particularmente grave, pois, justamente, quem possui dificuldades de leitura, e estuda, muitas vezes, no período noturno, deveria ter materiais que assegurassem condições adequadas de leitura, como qualidade do papel, da impressão, tamanho e formas convenientes das fontes, num projeto gráfico e visual equilibrado<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Informalmente, corre entre técnicos da área educacional, a noção de que o Programa Recomeço/Fazendo escola provocou o florescimento de “gráficas de quintal”.

A maioria das obras didáticas produzidas pelas editoras que localizamos no *Acervo EJA* é particularmente decepcionante, principalmente, quando consideramos os padrões de qualidade das obras produzidas para o mercado editorial e para o PNLD. Os livros possuem uma diversidade de composições destinada a atender as várias formas de organização da EJA nos estados e municípios. Disto resulta certa flexibilidade da organização dos conteúdos, e a utilização de diversos dispositivos editoriais para customização dos livros para atender aos “clientes” estaduais e municipais.

Numa avaliação da produção didática apresentada em 2007, a partir do resultado obtido no PNLA, mas que, em alguns aspectos, pode ser estendida a produção de livros didáticos para a EJA, a UNESCO afirma que:

O principal desafio da produção de livros didáticos para alfabetização de jovens e adultos consiste na concretização de propostas pedagógicas que abarquem as necessidades dos sujeitos envolvidos, as realidades locais e a diversidade cultural constitutivas dos grupos sociais que buscam aprender a ler e a escrever na vida adulta ou juventude. Outro desafio consiste na concretização de um conceito amplo de alfabetização, que não se restrinja ao domínio do sistema alfabético, mas que se constitua em uma via para participar com autonomia de práticas sociais letradas, assumindo papéis variados. E é preciso considerar ainda a necessária formação continuada de educadores, o que levou muitos projetos de materiais didáticos a incluírem manuais e guias, nos quais eles podem estudar, apreender novas orientações curriculares e didáticas, compreender como desenvolver atividades e serem estimulados a criarem projetos e propostas tendo como parceiros os seus educandos e a comunidade.

Trata-se de verificar em que medida os materiais didáticos são efetivamente produzidos, tendo em vista uma proposta pedagógica específica que, além dos aspectos do conteúdo, considere os aspectos da materialidade que devem apresentar as obras destinadas ao público da EJA. Seja esse produtor, um professor e seus alunos, uma equipe de secretaria da educação, ou uma editora, as questões centrais para a produção de materiais didáticos para EJA estão vinculadas às relações entre forma e conteúdos quando consideramos o projeto de educação que apresentamos para esse público. São essas questões que avaliaremos no próximo capítulo.

### **Capítulo 3 – Uma análise da relação forma e conteúdo em materiais didáticos para EJA: Coleção ENCCEJA e Cadernos de EJA**

Neste capítulo apresentamos uma análise da relação entre forma e conteúdo em dois materiais didáticos destinados à Educação de Jovens e Adultos - EJA. São duas coleções didáticas em suporte impresso que possuem versão eletrônica em formato PDF, a Coleção do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Coleção *ENCCEJA*, e a Coleção *Cadernos de EJA*. A coleção *ENCCEJA* destina-se aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio na modalidade EJA, caracterizando-se pela organização dos componentes e conteúdos por áreas de conhecimento, articulados em torno de uma matriz de competências e habilidades, e por ser um material preparatório ao exame nacional de certificação da EJA. Por sua vez, a coleção *Cadernos de EJA* destina-se aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, desde a alfabetização até o último ano, caracterizando-se pela flexibilidade e organização dos componentes e conteúdos em torno de eixos temáticos aglutinados em torno do tema Trabalho, e por destinar-se ao ensino presencial de EJA em escolas públicas e experiências de educação não-formal. Ambos os materiais foram elaborados em momentos distintos pelo Ministério da Educação, respectivamente em 2002 e 2006, como parte de projetos específicos, envolvendo diferentes grupos de elaboração.

Um primeiro aspecto a considerar, antes de discutir os parâmetros para análise dos conteúdos, é a definição da natureza específica desses materiais didáticos, ou seja, de entender as características que definem esse tipo de material didático.

Como já assinalado, os materiais didáticos que circulam no ambiente escolar e servem de apoio, subsídio ou instrumento de apoio ao processo de ensino e aprendizagem são muitos variados e podem ser agrupados e categorizados de diferentes maneiras. Se tomarmos como referência a classificação proposta pelo Institut Nationale de Recherche Pédagogique (INRP) da França, temos basicamente três grandes categorias de materiais didáticos: os suportes informativos, os documentos e as produções de alunos e professores. Os suportes informativos são aqueles produzidos para a escola com a intenção explícita e manifesta de comunicar os saberes escolares. Os documentos, por sua vez, são todos os materiais, recursos, signos, que produzidos para uma perspectiva distinta dos saberes escolares são utilizados em situações de aprendizagem de conteúdos escolares. Por sua vez, as produções dos educadores e estudantes são aquelas que têm no docente e nos alunos o protagonismo da elaboração e seu uso tem como finalidade ou resultam do

desenvolvimento de algum conteúdo escolar. Pode-se, portanto, a partir dessa forma de agrupamento, entender que as coleções aqui analisadas são suportes informativos, ou seja, formam um conjunto de livros didáticos deliberadamente produzidos para comunicar elementos do saber das disciplinas escolares para estudantes da Educação Básica na modalidade EJA. (INRP, 1989)

Por outro lado, é preciso indagar sobre a natureza específica desse tipo de livro didático quando analisarmos essas coleções. Choppin (1992), tomando por base a história da produção didática francesa e as relações com suas estruturas educativas, estabeleceu quatro tipos básicos de livros didáticos “*strictu sensu*”, classificados de acordo com seu papel no processo de ensino-aprendizagem: o primeiro é o conjunto livro e seus satélites (por exemplo, livro do aluno e manual do professor), isto é, aquelas ferramentas ou utensílios da sala de aula, concebidos com a intenção, mais ou menos explícita ou manifesta de servir de suporte escrito para o ensino de uma disciplina no interior de uma instituição escolar. O segundo tipo são as edições clássicas de obras gregas, latinas, francesas e outras, abundantemente anotadas e comentadas para uso em sala de aula. O terceiro tipo são as obras de referência, trata-se de um tipo híbrido, que compreende dicionários, atlas, coletâneas, cuja destinação nem sempre é exclusivamente escolar, mas que se constituem em complementos por vezes indispensáveis ao ensino e aprendizagem, sem se limitar a uma série, podendo se estender a um ciclo, ou etapa da escolarização. A quarta categoria são as obras paradidáticas, ou auxiliares facultativos da aprendizagem concebidas para uso individual e doméstico, tem a função de resumir, de reforçar ou aprofundar o conteúdo educativo desenvolvido na escola. (Choppin, 1992)

De acordo com a categorização de Chopin ambas as coleções podem ser consideradas como pertencentes a uma categoria específica de livros didáticos, o livro didático *strictu sensu*, entendido aqui como material impresso, na forma de livro ou outros suportes, produzido com o propósito explícito ou manifesto de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares. Sua categoria específica é a de manuais escolares, ou simplesmente livro didático, pois foram concebidos com a finalidade explícita e manifesta de servir de suporte escrito ao ensino de um conjunto de disciplinas, ou componentes curriculares, correspondentes aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na modalidade EJA.

Entretanto, o fato de estarmos lidando com uma coleção agrega um aspecto importante ao processo de análise dessa categoria de livro didático. Pois, implica entender que uma coleção didática é formada por um conjunto de volumes ordenados em torno de uma proposta pedagógica e que pressupõe uma organização didática que envolve o

conjunto dos conteúdos de aprendizagem dos componentes curriculares correspondentes a um nível ou etapa, ou seja, componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio.

A produção de coleções destinadas ao público escolar é uma prática editorial que marca as edições escolares desde o início do século XX. Editoras comerciais dedicadas a produções destinadas à escola, como a FTD, Melhoramentos, dentre outras, utilizaram esta estratégia para acompanhar a constituição dos currículos escolares e assegurar um ciclo de produção e consumo de seus títulos pelo público escolar<sup>18</sup>.

Na modalidade EJA, supostamente, as coleções didáticas devem constituir-se como uma proposta didático-pedagógica para pessoas jovens e adultas que buscam alfabetizar-se, dar continuidade ou retomar seus estudos, organizando-se em relação a um programa curricular específico e observando critérios de progressão de estudos, e adequando-se às diferentes formas de organização do ensino, em termos de ano, etapas, termos, módulos ou ciclos. Além disso, uma coleção caracteriza-se por uma composição formada por livro(s) do aluno e o(s) correspondente(s) manual(is) do educador. Considera-se que o manual do educador deve oferecer ao professor um conjunto de orientações teóricas e metodológicas que traduzam a proposta de EJA assumida pela coleção e concretizada no livro do aluno. Como veremos ambas as coleções, objeto de nossa análise, atendem plenamente esses critérios.

Uma segunda questão fundamental para esse trabalho é como realizar a análise desse material, ou seja, sobre a escolha dos procedimentos metodológicos da análise. Os estudos sobre o livro em geral, e o didático em particular, demonstram a necessidade de tomar esse objeto cultural, como objeto complexo e multidimensional. Segundo Barbier (2008) convém que as análises sobre o livro adotem uma perspectiva global na qual se encontrem lógicas múltiplas de ordem intelectual (concepção e formatação do conteúdo), técnica, econômica e financeira (a fabricação ou produção), comercial (difusão), e a cultural (a recepção).

Esta perspectiva global já havia sido lançada por Darnton (1990) quando da exposição de um modelo de análise segundo o qual é possível investigar a produção, circulação e o consumo de impressos. De acordo com Darnton, ainda que essa dinâmica varie conforme o espaço, o momento, o tipo de texto e o público ao qual ele se destina, é possível falar de um ciclo de vida comum dos impressos, os quais passam pelo escritor,

---

<sup>18</sup> No PNLD, a aquisição de livros didáticos para distribuição nas escolas públicas se faz apenas no contexto de coleções, ainda que estas sejam organizadas por disciplina escolar.

editor ou livreiro, impressor, distribuidor, vendedor e leitor. Trata-se de atentar para cada fase do processo, em sua globalidade e diante das possíveis variações ao longo do tempo, bem como em todas as suas relações com outros sistemas, seja o econômico, o social, o político e o cultural.

Segundo Bittencourt (2004) e Munakata (1997), para uma análise dos livros didáticos, é preciso levar em conta sua complexidade como objeto cultural e sua relação particular e específica com o sistema educacional. O livro didático é uma obra complexa, pois se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Além disso, pode assumir funções distintas, de acordo com o lugar, das condições, do momento histórico em que é produzido, da maneira como é utilizado nas várias situações escolares. Nesse sentido, o livro didático é um objeto multidimensional, que pode ser estudado como produto cultural fabricado por técnicos que definem seus aspectos físicos, como suporte de conteúdos escolares prescritos pelos currículos oficiais, como instrumento pedagógico, e um veículo de valores ideológicos e culturais. Para uma análise dos livros didáticos Bittencourt aponta quatro aspectos básicos: a identificação dos valores e da ideologia de que é portadora a obra didática; a forma pela qual ele se apresenta (capa, materiais anexos, qualidade do papel e das reproduções, a quantidade e disposição das ilustrações na página, a identificação dos agentes que atuaram em sua produção, a apresentação gráfica e etc.); a forma de explicitação e organização dos conteúdos escolares; e a articulação entre a informação e aprendizagem, ou seja, a concepção de conhecimento expressa no livro por meio dos conteúdos pedagógicos ou do método de aprendizagem.

Para Bittencourt (2008), considerando em especial as pesquisas sobre a produção didática de História, a preocupação atual dos pesquisadores tem recaído sobre a compreensão das relações entre conteúdo escolar e métodos de ensino expressos nesse material pedagógico, dos enlaces entre conteúdo e livro didático como mercadoria, dos vínculos entre políticas públicas educacionais e processos de escolha desses livros pelos professores e dos diferentes usos que estudantes e docentes fazem do material em contextos de ensino e aprendizagem.

Como já assinalado, o contínuo desenvolvimento e ampliação do campo da pesquisa resultaram na segunda metade dos anos noventa, na realização de um balanço

acerca das pesquisas sobre livros didáticos no Brasil<sup>19</sup>. No balanço proposto, Munakata (s/d) distingue duas formas de pesquisas que se desenvolvem na área de investigação sobre livros didáticos no Brasil, a partir dos vínculos existentes ou não com centros de pesquisa. A primeira forma é aquela situada nos centros de pesquisa e entidades afins, dos quais muitos mantêm contatos entre si ou vínculos com congêneres internacionais, e, cujas pesquisas se caracterizam por uma constante atualização bibliográfica e metodológica. A segunda forma compõe a grande maioria das pesquisas da área que se caracterizam por estarem afastadas dos grandes centros, e por serem dispersas e “amadoras”, na medida em que desconhecem a bibliografia e ignoram as pesquisas similares.

Dentre as pesquisas que Munakata qualifica como exemplos da “maturidade” da pesquisa na área de livros didáticos, o autor identifica as seguintes tendências dos estudos: diversificação dos campos científicos e acadêmicos aos quais as pesquisas se vinculam com pesquisadores vindos da biblioteconomia, editoração, lingüística, semiótica; desvinculação entre a área de proveniência dos pesquisadores e a do livro didático a ser analisado; o exame das condições materiais efetivas e dos trabalhadores envolvidos na produção do livro didático; a análise de aspectos editoriais tais como a diagramação e as propriedades textuais do livro didático; a investigação das editoras e suas estratégias de circulação dos livros didáticos; estudos sobre os usos do livro didático na sala de aula pelo professor; pesquisas históricas que levam em consideração a história do livro e da leitura e a história das disciplinas escolares.

Numa avaliação feita na década de 90 Choppin (1992, p.200) apontava que era sempre o conteúdo dos livros escolares que retinha principalmente a atenção dos pesquisadores. Esta situação foi modificada com ampliação do campo de pesquisa sobre os livros didáticos. Uma década depois em um artigo em que propõe um balanço sobre o estado da arte da pesquisa histórica sobre os livros e edições didática Choppin (2004), avalia que são múltiplos os aspectos abordados nas pesquisas, que poderiam ser agrupados em duas grandes categorias: aquelas que analisam os conteúdos dos livros, e aquelas que analisam o livro como objeto físico, produto fabricado, comercializado, distribuído, como um utensílio concebido em função de determinados usos, consumido e avaliado num dado contexto. Segundo Choppin:

---

<sup>19</sup> O levantamento realizado por Munakata visava dar conta do que se produzira no Brasil, como parte de um projeto de levantamento mais amplo sobre pesquisas realizadas sobre tema na América Latina.

A análise científica dos conteúdos é marcada por duas grandes tendências: a primeira, por muito tempo privilegiada pelos pesquisadores e que continua ainda na atualidade, refere-se a crítica ideológica e cultural dos livros didáticos; a segunda, mais recente, mas que tem sido cada vez mais considerada desde o final da década de 70, analisa o conteúdo dos livros segundo uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática. (CHOPPIN, 2004, p.555)

Na avaliação de Choppin as dificuldades que se apresentavam aos sistemas educativos nos anos 70 provocaram novas indagações dos pesquisadores acerca das finalidades do ensino, sobre os conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem. Disso resultaram novas indagações de natureza didática e epistemológica sobre os livros didáticos, tais como: Quais discursos os livros sustentam sobre uma determinada disciplina? Qual a concepção de história, concepção de ciência, lingüística, assumem ou representam? Qual o papel atribuído às disciplinas escolares? Quais os critérios de seleção e organização dos conhecimentos e conteúdos escolares? Como eles são organizados e expostos? Que métodos de aprendizagem são assumidos nos livros didáticos? (CHOPPIN, 2004, p.558)

Os estudos que assumiam uma perspectiva de análise didática e epistemológica, segundo Choppin, se baseavam “em uma disciplina de referência que possui suas próprias finalidades, seus conteúdos de ensino, seus métodos de aprendizagem específicos”. Em geral, esses estudos tomavam como objeto os livros didáticos de história ou de leitura, mas novas disciplinas com a matemática, gramática, química, física, tem sido objeto de trabalhos mais numerosos. Como últimas transformações da análise de conteúdo dos livros didáticos, Choppin assinala na década de 80 a passagem da análise textual para a análise da iconografia didática, decorrente dos avanços da semiótica, da história das mentalidades, e das questões oriundas de preocupações sobre a difusão da ciência; e na década de 90 a crescente atenção dada pelos educadores, e em escala menor, dos historiadores de livros didáticos, sobre a função instrumental do livro didático.

Sob esse aspecto Choppin adverte que para a análise dos aspectos pedagógicos dos livros didáticos é necessário uma leitura holística de todos os elementos que caracterizam essas obras, tais como o prefácio, as notas de rodapé, os resumos, a formulação dos títulos e subtítulos dos capítulos, os sumários, o léxico, os índices, e o próprio título dos livros. Além disso, recomenda uma análise das características “formais” do livro didático que engloba a organização interna dos livros sua divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.) e suas variações, a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais e icônicos no interior de uma página (ou uma página dupla).



Os procedimentos metodológicos de análise didática e epistemológica do conteúdo do livro didático já haviam sido detalhados por Choppin num capítulo de seu livro de 1992, “Les Manuels Scolaires: histoire et actualité”, intitulado “Como ler um manual escolar?”. Segundo Choppin a organização interna de um livro didático responde certas regras, sobretudo, não escritas, que dirigem a leitura impondo, sem que o leitor tenha consciência, as condições de sua utilização. São três elementos indissociáveis e que exigem uma aprendizagem específica sobre suas funções: o texto, o co-texto e o para-texto. Comparando com um romance onde o texto é composto de um corpo único, organizado em parágrafos com a mesma justificação, sem separações exceto das linhas e parágrafos, organizados em capítulos numerados para uma leitura contínua, Choppin afirma que nos livros didáticos os textos não têm a mesma origem e possuem um estatuto diverso, pois são constituídos de textos de vários tipos: narrativos, descritivos, explicativos, imperativos, históricos, e documentos. Por sua vez, a reunião de textos diversos adquire coerência na “lição”, que constitui a unidade de leitura. A lição corresponde a um capítulo ou parte dele. No interior da unidade de leitura o editor recorre a diversos procedimentos tipográficos para visualizar as hierarquias que organizam a leitura. Em um livro didático a tipografia participa da definição do sentido didático do texto, do discurso didático. (CHOPPIN, 1992, 154-156)

O elemento denominado como co-texto, por sua vez é definido como o espaço que não é preenchido pelo corpo do texto, composto por título, subtítulos, a paginação, as notas, as referências, os brancos e as ilustrações tipo fotografias, desenhos, esquemas. Já os paratextos são formados por elementos diversos aos quais o texto encaminha freqüentemente tais como as notas, as indicações como “veja o documento”, etc. A observação sobre esse conjunto de elementos formais que compõem o livro didático revela os procedimentos, ou dispositivos editoriais, que estruturam o texto, hierarquizam noções e orientam a leitura.

Alguns estudos recentes sobre a produção de livros escolares no Brasil, como os de Oliveira (2007) e Másculo (2008), tem-se dedicado a analisar coleções didáticas incorporando as recomendações para análise que pretendem uma visão holística do livro didático. Tendo como referência a historiografia do livro didático, consideram a obra didática como objeto cultural procurando entender quais são as relações entre os conteúdos e a materialidade de seus processos de produção, circulação, usos e apropriações pelos

sujeitos envolvidos. Tais estudos sublinham a importância das estratégias editoriais utilizadas no processo de produção e circulação das obras que envolvem o número de páginas da obra, seus elementos gráficos, as dimensões, o papel utilizado, a capa e o miolo, a tiragem, a divulgação e suas relações com o público pretendido, as políticas públicas de aquisição de livros e o mercado editorial educacional. Também se interessam pelo saber escolar, as formas de organização dos conteúdos, sua organização e concepção, os exercícios escolares propostos e suas relações com a constituição das disciplinas escolares.

Másculo (2008) analisa a Coleção Sérgio Buarque de Holanda, formada por livros didáticos de História Geral e do Brasil, destinados ao então primeiro grau. Sua análise destaca a participação dos diferentes sujeitos envolvidos na elaboração, as contradições da produção no contexto das mudanças educacionais e políticas do período e indícios de utilização dos materiais pelos professores. Sua análise descortina os processos de produção da coleção tanto do ponto de vista material, quanto didático-epistemológica, ao abordar a forma de apresentação dos conteúdos, sua relação entre textos e imagens, as propostas de atividades e exercícios, numa perspectiva contextualizada, que toma como referência a produção didática do período e as condições de produção da indústria gráfica, e o estágio de desenvolvimento do design gráfico de revistas e livros.

No campo da EJA a preocupação acerca dos materiais didáticos e sua análise aparecem nas obras de Beisiegel e Paiva produzidas nos anos 1970. Nessas obras os materiais didáticos são abordados no bojo das campanhas e atuações do poder público, ou de movimentos de educação popular, entre os anos 1940 e 1970, como um dos elementos da atuação político-pedagógica. Os materiais didáticos são analisados tendo em vista seus conteúdos, em particular, os aspectos ideológicos, e as concepções pedagógicas subjacentes.

Nos anos 1980, Fávero (1983) publica um artigo intitulado “Referências sobre materiais didáticos para a educação popular” em que realiza um mapeamento da produção didática para a educação popular dos anos 1950 a 1982. O texto apresenta um histórico cronológico da produção dos materiais didáticos com foco nas campanhas e programas de educação de adultos desenvolvidos, nos anos 60, pelos movimentos de cultura e educação popular promovidos pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pela Igreja Católica, em particular, pelo Movimento de Educação de Base, o MEB. O texto também aborda, nesse período, as iniciativas do poder público e da chamada Cruzada ABC. Para os anos 1970 o

autor menciona, mas não analisa a produção do MOBREAL, e destaca a intensidade e a variedade com que os materiais didáticos foram produzidos em formato impresso ou audiovisual por instituições ligadas ao movimento social popular. Em outro artigo intitulado “Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos”, Fávero (2007) dá continuidade ao trabalho anterior e realiza breve balanço sobre a produção dos materiais didáticos para educação de jovens e adultos elaborados nos anos de 1980, e apresenta a produção dos anos de 1990, com foco em materiais produzidos por iniciativas da Central Única dos Trabalhadores (CUT) para os programas Integrar e Integração; a proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e os materiais utilizados nos seus acampamentos e assentamentos; os livros Palavras de trabalhador, editados pelo Sistema de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Os trabalhos de Fávero visam realizar um balanço da produção didática para a EJA, marcado pelo recorte da produção vinculada à educação popular. Além de uma narrativa sobre as circunstâncias que envolveram a elaboração dos materiais ligados a esses movimentos, sua análise detém-se na descrição de alguns aspectos relativos ao método e ao conteúdo sócio-político das obras. Uma análise mais detalhada do conteúdo do material didático é exposta por Fávero em sua tese de doutorado sobre o MEB (2006). Sua análise se desenvolve sobre dois materiais didáticos elaborados pelo movimento, os livros de leitura destinados ao processo de alfabetização de adultos e manuais de orientação aos professores e responsáveis pela produção das aulas radiofônicas que formavam: o conjunto didático *Viver é lutar* (1963) e o conjunto didático *Mutirão* (1965). Na análise do conjunto didático *Viver é lutar*, Fávero inicia com uma contextualização do momento de produção do material, no início dos anos 60, descrevendo os antecedentes, as intenções e as formas de recepção do material (inclusive sua apreensão pela polícia do então estado da Guanabara e inquérito pelo DOPS), apresenta a seguir os fundamentos educativos, descreve a organização do material e discute brevemente a relação presente entre texto e fotografias, na seqüência analisa o conteúdo político-ideológico de cada uma das 30 lições que compunha o material. Finaliza a análise a discussão sobre as repercussões e significado político do material e das articulações entre os interesses das classes trabalhadoras com as diretrizes e ações do MEB e da Igreja católica no campo social. Sua análise dá pouco destaque aos exercícios gramaticais e atividades, e, portanto, aos aspectos intrinsecamente pedagógicos do material, dando maior ênfase aos fundamentos políticos e ideológicos. Na

realidade, para Fávero os aspectos pedagógicos confundem-se com os aspectos políticos na medida em que entende que uma didática para educação de adultos é aquela que promove a alfabetização simultaneamente à “conscientização” que prepara a pessoa para engajar-se na transformação da sociedade.

O estudo de Takeuchi (2005) intitulado: “Análise material de livros didáticos para educação de jovens e adultos”, apresenta outra perspectiva. Nele a autora estuda, na perspectiva da materialidade, duas coleções didáticas produzidas por grandes editoras paulistas, confrontando os dispositivos editoriais do material destinado a EJA em relação aos livros didáticos de maior importância comercial. Sua perspectiva de análise é orientada pela abordagem da materialidade da obra didática em suas diferenças relacionadas ao público escolar a que se destina. Seu estudo desvela que os livros didáticos para EJA são objetos de reorganizações e dispositivos editoriais que impactam os conteúdos, revelando propostas que não foram originalmente elaboradas para o público adulto, mas que, por meio dessas estratégias, são destinados à EJA.

Diante das possibilidades apontadas pelos diferentes estudos priorizamos a análise coleções didáticas sob a perspectiva do conteúdo integrando duas dimensões: 1) a forma de explicitação e organização dos conteúdos escolares; e 2) a concepção de conhecimento expressa por meio dos conteúdos pedagógicos ou do método de aprendizagem. Na análise do conteúdo elegemos como elementos fundamentais os seguintes aspectos: a relação com o currículo da EJA, a proposta de organização e seleção dos conteúdos e atividades de ensino-aprendizagem, a proposta de manual do professor e a forma pela qual ela se apresenta em termos gráfico-editoriais.

Uma primeira indagação é sobre a relação entre as coleções didáticas e os currículos propostos para EJA. No ano 2002, dois currículos foram propostos para os anos finais do Ensino Fundamental na modalidade EJA elaborados oficial, um currículo formal, e um currículo avaliado. O currículo que denominamos formal é a Proposta Curricular Para EJA – 2º Segmento, e o currículo avaliado é o Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos, o ENCCEJA. Trata-se de entender em que medida ou não as coleções didáticas são efetivamente uma expressão do currículo prescrito formal e avaliado para EJA.

Outra questão intrínseca aos materiais são suas diferenças e semelhanças quanto a forma de organização dos conteúdos escolares e os métodos de aprendizagem. Para uma análise sobre a abordagem de temas específicos como o mundo do trabalho e diversidade, analisamos mais detidamente os conteúdos do componente curricular de História. Nessa análise procuramos responder principalmente a indagação sobre a proposta de EJA assumida pela coleção, notadamente como ela compreende e vê o estudante da EJA e os educadores.

### ***3.1. Duas coleções, dois projetos.***

Ambas as coleções têm em comum terem sido produzidas pelo Ministério da Educação em momentos distintos, mas recentes da história da EJA. Elas representam, portanto, formas de intervenção direta do Estado na produção de coleções didáticas para a EJA, e expressam em sua forma de organização e conteúdos aquilo que o MEC considerava ser um material didático adequado para a EJA, ou para uma determinada forma de oferta de EJA, e traduzem, portanto, concepções político-pedagógicas distintas para o desenvolvimento da EJA no sistema educacional do país.

A Coleção *ENCCEJA* representa a última iniciativa do governo Fernando Henrique Cardoso, de produção de material didático para a EJA. A elaboração da Coleção *ENCCEJA* é de 2002, último ano da gestão do Ministro Paulo Renato no MEC. A coleção é parte do processo de formulação do Exame Nacional de Certificação de Competências da EJA, o ENCCEJA. Ela se insere, portanto, num dado contexto da atuação da gestão do ministro Paulo Renato na área de produção didática para EJA. De modo geral, verificamos que a atuação do MEC, na produção de materiais didáticos naquele período, esteve ligada ao desenvolvimento de três eixos da política para EJA, o eixo da alfabetização através do Programa Alfabetização Solidária (PAS), o eixo do currículo com a elaboração da proposta curricular do primeiro e segundo segmentos da EJA, e o eixo do financiamento da EJA, com a transferência de recursos para a produção de materiais didáticos por meio do *Programa Recomeço*.

Ainda em meados dos anos 1990, a Ação Educativa produziu a coleção *Viver e Aprender* em articulação com a proposta curricular para o primeiro segmento. Paralelamente, o *Programa Recomeço*, criado para complementar os recursos destinados a EJA, financiava a produção de materiais didáticos pelas secretarias municipais e estaduais,

enquanto o *PAS* desenvolvia materiais para a campanha de alfabetização. A coleção *ENCCEJA* representa uma nova e derradeira iniciativa do MEC na produção de material didático, mas agora na direção de inserir a EJA no sistema de avaliação nacional estruturado no período.

Efetivamente, ao longo dos anos 1990, várias medidas reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro. O discurso oficial anunciava a necessidade de se reestruturar os currículos e melhorar a qualidade dos livros didáticos; de promover a revisão dos conteúdos curriculares, com vista ao atendimento de “competências básicas” – raciocínio, linguagem, abstração – consideradas fundamentais para a participação do indivíduo na sociedade moderna; e de se criar um sistema de avaliação nacional de aplicação anual, com divulgação pública dos resultados e acompanhamento da evolução dos sistemas de ensino. De um lado, esse discurso enfatiza a crise de ineficácia do sistema educacional brasileiro, no bojo da qual está o desempenho das escolas e dos professores, como fator de resultados insatisfatórios de aprendizagem dos alunos tais como os aferidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. De outro lado, este desempenho é dimensão de qualidade e eficácia a ser promovida pela formação profissional e por mecanismos de avaliação e incentivo por mérito.

Esse discurso da política pública brasileira relaciona-se com recomendações de organismos internacionais que insistiam na necessidade de ações para superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema educacional. Tal discurso apontava como principal problema a ser sanado o desencontro entre o sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho. A saída da crise, segundo essa orientação política, estava em tratar a educação e o conhecimento como eixos da transformação produtiva com equidade, e como fator de competitividade das nações e das empresas (CEPAL, UNESCO, 1995).

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, instituído nesse contexto, pode ser interpretado como um dos instrumentos utilizados pelo MEC para estabelecer avaliações nacionais abrangendo a Educação Básica e a Educação Superior. Outros instrumentos são o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Junto à efetivação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (conteúdos básicos que devem compor o currículo e orientações didáticas a serem seguidas), a

implementação de programas nacionais de formação de professores vinculadas à adaptação destes parâmetros, e o reforço a ações de coleta, análise e divulgação de informações sobre a educação, a constituição de um sistema de avaliação representava um esforço do MEC para concentração do controle pedagógico na esfera nacional. Mais do que isso, o investimento num exame de certificação nacional, parecia confirmar a postura do governo de descompromisso com o atendimento qualificado da demanda de EJA, que deveria ser oferecida preferencialmente por meio de cursos presenciais.

O ENCCEJA foi instituído pela portaria ministerial nº 2.270, de 14 de agosto de 2002. Para sua implementação, devido às circunstâncias de falta de previsão orçamentária e inexperiência das secretarias, o INEP decidiu realizar uma experiência piloto. Assim, os custos para realização do exame foram assumidos pelo INEP, que contratou, por processo licitatório, a Fundação Cesgranrio para cuidar de sua execução. Dentre as atribuições da Cesgranrio para a operacionalização do exame estava a elaboração da matriz de competências; a elaboração, ajustes técnico-pedagógicos e calibragem dos itens, elaboração da metodologia de aplicação e supervisão do exame; formatação do questionário socioeconômico; processamento dos resultados e produção do material de apoio aos estudantes e professores. A Cesgranrio foi, portanto, responsável pela seleção dos profissionais para elaboração da matriz de competências, elaboração dos itens e do material didático, ficando inclusive responsável pela produção de uma tiragem do material.

Em 2003, com a mudança de governo, o ENNCEJA teve sua portaria de criação revogada, e uma comissão foi instituída para reavaliar o exame e propor seu aprimoramento. Diante das resistências que se erguiam ao exame oriundas dos movimentos sociais e segmentos da EJA, e tendo como perspectiva sua aplicação aos brasileiros residentes no Japão, o INEP tomou a iniciativa de, em 2004, elaborar uma minuta de portaria para reedição do exame. Esta minuta provocou divergências entre este órgão e a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, cujo diretor Timothy Ireland, opunha-se a qualquer iniciativa de reedição do exame. Entretanto, desconsiderando as ponderações da DEJA, o então ministro Tarso Genro assinou a Portaria nº 3.415, de 21 de outubro de 2004, que instituiu o ENCCEJA para o ano de 2005, recomendando a realização de estudos para sua reformulação. Essas reformulações ocorreram na edição do exame de 2006. Na ocasião o INEP reuniu um conjunto de especialistas que conduziram uma série de estudos e debates que resultaram na elaboração de uma Tabela de Descritores de Competências e

Habilidades para a Construção de Itens do ENCCEJA, com base na Teoria da Resposta ao Item, que desloca o foco da análise da prova como um todo para análise de cada item, que passou a ser considerada na avaliação dos resultados e na composição do exame. (GATTO, 2008)

Por sua vez, a coleção *Cadernos de EJA* insere-se no processo de mudanças da política de EJA que ocorrem durante o governo de Luis Inácio Lula da Silva. Desde 2003, quando se inicia o governo Lula, as reformas educativas implementadas, no período FHC, e a política de EJA passaram por um amplo processo de revisão. Praticamente todos os programas, projetos e ações do MEC foram aos poucos sendo reorientados. Para enfrentar a questão do analfabetismo o Programa Alfabetização Solidária foi extinto, sendo criado, em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado, no âmbito de uma nova secretaria extraordinária para erradicação do analfabetismo. Como vimos o ENCCEJA foi suspenso e tornou-se objeto de estudos com vista a sua reformulação. Com a saída do Ministro Cristovam Buarque esse processo de reformulação da política educacional, passou por outro momento de mudanças. A questão do analfabetismo e da EJA passaram a ser responsabilidade de uma única secretaria, a Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, a SECAD, que como seu próprio nome indica incluía as temáticas da criada em 2004.

Esse processo de reorientação da política de EJA traz como uma de seus reflexos a redefinição do lugar dos materiais didáticos no projeto político pedagógico para a EJA. A produção de materiais didáticos para a EJA ganha outra perspectiva, sendo pensada de forma a envolver produções coletivas, em processos participativos e tendo como princípios a flexibilidade e interdisciplinaridade. Sob essa orientação, o DEJA desenvolve a elaboração de um projeto de elaboração de material didático inovador que, de certo modo, caminhava na contramão da continuidade do ENCCEJA, e das reimpressões do material didático conduzidas pelo INEP.

Para a elaboração dos Cadernos de EJA, o MEC estabeleceu um convênio com a Fundação Unitrabalho, uma rede que agrega universidades e instituições de ensino superior de diferentes regiões do Brasil, fundada em 1996, e instituída como Fundação de direito privado, sem fins lucrativos. A fundação possuía atuações na área de Economia Solidária, e em projetos na área educacional desenvolvidos com o ministério do Trabalho e a CUT.



O projeto preliminar sobre produção de material didático para EJA foi formulado já em 2003, mas o plano de trabalho para sua execução foi aprovado apenas em 2005. O objetivo era produzir materiais didáticos e pedagógicos para os 1º e 2º segmentos da EJA, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Para tanto a Unitrabalho deveria constituir uma equipe nacional de trabalho para a elaboração do material; envolver os diversos atores da sociedade civil organizada na produção do material; realizar cinco seminários regionais de formação de formadores para difusão dos materiais produzidos; promover um amplo debate com a sociedade civil organizada, por meio de eventos; e organizar um comitê gestor com a participação da Coordenação da Educação de Jovens e Adultos – COEJA da SECAD.

Para execução do plano de trabalho a Unitrabalho constituiu uma equipe de 25 professores de várias universidades brasileiras composta por consultores das diversas temáticas e áreas do conhecimento e por uma equipe pedagógica, cujo trabalho foi desenvolver critérios, selecionar textos e elaborar atividades didáticas tendo como base uma proposta temática e interdisciplinar centrada no tema trabalho. Além das equipes técnicas de produção do material foi constituída uma equipe de produção editorial composta por empresas selecionadas para o trabalho de seleção e edição de textos (Editora Página Viva); produção do projeto gráfico, ilustrações e iconografia (A+ Comunicação) e liberação de direitos autorais (Companhia da Memória). (DEMARCO, sd)

O trabalho contou ainda com a realização das oficinas de trabalho. Primeiramente foi realizada uma oficina temática em Brasília (maio de 2006), nas quais se estabeleceu um diálogo com especialistas, órgãos públicos e com organizações da sociedade civil que atuam em EJA. Em seguida foram promovidas oito oficinas regionais, nas diversas regiões do país, com participação de professores de EJA, para colher opiniões e contribuições. Em dezembro foi realizada uma oficina de encerramento do projeto, com a apresentação do produto final da coleção, que efetivamente se concluiu em janeiro de 2007, com a entrega de uma versão digital da coleção à SECAD, que após providenciar sua impressão, efetuou a distribuição dos exemplares para as secretarias estaduais e municipais de educação e escolas públicas que ofertavam EJA.

As coleções *ENCCEJA* e *Cadernos de EJA* trazem à tona questões sobre como se configuraram, no período recente, as relações entre o Estado e produção de material didático para EJA. Enquanto a coleção *ENCCEJA* aparece vinculada a exames de

certificação, organizados com base em uma matriz de competências e habilidades, e se constitui como material que prescinde da presença do docente, a *Cadernos de EJA* indica o protagonismo do professor e se constitui como material de leitura versátil, numa perspectiva interdisciplinar. Trata-se, portanto, de uma oportunidade para analisar em que medida os materiais didáticos, quando analisados do ponto de vista dos conteúdos, expressam propostas distintas assumidas pelo poder público para a EJA.

As coleções *Cadernos de EJA* e *ENCCEJA* são muito distintas entre si, quer consideremos sua forma ou materialidade e sua proposta pedagógica. Do ponto de vista da estrutura da coleção, que corresponde a um dos aspectos de sua materialidade, são relevantes as diferenças, tanto na forma como estão articulados e organizados os volumes em cada coleção como no número de livros que ela apresenta. As coleções também diferem quanto à proposta que define a forma como organizam internamente cada um dos livros, tanto em termos de seleção e organização de conteúdos de uma área de conhecimento ou temática, quanto nas propostas de atividades de aprendizagem. Há diferenças significativas também na forma adotada para ordenamento de textos e paratextos em torno do projeto gráfico, e sua articulação ao manual do professor.

### ***3.3. A estrutura e organização das coleções***

As coleções *Cadernos de EJA* e *ENCCEJA* foram formuladas pelo poder público especificamente com o objetivo de atender a EJA, mas de formas distintas. A coleção *ENCCEJA* foi formulada com o objetivo de servir de material didático destinado a dar suporte aos alunos que se inscreverem no Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – *ENCCEJA*. A coleção *Cadernos de EJA* foi elaborada para uso no Ensino Fundamental de jovens e adultos, da alfabetização até a 8ª série, com foco nas escolas públicas. Estas finalidades distintas em relação ao público da EJA refletem-se na forma como se estruturaram materialmente as duas coleções. Enquanto a Coleção *ENCCEJA* tem uma proposta da organização articulada ao exame, e define sua estrutura de forma híbrida pelas áreas de conhecimento adotadas no modelo do *ENCCEJA*, a Coleção *Cadernos de EJA* apresenta uma proposta de organização pedagógica dos conteúdos de aprendizagem em torno de eixos temáticos, tendo o trabalho como eixo integrador, rompendo com a organização dos livros pela matriz curricular por disciplina ou área.

Do ponto de vista da estrutura, a coleção didática do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – *ENCCEJA* é composta por um conjunto de 13 (treze) livros, sendo um livro introdutório, quatro livros do professor e oito livros do aluno, dos quais quatro são destinados ao Ensino Fundamental e quatro ao Ensino Médio. A coleção *Cadernos de EJA*, por sua vez, é composta por 27 (vinte e sete) livros/cadernos, sendo um caderno metodológico, treze cadernos do aluno, e treze cadernos do professor.

Essa estrutura pode ser assim resumida, conforme a Tabela 9.

Tabela 9 – Estrutura das Coleções Cadernos de EJA e ENCCEJA		
	<b>Coleção Cadernos de EJA</b>	<b>Coleção ENCCEJA</b>
Livro Introdutório à Coleção	Caderno Metodológico	Livro Introdução
Número de livros do aluno	13	8
Número de livros do professor	13	4
Títulos dos livros	1- Cultura e Trabalho 2- Diversidades e Trabalho 3- Economia Solidária 4- Emprego e Trabalho 5- Globalização e Trabalho 6- Juventude e Trabalho 7- Meio Ambiente e Trabalho 8- Mulher e Trabalho 9- Qualidade de Vida, Consumo e Trabalho 10-Segurança e Saúde no Trabalho 11- Tecnologia e Trabalho 12- Tempo Livre e Trabalho 13- Trabalho no Campo	Ensino Fundamental: 1-Língua Portuguesa, Artes, Língua Estrangeira e Educação Física 2- Matemática 3- História e Geografia 4-Ciências Naturais Ensino Médio: 1- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2- Matemática e suas Tecnologias. 3- Ciências da Natureza e suas Tecnologias 4- Ciências Humanas e suas Tecnologias

Um aspecto importante é que as coleções são organizadas em três tipos básicos de livro texto: em ambas temos a presença de um livro destinado a explicar os princípios pedagógicos da coleção – o caderno metodológico, no caso dos Cadernos de EJA, e um livro de introdução, no caso da Coleção ENCCEJA; e da mesma forma ambas as coleções são compostas por livros do aluno acompanhados por um livro do professor. Esta composição comum entre as coleções denota a intenção de dar a elas organicidade, na medida em que ambas possuem um livro que explica a proposta pedagógica de EJA que ela representa.

Na coleção *Cadernos de EJA*, o **caderno metodológico** tem como objetivo explicitar os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a coleção. Nesse caderno é apresentado o histórico do projeto que deu origem a coleção e são explicados os pressupostos pedagógicos, discutidas as questões relacionadas à intertextualidade e a leitura, interdisciplinaridade e visão de mundo. Também são apresentadas as abordagens

pedagógicas, os temas e subtemas da coleção, um índice das atividades sugeridas, e indicações sobre como o professor poderá utilizar o material em sala de aula. O caderno ainda apresenta um conjunto de questionamentos feitos por professores e professoras nos encontros de apresentação da coleção e os parâmetros legais da EJA. Por fim, o caderno apresenta a Unitrabalho e o currículo da equipe que participou da elaboração do material.

Na coleção *ENCCEJA*, o **livro introdutório** apresenta as bases educacionais do exame nacional de certificação de competências, explicita sua fundamentação legal e define a proposta de certificação. O texto identifica e explica os dois eixos conceituais que estruturam o exame: a resolução de problemas e a noção de competências. São expostas as abordagens dadas a cada uma das quatro áreas de conhecimento do ensino fundamental e médio e as matrizes de competências que estruturam as avaliações de cada uma das delas. As características operacionais do exame são explicadas tendo por base a Portaria MEC nº. 2270, de 14 de agosto de 2002 e a Portaria INEP nº 77 de 16 de agosto de 2002. Um aspecto que pode ser destacado é a ausência de uma caracterização da coleção, sua forma de organização e os critérios de seleção e abordagem dos conteúdos em cada uma das áreas de conhecimento.



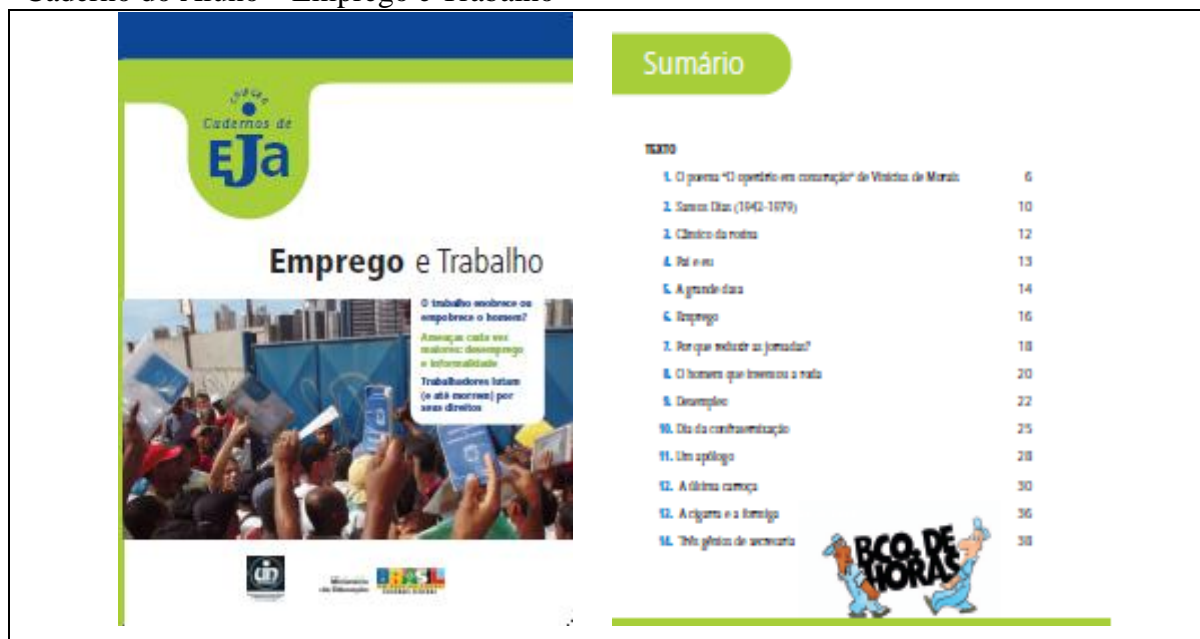
Os cadernos do aluno da Coleção Cadernos de EJA trazem uma coletânea de textos de diferentes gêneros, organizados em temas articulados ao tema integrador trabalho. Dentre os gêneros de textos que podem ser encontrados na coleção, destacam-se: narrativas (contos/crônicas); poemas; letras de músicas; páginas da web; manuais de orientação;

notícias de jornais e revistas; reportagens; histórias em quadrinhos/charges; receitas culinárias; leis e normas; literatura de cordel. A coleção trabalha com a concepção de que as imagens também são textos a serem explorados a partir de indagações sugeridas pelo professor. Dentre os textos apresentados ressalta-se a deliberada inexistência de textos didáticos, ou seja, de textos dissertativos ou expositivos que tenham como base a linguagem de um saber científico de referência e que realizam a transposição didática dos conhecimentos de uma área para o texto didático. Também é praticamente inexistente a presença de textos oriundos de obras de historiadores, geógrafos, e autores das diferentes áreas de saber, predominando os textos informativos obtidos em sites e revistas. Para os conteúdos de matemática a coleção não traz nenhum texto teórico, ou na linguagem e códigos da matemática.

São treze temas propostos, um para cada livro da coleção:

- 1- Cultura e Trabalho,
- 2- Diversidades e Trabalho,
- 3- Economia Solidária,
- 4- Emprego e Trabalho,
- 5- Globalização e Trabalho,
- 6- Juventude e Trabalho,
- 7- Meio Ambiente e Trabalho,
- 8- Mulher e Trabalho,
- 9- Qualidade de Vida, Consumo e Trabalho,
- 10- Segurança e Saúde no Trabalho,
- 11- Tecnologia e Trabalho,
- 12- Tempo Livre e Trabalho,
- 13- Trabalho no Campo.

Não há um ordenamento prévio dos livros do aluno em termos de organização por etapa de ensino, seja em série, ano, termo ou ciclo. A articulação entre os livros e a organização do ensino deve ser resultado do processo de planejamento do coletivo dos professores. O caderno metodológico orienta o professor sobre como realizar este planejamento.



Na Coleção *ENCCEJA* os **livros do aluno** são organizados segundo as áreas de conhecimento que compõem o exame de certificação para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Para o Ensino Fundamental são quatro livros do aluno organizados nas seguintes áreas e disciplinas: 1- Língua Portuguesa, Artes, Língua Estrangeira e Educação Física, sendo as três últimas áreas de conhecimento consideradas sob a ótica da constituição das linguagens e códigos, não como conteúdos isolados; 2- Matemática; 3- História e Geografia; e 4- Ciências Naturais. Para o Ensino Médio temos outros quatro volumes organizados nas seguintes áreas de conhecimento: 1- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2- Ciências Humanas e suas Tecnologias; 3- Ciências da Natureza e suas Tecnologias e 4- Matemática e suas Tecnologias.

	Introdução .....	8
	Capítulo I	
	Interligando as linguagens .....	11
	Cleuza Pelá	
	Capítulo II	
	Compreendendo as línguas estrangeiras .....	29
	Márcia Lygia Ribeiro de Souza Casarin	
	Capítulo III	
	Corpo e sociedade .....	47
	Isabel A. Marques	
	Capítulo IV	
	Arte: olhos para a vida .....	65
	Maria Arantes	
	Capítulo V	
	Ler e viver o texto literário .....	83
	Claudio Bazzoni	
	Capítulo VI	
	Gêneros de texto: temas, formas, recursos e suportes .....	99
	Alfredina Nery e Maria José Nóbrega	
Capítulo VII		
Você sabe com quem está falando? .....	121	
Yêda Maria da Costa Lima Varolita		
Capítulo VIII		
Os tons e mil tons do português do Brasil .....	137	
Maria José Nóbrega		
Capítulo IX		
Na boca do povo .....	159	
Sueily Amaral		

Na coleção *Cadernos de EJA* o **caderno do professor** é composto por um conjunto de sugestões de atividades que o professor pode desenvolver a partir dos textos apresentados no caderno do aluno, envolvendo todas as áreas do conhecimento escolar. Essas atividades são separadas por áreas do conhecimento ou disciplinas – Artes, Ciências, Economia Solidária, Educação Física, Educação e Trabalho, Espanhol, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português, e dialogam com o tema proposto. Cada atividade é independente, não exige pré-requisitos e podem ser aplicadas por professores de diferentes áreas. Sempre identificadas a um texto do caderno do aluno, sugere qual o segmento do ensino fundamental é mais adequado para aplicação, apresenta seus objetivos, um texto introdutório, insere o tema no contexto do cotidiano do aluno, descreve os passos que o professor deve seguir para desenvolvê-la, indica os materiais e o tempo necessário, apresenta os resultados de aprendizagem a serem alcançados, e acrescenta dicas ao professor para ampliar o tema.

Na Coleção ENCCEJA os quatro volumes do **livro do professor** são organizados pelas áreas de conhecimento articulando em cada volume as orientações sobre o ensino médio e fundamental. Os livros possuem sempre a mesma forma de organização dos tópicos de conteúdo. Em primeiro lugar, apresentam as bases educacionais do ENCCEJA, e sua proposta para a certificação no ensino fundamental e médio. Em segundo lugar,

apresentam os eixos que estruturam o exame, discutindo a resolução de problemas, as origens do termo competência, as competências do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM na perspectiva das ações ou operações do sujeito que definem a concepção que orienta as áreas de conhecimento, explica as matrizes que orientam a avaliação, e traz orientações para o trabalho do professor.



A estrutura das duas coleções traduz, portanto, propostas distintas de organização curricular para a EJA, uma vinculada a uma proposta de currículo que rompe com a noção de que os conteúdos devem ser organizados e apresentados a partir de uma estrutura curricular tradicional de organização disciplinar, propondo o trabalho numa perspectiva temática e integradora, mas que traz implícita a organização curricular; e outra que articula as disciplinas em torno de uma proposta de organização dos saberes em torno da matriz de competências e habilidades que orienta o Exame de certificação de EJA.

Quando comparamos as características das coleções Cadernos de EJA e ENCCEJA com as coleções destinadas a EJA elaboradas pelas editoras comerciais podemos identificar novas diferenças. No período em que as duas coleções foram produzidas (Coleção ENCCEJA em 2002 e Cadernos de EJA em 2006), segundo Takeuchi (2005) apenas duas das grandes editoras comerciais possuíam coleções destinadas aos anos finais do ensino fundamental na modalidade EJA: a FTD e a Ática.

A coleção da Ática era constituída por 20 livros, sendo 10 livros do aluno e 10 livros do professor divididos em 10 livros para o 3º ciclo (correspondente a 5ª e 6ª séries) e 10 livros para o 4º ciclo (correspondente a 7ª e 8ª séries) dentro da seguinte composição: 1- EJA Ciências, 2- EJA Matemática, 3- EJA História, 4- EJA Geografia, 5- EJA Língua



Portuguesa. Mesmo possuindo um volume destinado à Inglês este não é incluído na coleção como se pode observar nos documentos utilizados pela editora para fins de divulgação. A FTD também possuía uma coleção, mas esta era composta por 28 livros, sendo 14 livros do aluno e 14 livros do professor divididos em 14 livros para a 3ª etapa (correspondente a 5ª e 6ª séries) e 14 livros para o 4º ciclo (correspondente a 7ª e 8ª séries) com os seguintes títulos: 1- EJA Ciências: natureza e vida, 2- EJA Geografia, 3- EJA Matemática, 4- EJA História do Brasil (3ª Etapa), 5- EJA História Geral (4ª Etapa), 6- EJA Entre Palavras, 7- EJA Do it!

Tabela 10 – Coleções ENNCEJA, Cadernos de EJA, Ática e FTD								
Coleção	Coleção Cadernos de EJA		Coleção ENCCEJA		Coleção Ática		Coleção FTD	
Livro explicativo da Coleção	Caderno Metodológico		Livro Introdução		Não Consta		Não Consta	
Número de livros do aluno	13		4		10		14	
Número de livros do professor	13		4		10		14	
Número de páginas do livro do aluno	Tema	N de páginas	Disciplina	N de páginas	Disciplina	N de páginas	Disciplina	N de páginas
	Cultura e Trabalho	64	Língua Portuguesa, Artes, Língua Estrangeira e Educação Física:	174	Língua Portuguesa	424	Língua Portuguesa	408
	Diversidades e Trabalho	64						
	Economia Solidária	64	Matemática	216	Matemática	432	Matemática	432
	Emprego e Trabalho	64						
	Globalização e Trabalho:	64	História e Geografia	180	História	456	História	432
	Juventude e Trabalho	64						
	Meio Ambiente e Trabalho	64	Ciências Naturais	240	Ciências	440	Ciências	416
	Mulher e Trabalho	64						
	Qualidade de Vida Consumo e Trabalho	64	-----	-----	Geografia	392	Geografia	448
	Segurança e Saúde no Trabalho	64						
	Tecnologia e Trabalho	64	-----	-----	Inglês	488	Inglês	xxx
	Tempo Livre e Trabalho	64						
	Trabalho no Campo	64						
<b>Total</b>	<b>832</b>	<b>Total</b>	<b>810</b>	<b>Total</b>	<b>2.632</b>	<b>Total</b>	<b>2.544</b>	

Número de páginas do livro do professor	96 por tema			
	Total: 1.248			

Um primeiro aspecto a considerar é que as coleções das editoras comerciais não apresentam um livro de introdução ou de discussão da proposta metodológica da coleção. Elas obedecem à forma regular de apresentação das coleções didáticas, e que se consolidou com o PNLD, que é formada pelo conjunto didático: livro do professor e livro do aluno. A organização dos livros se dá em torno do público escolar a que se destina, ou seja, os estudantes da EJA e ao redor de parte da organização curricular definida na legislação que regula a EJA e o Ensino Fundamental. Estão ausentes do currículo oferecido na coleção as disciplinas de Artes e Educação Física, por exemplo. Isto se explica também em função do PNLD, que até aquele momento não adquiria livros dessas disciplinas escolares.

Outro elemento que acrescentamos na tabela foi o número de páginas do livro do aluno de cada coleção. A coleção ENCCEJA possui ao total 810 páginas, a Coleção Cadernos de EJA possui 832 páginas, a Coleção Ática 2.632 páginas, a Coleção FTD possui 2.544 páginas. Pelo que se pode constatar o número de páginas das coleções produzidas pelo MEC representam apenas 30% do volume de páginas das coleções das editoras comerciais. A análise da tabela 10 revela que uma coleção produzida por uma editora comercial para o mercado das escolas privadas e destinada aos anos finais do Ensino Fundamental regular possui cerca de seis vezes mais páginas que uma coleção destinada a EJA produzida pelo MEC.

Mas, se considerarmos ainda, que as coleções das editoras comerciais são adaptações de obras didáticas destinadas ao ensino dito regular, ou como afirma Takeuchi (2005, p.94) são “formas reduzidas de uma coleção de referência”, as coleções do MEC têm um percentual ainda menor de páginas em relação ao número total de páginas de uma coleção destinada ao PNLD ou ao mercado das escolas privadas. Em geral, as obras didáticas das editoras comerciais destinadas a EJA possuem 50% do total de páginas de uma obra destinada ao ensino regular. Assim, se compararmos o número de páginas das coleções ENCCEJA e Cadernos de EJA com as obras de “mercado” o percentual cairá para algo em torno de 15%.

Logicamente, o dado quantitativo não revela, per si, a complexidade dos elementos que compõem a questão. Mas, traz uma indicação inequívoca de que as coleções didáticas destinadas a EJA possuem um volume menor de textos, imagens e atividades, e, portanto, de conteúdos, quando comparados aos livros destinados ao ensino regular. Também

revelam que, mesmo comparando as obras destinadas à mesma modalidade de ensino as coleções das editoras comerciais possuem três vezes mais páginas que as coleções produzidas pelo MEC. Pode-se concluir que, quando o poder público, por meio do MEC, coordenava a produção de livros didáticos para a EJA ocorria um processo de enxugamento do conteúdo. Mas como explicar esse fenômeno. Serão as obras didáticas mais reduzidas, em termos físicos, aquelas que podem ser consideradas mais adequadas a EJA, tendo em vista as variáveis educacionais da modalidade como o perfil do estudante de EJA? Como por exemplo, o perfil do público, em geral, formado por jovens e adultos trabalhadores que já possuem uma bagagem sócio-cultural, e que tiveram uma trajetória escolar intermitente. Outro fator seria a forma de organização do ensino com uma carga horária prevista mais reduzida para os cursos de EJA. Também se poderia indicar o papel atribuído ao professor no processo de aprendizagem. Ou serão razões meramente econômicas, como a escassez de recursos financeiros disponíveis para a produção das coleções, destinadas a uma população que não possui poder aquisitivo elevado, que ditam o processo de produção, fazendo com que os livros destinados às parcelas mais pobres da população, também, sejam livros mais pobres em conteúdo?

Evidentemente, não podemos afirmar que uma coleção didática é pobre em conteúdo apenas porque possui uma quantidade inferior de páginas daquelas destinadas a outro público escolar, mesmo que do mesmo nível de ensino. Ainda que sejam destinados ao Ensino Fundamental, os livros para EJA são destinados a um público específico caracterizado pela diversidade, e que demanda uma proposta especialmente formulada para atendê-lo. Assim, o fato das editoras comerciais terem coleções com um número de páginas 3 vezes superior que as elaboradas pelo MEC, não indica *a priori*, que os conteúdos selecionados e a forma com que são apresentados e trabalhados na coleção, representam a forma mais adequada de trabalhar com os estudantes da EJA. Mais páginas não significam mais conteúdos, ou melhor, conteúdos mais adequados ao público escolar pretendido pela obra.

Segundo Takeuchi (2005), nas obras destinadas a um determinado nível ou etapa de ensino, o formato e o número de páginas é sempre o mesmo qualquer que seja a estrutura e a seqüência de conteúdos adotada pelas editoras para suas coleções. Por isso, os livros destinados, por exemplo, aos anos iniciais do Ensino Fundamental tem um número de páginas semelhante e que é inferior aos destinados aos anos finais, enquanto os livros destinados ao Ensino Médio são sempre mais volumosos. Esta padronização da produção didática, que tem ocorrido nas últimas décadas, deve-se entre outros fatores ao papel

exercido pelo PNLD na definição da estrutura editorial e na organização dos conteúdos das coleções. Talvez, a inexistência de uma linha do PNLD voltada para EJA, no momento da produção dessas coleções, explique a diversidade de possibilidades de organização em termos físicos e pedagógicos.

Mas não é apenas isso que pode explicar essas diferenças. Outra hipótese plausível é que as coleções elaboradas pelo MEC não contavam com recursos financeiros suficientes para uma produção extensa. Todavia, também não acreditamos que essa hipótese possa explicar a diferença na extensão da coleção. Em geral, as limitações orçamentárias dos projetos do MEC implicam em redução de gastos relativos ao projeto gráfico ou ao processo de distribuição das obras, mas não implicam em redução de formato e número de páginas. Nossa hipótese, então, é que as obras foram estruturadas para atender a um projeto pedagógico específico que pode ser revelado pelo destaque dado aos manuais do professor e aos livros de introdução à coleção, destinados aos educadores.

Os números da tabela 10 revelam que ambas as coleções do MEC investem na orientação ao professor para uso do material didático. Este investimento no professor pode parecer contraditório, em particular no caso da Coleção ENCCEJA, uma vez que sua proposta pressupõe inclusive que o aluno possa estudar de forma autônoma sem necessariamente freqüentar uma sala de aula de EJA. Como o material tem caráter preparatório aos exames, investir na discussão da proposta pedagógica da coleção com o professor pode parecer inócuo. Todavia, a proposta da coleção também trabalha com a possibilidade que as obras possam ser utilizadas por um professor e seus alunos em aulas presenciais. Daí a necessidade desse investimento.

Por outro lado, a coleção Cadernos de EJA atribui ao professor uma posição chave, crucial para uso do material. Na realidade a coleção pouco dialoga com o aluno do ponto de vista de oferecer a ele uma organização curricular definida nos recortes das disciplinas escolares. Os cadernos do aluno não trazem atividades que permitam, mesmo do ponto de vista de um trabalho sobre as temáticas, ao estudante desenvolver uma apropriação sistematizada de conhecimentos, ou o desenvolvimento de determinadas habilidades, ou mesmo a proposição de situações e indagações para reflexão. A coleção apresenta um conjunto de textos, extraídos de diferentes fontes e com um estatuto diverso, articulando-os a uma determinada temática. Por essa razão, a coleção desenvolve um diferencial no tratamento dado ao professor, tanto no manual do professor, quanto no caderno metodológico.

Muitas questões emergem a partir da análise da estrutura da coleção, em particular sobre sua composição e números de página. Podemos indagar existe um número de páginas adequado para os livros didáticos destinados a EJA, qual a melhor forma de organizar os conteúdos, quais devem ser esses conteúdos, como o projeto gráfico-editorial deve interferir nesse material, qual a dosagem de textos, imagens e atividades, qual o equilíbrio entre os materiais verbais e não verbais, a resposta passa pela proposta pedagógica que se apresenta para a EJA. Para responder a essas indagações algumas determinações mínimas são dadas pela legislação: os componentes curriculares mínimos e obrigatórios estão definidos na legislação para EJA, a carga horária mínima dos cursos de EJA também está definida na lei. Mas a legislação deixa em aberto qual carga horária cada um desses componentes deve possuir, inclusive permite que novos componentes sejam agregados conforme a proposta pedagógica das instituições.

Em suma, a forma que adquire uma coleção didática corresponde à proposta que ela assume para o público a que ela se destina, e ao modo como ela responde às determinações legais e econômicas de seu tempo. Na seqüência analisaremos a proposta de EJA das duas coleções.

### ***3.4. Proposta de EJA***

#### **3.4.1. Fundamentos Pedagógicos**

Entendemos como fundamentos pedagógicos de uma coleção o conjunto de princípios educativos que embasam sua proposta de educação de jovens e adultos e são assumidos por ela explicitamente nos textos dirigidos aos professores e alunos. Alguns elementos do discurso pedagógico assumido pela coleção traduzem esses fundamentos, são eles: os princípios educativos assumidos; a concepção de professor; a concepção de aluno; e a concepção do papel do material didático na relação pedagógica. Na análise que segue buscamos identificar como são apresentados e articulados esses elementos básicos no discurso de ambas as coleções. Para investigação desse aspecto das coleções, nesta parte do trabalho, nos concentramos nos textos expositivos de dois livros, o Caderno Metodológico (Coleção Cadernos de EJA), e o Livro Introdutório – Documento Básico (Coleção ENCCEJA).

A coleção Cadernos de EJA tem sua proposta pedagógica alicerçada na concepção dialógica do processo de ensino e aprendizagem. Segundo essa proposta o diálogo é o elemento central da relação entre o professor e o aluno, norteador da interação entre a turma de educandos e o conhecimento elaborado. A relação pedagógica é entendida como uma relação que se estabelece entre “sujeitos dotados de consciência e capacidade de posicionar-se frente ao discurso do outro” (CM, p.14). Além disso, o diálogo não é visto apenas como base apenas para a relação entre professor e estudante, mas também para a relação entre os docentes das diferentes áreas de conhecimento e níveis de ensino.

O diálogo como princípio pedagógico da coleção se traduz na própria forma como se organiza o material. Um aspecto fundamental dessa forma de organização é que o livro do aluno não traz qualquer explicação ao aluno sobre como ele está organizado, quais os critérios de seleção dos textos e sua organização, não traz nenhuma instrução sobre como ele deve ler os textos, nem apresenta atividades ou quaisquer exercícios escolares. O material não é visto como um instrumento para o aluno estudar sozinho, mas como elemento que só adquire sentido por meio da ação mediadora do professor. Nesse sentido o material é concebido como um elemento complementar de uma relação social que se estabelece entre o professor e o aluno, portanto, como um elemento que apenas adquire sentido no contexto de uma relação de aprendizagem fundada no diálogo entre professor e aluno.

Nesse sentido, o material pretende ser um elemento que desafia a forma como trabalha o professor da EJA. Pretende-se que o material incentive o professor a assumir uma postura ativa de investigação, de pesquisa sobre o conhecimento humano e as práticas escolares, e que atue complementando e reformulando as atividades propostas no livro do professor. Espera-se inclusive que o professor possa romper com as práticas que compartimentalizam as áreas do conhecimento humano, e passe a perceber que os conteúdos se relacionam como parte de uma totalidade coerente. A crítica, implícita ao discurso pedagógico da coleção, é que os docentes têm assumido o papel de facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, abdicando do protagonismo no diálogo e na mediação do processo. Os materiais, por sua vez, têm assumido um papel central desse

processo, substituindo o professor, que deixa de ter uma postura ativa de pesquisador e investigador do processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista do aluno, o material não pressupõe uma atitude de autodidatismo, ou individualista no processo de aprendizagem, mas quer desafiar o aluno a explorar um texto que ele ainda não está apto a compreender sozinho e pretende levá-lo a “perceber melhor o significado do processo pedagógico” (CM, p.15). A idéia é que o aluno poderá com a ajuda do professor e de sua turma, ou seja, pelas atividades mediadas pelos colegas e pelo professor internalizar as capacidades necessárias para compreender os conceitos e estruturas dos textos mais complexos até adquirir a capacidade de realizar a leitura de forma independente. A coleção quer estimular que a aprendizagem ocorra por meio da cooperação entre os alunos, o trabalho coletivo e a ajuda mútua.

A coleção parte do pressuposto de que atualmente predomina um modelo pedagógico que reduz o professor a um mero facilitador de aprendizagens e o aluno a um autodidata, transformando o material didático como substituto do professor e do diálogo. Nesse modelo, vale o pragmatismo de estudar para obter resultados em exames, ou de aprender apenas para conquistar uma vaga no mercado de trabalho. Dele, resulta a postura do professor que apenas reproduz em sala de aula as propostas apresentadas pelos materiais, e a postura do aluno que reverencia o texto e o material didático como um produto mitificado, como um saber definido por especialistas. Esse modelo resulta de determinações do sistema social contemporâneo, que é marcado pelo individualismo e a competição desenfreada. Dessa forma, a coleção não se apresenta apenas como uma proposta pedagógica de âmbito estritamente escolar, pois pretende por meio do diálogo, da cooperação, da mediação, da crítica e da criatividade resgatar hábitos e valores fundamentais para superação do quadro social e fortalecer a luta pelo desenvolvimento da cidadania e de construção de uma sociedade mais justa.

Além do diálogo, o trabalho é assumido como princípio educativo básico na formação das pessoas e, portanto, da elaboração e concepção da coleção. Isto por que o trabalho traduz uma atividade essencial para o ser humano, numa dimensão de provisão das condições materiais de existência, mas também de formação humana. Todavia, segundo a coleção, na sociedade atual o trabalho é marcado por contradições, pois, ao mesmo tempo em que gera enriquecimento e formação humana, ele produz pobreza e sofrimento. Para compreender essas contradições e imaginar a possibilidade de construir

novas relações humanas no trabalho e na vida, de produzir novas formas de produzir a existência humana, e que sirva a emancipação dos trabalhadores, a coleção fundamenta-se ainda num conjunto de princípios básicos: sustentabilidade, solidariedade, criticidade e a criatividade.

O princípio da sustentabilidade é entendido como vital para a continuidade da vida no planeta. Nessa perspectiva a proposta é que se altere a concepção de que o trabalho é uma forma de relação com a natureza em que o ser humano se apropria dos recursos naturais. Em troca, se propõe “uma nova forma de trabalho na qual a relação predatória de dominação e exploração dos recursos naturais é substituída por uma relação compreensiva e amorosa com as outras formas de vida que co-habitam o planeta” (CM, p.16). Por outro lado, essa nova forma de relacionar-se com a natureza só pode ocorrer no contexto de novas relações humanas, que no mundo do trabalho implicam na criação de empreendimentos humanos solidários, organizados em cooperativas, associações, redes, tal como propostos pela Economia Solidária. Esses desafios e os valores que os embasam requerem, por sua vez, o desenvolvimento de uma visão crítica no aluno, entendida como a capacidade de propor indagações sobre as causas dos problemas, de superar explicações simplistas, de refletir sobre a realidade e atuar sobre ela de modo transformador, utilizando o saber acumulado. A criatividade é entendida como elemento que dá sentido ao trabalho, pois permite a realização do indivíduo ao emprestar um elemento inovador e criador ao processo de produção. Por outro lado, em nossa sociedade os processos de trabalho impõem rotinas alienantes e repetitivas enquanto o ato criativo é reservado a poucos. Assim, “o princípio básico que precisa estar presente na sala de aula de EJA é de que todo produto humano pode ser modificado e transformado pela ação coletiva organizada, seja ele um texto, seja um sistema político e econômico”. (CM, p.18)

Do ponto de vista dos fundamentos pedagógicos a coleção Cadernos de EJA assume, portanto, um arco articulado de princípios educativos, quais sejam: o diálogo, o trabalho, a sustentabilidade, a solidariedade, a criticidade e a criticidade. Sua perspectiva é uma educação de jovens e adultos voltada à transformação social, à emancipação humana, entendendo o diálogo e o trabalho como fundamentos pedagógicos centrais da prática educativa.



O Livro Introdutório da coleção *ENCCEJA* cumpre exatamente a função de explicitar os fundamentos teóricos e político-pedagógicos assumidos pela coleção. O texto inicia pelo diagnóstico da situação do acesso ao direito à educação, que tem se ampliado entre crianças e adolescentes, e a persistência de um contingente populacional jovem e adulto que carece da formação fundamental. Compreende-se que esses cidadãos que não tiveram possibilidades de completar seu processo regular de escolarização, em sua maioria, já são adultos, inseridos ou não no mundo do trabalho, e têm constituído diferentes saberes, por esforço próprio, em resposta às necessidades da vida. Nesse sentido, assinala-se, nos termos da legislação, o direito a cursos com identidade pedagógica própria àqueles que não puderam completar a alfabetização, mas, que, ao pertencerem a um mundo impregnado de escrita, envolveram-se, de alguma forma, em práticas sociais da língua. Fundada na perspectiva do letramento, o texto enfatiza a importância de reconhecer, como ponto de partida, que o estilo de vida nas sociedades urbanas modernas não permite grau zero de letramento, ou seja, de que há uma possibilidade de “leitura do mundo” em todas as pessoas, até para aquelas sem nenhuma escolarização.

O público da EJA é entendido como variado e heterogêneo, composto por pessoas que, por diversos motivos, mas principalmente por pressões ou contingências socioeconômicas, deixaram precocemente o ambiente escolar. O papel do poder público é oferecer condições para a retomada de estudos em salas de aula. Daí a proposta do exame, cuja fundamentação político-pedagógica é coerente com as diretrizes da legislação vigente. Trata-se de uma proposta que busca romper com o caráter “enciclopedista” das provas, centradas em conteúdos fragmentados e descontextualizados que acabam enfatizando o papel da memorização como meio de assimilação de conteúdos. Assim, a articulação entre o material e o currículo avaliado no exame é fundamental e se dá por meio da Matriz de Competências construída especificamente para o ENCCEJA, tendo como referência a matriz do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Essa matriz foi formulada a partir dos PCN do Ensino Fundamental e Médio e da concepção de competências cognitivas básicas do sujeito definidas como modalidades estruturais da inteligência, ou seja, como operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas. A matriz de competências de 2002 definia um conjunto de cinco eixos cognitivos:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Esses cinco eixos cognitivos se cruzam com as competências específicas de cada área de conhecimento, estabelecidas em número de nove competências, de onde decorrem as quarenta e cinco habilidades próprias a cada área. Segundo a concepção apresentada as habilidades se referem ao plano imediato do ‘saber fazer’; e por meio das ações e operações, podem aperfeiçoar-se e articular-se, possibilitando nova reorganização das competências. A tabela abaixo representa o modelo lógico da matriz para cada uma das quatro áreas de conhecimento:

	I	II	III	IV	V
F/M1	H1	H2	H3	H4	H5
F/M2	H6	H7	H8	H9	H10
F/M3	H11	H12	H13	H14	H15
F/M4	H16	H17	H18	H19	H20
F/M5	H21	H22	H23	H24	H25
F/M6	H26	H27	H28	H29	H30
F/M7	H31	H32	H33	H34	H35
F/M8	H36	H37	H38	H39	H40
F/M9	H41	H42	H43	H44	H45

F= Ensino Fundamental; M = Ensino Médio; H= Habilidade.

Como se pode verificar no quadro as Matrizes de referência para a prova de cada área ou disciplina foram organizadas em torno de nove competências amplas, que por sua vez, foram desdobradas em habilidades mais específicas, resultantes da associação desses conteúdos gerais às cinco competências do Enem. Compreende-se que as competências definidas para o Enem correspondem “aos eixos cognitivos básicos, a ações e operações mentais que todos os jovens e adultos devem desenvolver como recursos mínimos que os habilitam a enfrentar melhor o mundo que os cerca, com todas as suas responsabilidades e desafios” (LI, p 15).

### **3.4.2. Objetivos e Concepção Curricular**

Os objetivos de uma coleção didática estão relacionados ao público escolar a que ela se destina. Eles caracterizam-se pela articulação entre os objetivos educacionais mais gerais que a escola em determinado nível de ensino deve atender e os objetivos específicos da proposta pedagógica da coleção. Portanto, as coleções didáticas destinadas a EJA devem, em tese, relacionar seus objetivos aos documentos normativos que regulamentam a organização dessa modalidade de ensino em dado momento histórico. Por sua vez, entende-se como concepção curricular a forma como a coleção seleciona, organiza e apresenta os componentes curriculares que compõem a proposta de currículo para a EJA por ela assumida. O modelo do desenho curricular assumido pela coleção, no entanto, obedece a princípios normativos estabelecidos na legislação educacional vigente, e em documentos oficiais, que definem e prescrevem orientações sobre a matéria. Assim, tanto os objetivos, quanto o conjunto de componentes curriculares que devem ser contemplados numa proposta curricular, para os anos iniciais e finais do ensino Fundamental e para o Ensino Médio na modalidade EJA, são aqueles determinados pela LDBEN, Lei 9.394/96, e suas alterações posteriores, e na legislação complementar emanada do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Efetivamente, no período de 1997 a 2000, a Câmara de Educação Básica do CNE, empreendeu estudos e promoveu audiências públicas que resultaram na definição das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, inclusive na modalidade EJA, definidas em um conjunto de pareceres e resoluções, são eles: o Parecer CNE/CEB nº04/98, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Parecer CNE/CEB nº15/98, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e as respectivas Resoluções CEB nº 02/98, e 03/98 que instituem essas diretrizes, o Parecer CNE nº 11, aprovado pela CEB em 10/05/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A legislação que na época de elaboração das coleções regulava o tema curricular e atualmente ainda regula esse tema na EJA é, portanto, o Parecer CNE nº 11/2000, que estabelece as diretrizes curriculares e Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que as institui. O Parecer CNE nº11/2000, define que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de

Jovens e Adultos se aplicam obrigatoriamente aos estabelecimentos que oferecem cursos na modalidade EJA e aos conteúdos dos exames supletivos das instituições credenciadas para tal. Do ponto de vista dos componentes curriculares mínimos, o Parecer prescreve que a base nacional comum dos componentes curriculares e sua parte diversificada estabelecidas para a Educação Básica deverão estar compreendidas nos cursos da EJA.

A Resolução nº 1/2000 ratifica e institui as determinações do Parecer nº 11/2000, quanto às diretrizes curriculares para a EJA. Ela fixa a obrigatoriedade de que os cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio da educação escolar, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, observem, na oferta e na estrutura, os componentes curriculares de ensino fundamental e médio, mas atendendo ao caráter próprio desta modalidade de educação. Além disso, define que as diretrizes estabelecidas se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.

Se por um lado a Resolução nº1/2000 fixa regras, por outro, em seu art. 5º, discute os limites da autonomia das unidades escolares, dentro dos sistemas de ensino, quando da fixação dos componentes curriculares que expressem suas propostas pedagógicas. A indicação é que as unidades escolares podem desenvolver um modelo pedagógico próprio da EJA, que deve ser expresso na proposta pedagógica e, conseqüentemente, na definição da matriz curricular, mas que precisa obedecer aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e nas orientações próprias dos sistemas de ensino.

A Resolução define que no estabelecimento de uma identidade própria da EJA, os sistemas de ensino e as escolas devem contextualizar as diretrizes curriculares e propor um modelo pedagógico próprio da EJA. Esse modelo deve considerar os perfis dos estudantes, sua situação, as faixas etárias e pautar-se nos princípios da equidade, diferença e proporcionalidade. Pretende-se que o equilíbrio, alocação e disposição na distribuição dos componentes curriculares, e a organização dos espaços e tempos pedagógicos, assegure uma base igualitária de formação ao estudante da EJA que seja comum aos da educação básica, respeite a identidade e alteridade de jovens e adultos, e garanta uma identidade formativa comum à escolarização básica.

A definição sobre os componentes curriculares, que devem compor as matrizes dos cursos de EJA, é feita explicitamente nos artigos 18, 19 da Resolução CNE nº 1/2000. Segundo os artigos 18 e 19, os cursos de EJA que se destinam ao Ensino Fundamental e Médio devem obedecer ao estabelecido nos artigos 26, 27, 28, 32 e 36 da LDB e, respectivamente, ao Parecer CNE/CEB nº04/98, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e ao Parecer CNE/CEB nº15/98, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e, conseqüentemente, às Resoluções CEB nº 02/98, e 03/98 que instituem essas diretrizes.

Segundo a LDB os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum que pode ser complementada, em cada sistema de ensino e unidade escolar, por uma parte diversificada. Assim, de acordo com os artigos que definem a parte da base nacional comum, para o ensino fundamental, temos os seguintes componentes curriculares:

- Língua Portuguesa,
- Matemática,
- Conhecimento do mundo físico e natural,
- Conhecimento da realidade social, especialmente do Brasil,
- Educação Física,
- Arte,
- História do Brasil, da cultura e etnias, principalmente das matrizes indígena, africana e européia,
- Língua Estrangeira Moderna, a partir da 5ª série.

No Ensino Médio, segundo a LDB, a base comum deve abranger o estudo dos seguintes componentes curriculares:

- Língua Portuguesa,
- Matemática,
- Conhecimento do mundo físico e natural,
- Conhecimento da realidade social, especialmente do Brasil,
- Arte,
- Educação Física
- História do Brasil, da cultura e etnias, principalmente das matrizes indígena, africana e européia,
- Língua Estrangeira Moderna, uma de oferta obrigatória e outra de oferta facultativa.
- Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2000, define também que os exames supletivos realizados para efeito de certificado formal de conclusão do ensino fundamental e médio

devem seguir o estabelecido na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio. Uma única exceção é feita à Língua Estrangeira, cuja oferta no ensino fundamental é obrigatória pelo sistema de ensino, mas sua prestação é facultativa ao aluno.

Por sua vez, as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998 estabelecem em seu inciso IV que, em todas as escolas, deve ser garantida uma base nacional comum que vise estabelecer uma relação entre a educação fundamental e a vida cidadã, em vários de seus aspectos como a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura e as linguagens. As diretrizes definem também as seguintes **áreas** de conhecimento:

- Língua Portuguesa,
- Língua Materna, para populações indígenas e migrantes,
- Matemática,
- Ciências,
- Geografia,
- História,
- Língua Estrangeira,
- Educação Artística,
- Educação Física,
- Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

As diretrizes curriculares nacionais do ensino médio, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, estabelecem que a base nacional comum no ensino médio será organizada em três **áreas** de conhecimento, a saber:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
- Ciências Humanas e suas Tecnologias

A Resolução CNE/CEB nº 3/1998 definiu ainda que a base nacional comum dos currículos do ensino médio deveria contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidenciasse a interdisciplinaridade e a contextualização. Assim as propostas pedagógicas das escolas deveriam assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares

obrigatórios; b) conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Além disso, no período em que as coleções foram elaboradas, foram introduzidas novas modificações sobre o currículo escolar oriundas do seguinte conjunto de leis:

- Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997 - Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 - Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.
- Lei nº 10.741/03 - (não altera a LDB) - Dispõe sobre o Estatuto do Idoso.
- Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências
- Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003 - Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. - D.O.U. de 2.12.2003.
- Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 - Dispõe sobre o ensino da língua espanhola (de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio).

Na Tabela 11 definimos, de acordo, com a legislação vigente à época da produção de cada uma das coleções, qual era o conjunto de componentes curriculares mínimos e obrigatórios para o ensino fundamental e médio. Ambas as coleções contemplam os componentes curriculares indicados na legislação.

<b>Tabela 11. Conjunto de Componentes Curriculares mínimos e obrigatórios.</b>		
	<b>2002</b>	<b>2007</b>
Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa,</li> <li>• Língua Materna, para populações indígenas e migrantes,</li> <li>• Matemática,</li> <li>• Ciências,</li> <li>• Geografia,</li> <li>• História,</li> <li>• Língua Estrangeira,</li> <li>• Educação Artística,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa,</li> <li>• Língua Materna, para populações indígenas e migrantes,</li> <li>• Matemática,</li> <li>• Ciências,</li> <li>• Geografia,</li> <li>• História,</li> <li>• Língua Estrangeira,</li> <li>• Educação Artística,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Física,</li> <li>• Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Física,</li> <li>• Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</li> <li>• Estatuto do Idoso – valorização do idoso</li> <li>• História e Cultura Afro-Brasileira</li> </ul>
Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagens, Códigos e suas Tecnologias</li> <li>• Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias</li> <li>• Ciências Humanas e suas Tecnologias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagens, Códigos e suas Tecnologias</li> <li>• Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias</li> <li>• Ciências Humanas e suas Tecnologias</li> <li>• Língua espanhola</li> <li>• Estatuto do Idoso – valorização do idoso</li> <li>• História e Cultura Afro-Brasileira</li> </ul>

Na introdução de cada livro do aluno a coleção *ENCCEJA* apresenta com clareza seus objetivos: “Este material foi desenvolvido pelo Ministério da Educação com a finalidade de ajudá-lo a preparar-se para a avaliação necessária à obtenção do certificado de conclusão do Ensino Fundamental denominada ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.” Portanto, o objetivo da coleção, explicitado por ela mesma é preparar os alunos para o exame de certificação de competências realizado pelo MEC.

Os objetivos da Coleção ENCCEJA são compatíveis com os objetivos gerais da EJA, pois a legislação determina que tanto os cursos de EJA, como os exames supletivos devem habilitar ao prosseguimento de estudos em caráter regular (art. 38 da LDB). Da mesma forma, o Parecer CNE 11/2000 pondera que os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer. O texto define que cursos e exames, de acordo com a Lei e as diretrizes, deverão atender à base comum nacional e possibilitar o prosseguimento de estudos inclusive destaca que o



parágrafo 2º do artigo 37 da LDB prevê que as práticas de vida, os conhecimentos e habilidades dos destinatários da EJA serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Efetivamente a coleção assegura coerência entre os objetivos propostos e os critérios de seleção e organização dos conteúdos e estratégias metodológicas desenvolvidas no livro do aluno. A coleção traduz na seleção e organização dos conteúdos a matriz de competências de cada de área de conhecimento, tal como proposto no Anexo II da Portaria INEP 111/02. Os critérios de seleção e organização adotados pela coleção são compatíveis com os objetivos e as diretrizes do Ensino Médio, estabelecidas no Parecer nº 15/98, na medida em que, são fundados nos conceitos de competências e habilidades previstos nesses documentos e ao propor a passagem de um ensino centrado em conteúdos disciplinares (didáticos) seriados e sem contextualização dos conteúdos, para um ensino voltado ao desenvolvimento de competências verificáveis em situações específicas, contextualizado e interdisciplinar. O material pretende permitir ao jovem e adulto “retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na formação escolar ou na educação extra-escolar e na própria vida”.

Por seu lado, a coleção *Cadernos de EJA* também é coerente com a legislação e seus objetivos. Ao eleger o trabalho como princípio educativo ela se aproxima, no entanto, mais do Parecer nº11/2000, que define o trabalho como um princípio educativo fundamental na organização curricular, seja por que representa a experiência já adquirida por jovens e adultos, seja pela necessidade imediata de inserção profissional que caracteriza esse público escolar. Segundo o parecer o tratamento dos conteúdos curriculares não pode se ausentar de compreender a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria de vida como premissas fundamentais, formando o contexto no qual se deve pensar e repensar os laços entre qualificação para o trabalho, educação escolar e os diferentes componentes curriculares na EJA. De certo modo, a *Cadernos de EJA* supre a ausência do trabalho como tema transversal nas orientações dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. Aliás, essa inclusão do trabalho como princípio educativo organizador do currículo escolar, no caso da EJA, está amplamente respaldada na LDB que, em diferentes artigos, define a necessidade de definir vínculos entre a educação escolar e o mundo do trabalho.

Assim, podemos considerar que as ambigüidades e contradições da legislação, que reflete os embates em torno de concepções educativas diferenciadas, respaldam a

formulação dos objetivos de ambas as coleções, ainda que as mesmas adotem perspectivas diferenciadas. Do mesmo modo, podemos dizer que os currículos propostos trazem como base os mesmos princípios da legislação: a contextualização e interdisciplinaridade, ainda que as coleções concebam e executem isso de forma bastante distinta.

Do ponto vista da organização dos componentes curriculares, ou das disciplinas, que compõem o currículo para a EJA, a *Cadernos de EJA* procura romper com a proposta de ordenamento do conhecimento compartimentado em disciplinas escolares, superando o que denomina de “concepção linear de currículo” pela concepção de currículo como teia de relações conceituais. Segundo os autores da proposta esta proposta se deve a compreensão de que:

“(…) é preciso superar a visão tradicional da EJA como mera “suplência” ou uma reprodução aligeirada do currículo e dos conteúdos destinados às crianças. A equipe assumiu que a Educação de Jovens e Adultos constitui uma modalidade específica, que requer a elaboração de programas próprios, adaptados às necessidades desse grupo de educandos.” (CM, p.109)

Efetivamente a coleção se apresenta ao aluno, organizada em eixos temáticos, tendo o trabalho como tema integrador. A idéia é que os temas funcionem como elementos de articulação transversal das disciplinas e como temas “geradores” de debates com os alunos, na medida em que se inserem na realidade dos estudantes. Por outro lado, eles não esgotam as possibilidades temáticas, abrindo perspectivas para um currículo em construção, com a participação ativa dos docentes e estudantes. Esta organização temática é explicada da seguinte forma:

Esses temas podem ser concebidos tanto como temas “transversais”, tal como são propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs, no sentido de que os temas perpassam as áreas do conhecimento e mobilizam saberes e competências trabalhadas por diversas disciplinas do currículo. Também podem ser concebidos como temas “geradores”, uma vez que estão inseridos no universo cultural dos educandos e permitem gerar debates que promovem uma leitura crítica da realidade “codificada” nesses temas. Os temas foram definidos com base na análise de textos produzidos pelos próprios movimentos sociais, de outros materiais didáticos, de sugestões de especialistas e professores participantes das oficinas, etc. A partir dessas várias fontes a lista de temas foi sendo construída coletivamente chegando a uma relação final de 13 temas(...). Os temas estão articulados entre si, porém a leitura e utilização do material não tem uma seqüência pré-definida. Em função desse caráter modular, os(as) professores(as) e as escolas de EJA poderão

também montar novos cadernos com temas específicos, ampliando permanentemente a coleção. (CM, p.65)

O currículo, em termos de componentes curriculares, é apresentado no caderno do professor, como composto por disciplinas ou áreas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física, Educação e Trabalho, e Economia Solidária. Segundo o caderno metodológico esta foi uma escolha da equipe de elaboração que assim se justifica:

Adotou-se o termo **área**, tendo em vista que algumas atividades estão dirigidas a uma disciplina específica (Matemática, Artes etc.) enquanto outras estão voltadas a áreas do conhecimento acadêmico que somente em anos muito recentes têm se transformado em disciplinas do currículo do ensino superior, na graduação ou pós-graduação. A intenção da equipe ao incorporar essas áreas ao lado das disciplinas tradicionalmente abordadas no ensino fundamental foi, por um lado, desafiar o professor para um trabalho transdisciplinar, que rompesse de modo mais ousado com os limites do currículo tradicional e, por outro lado, trazer conhecimentos acumulados e debates do mundo acadêmico diretamente para os trabalhadores(as) e professores(as) que irão usar a coleção. (CM, p. 74)

A coleção apresenta, portanto, novas áreas como Educação e Trabalho, que discute os temas relativos ao mundo do trabalho como globalização, emprego, cooperação solidária, trabalho feminino dentre outros. E a área Economia Solidária onde se discute temas como saúde, cultura, tempo livre e meio ambiente articulados ao tema trabalho. Trata-se de novas áreas que são apresentadas como oriundas das pesquisas do espaço acadêmico e que realizam o diálogo com a realidade do mundo do trabalho. A denominação dessas disciplinas do currículo do ensino superior como áreas é justificada pela necessidade de um trabalho transversal. A presença destas “áreas”, no entanto, não é suficientemente debatida na coleção. Se considerarmos que a organização curricular tradicional ainda trabalha na perspectiva das disciplinas escolares da base nacional comum, a inclusão dessas áreas necessitaria um maior esclarecimento quanto às formas de articulação com o currículo.

A questão do currículo, na coleção ENCCEJA, é debatida no livro introdutório. Segundo o texto os documentos do Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, para os níveis Fundamental e Médio, a Proposta Curricular da EJA

(5ª a 8ª série) e a Matriz de Competências e Habilidades do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), abordam de forma diferente, mas convergente, o tema do currículo escolar, um na perspectiva do currículo integrado por competências e habilidades dos estudantes, outro na lógica dos objetivos de ensino/aprendizagem, mas em ambos os conteúdos escolares são plurais e só têm sentido e significado se mobilizados pelo sujeito do conhecimento: o estudante. Segundo os elaboradores do ENCCEJA:

“Pode-se reconhecer, no conjunto desses documentos e em cada um deles, esforços coletivos por um melhor e maior comprometimento da comunidade escolar brasileira com um novo paradigma pedagógico. Um paradigma multifacetado, como costuma acontecer com as tendências sociais em construção, diverso em suas nomenclaturas e que se vale de numerosas pesquisas, em diferentes campos científicos, muitas ainda em fase de produção e consolidação.”

Este novo paradigma que emerge desses documentos curriculares possui denominações variadas, mas é entendido como coeso em propósitos e conceitos centrais, usufrui de referentes vertentes teóricas com lastro nos legados de Jean Piaget e Paulo Freire, todavia, mantendo em comum a crítica ao currículo enciclopédico e a intenção de disseminar pedagogias que buscam promover o desenvolvimento da inteligência e a consciência crítica de todos os envolvidos no processo educativo, tendo, na interação social e no diálogo autêntico, o mais importante instrumento de construção do conhecimento. (L.I. ENCCEJA, p. 13)

Como já assinalado, o currículo do material didático do ENCCEJA, está vinculado à definição da Matriz de Competências e Habilidades do exame, que por sua vez, fora formulada tendo em consideração a Proposta Curricular da EJA (5ª a 8ª série) que previa um currículo composto pelas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, História e Geografia, e os objetivos gerais de todo o Ensino Fundamental dos PCN e dos Temas Transversais. Assim, foram constituídas as referências para as provas de: 1- Língua Portuguesa, Artes, Língua Estrangeira e Educação Física, sendo as três últimas áreas de conhecimento consideradas sob a ótica da constituição das linguagens e códigos, não como conteúdos conceituais isolados para avaliação; 2- Matemática; 3- História e Geografia; 4- Ciências Naturais, os quais se tornaram a base do currículo do ensino fundamental de EJA e dos materiais vinculados ao exame. No ensino médio seguiu-se a direção curricular proposta pelas DCN-EM, que destaca o desenvolvimento de competências e habilidades distribuídas em áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e

suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

Estudos na área curricular têm afirmado que, a produção e o uso de materiais didáticos, em situações pedagógicas, estão centralmente articulados ao currículo. Segundo Silva (1995) o currículo e os materiais didáticos formam uma unidade articulada, onde os materiais didáticos funcionam como um dos elementos centrais da atividade pedagógica e curricular atuando como veículos dos significados e representações dominantes. O pressuposto é que o currículo é um artefato colonizado por grupos de poder e seus materiais didáticos são os suportes que difundem e estruturam o discurso hegemônico.

Assim, se consideramos os materiais didáticos como “veículos dos significados e representações dominantes”, o que se pode depreender em relação às duas coleções é que elas retratam um momento de disputa entre diferentes concepções de currículo para a EJA, opondo um material que atrela os componentes curriculares a um exame nacional, portanto um currículo avaliado, e outro que propõe um currículo ligado a vivência do aluno, em particular, com o mundo do trabalho. Todavia, uma análise sobre os materiais didáticos que tome estes artefatos na perspectiva de compreender apenas as relações e disputas de poder, sem analisar os conteúdos escolares e suas articulações com os métodos de aprendizagem, pode conduzir a uma visão distorcida da questão pela imposição de rótulos aos materiais didáticos.

Para Silva (1995) a realização de um projeto de pedagogia crítica pressupõe adotar uma estratégia de descolonização do currículo. A descolonização do currículo é o desmonte das narrativas oficiais que afirmam uma visão e representação do mundo assentado na naturalização das desigualdades sociais, na afirmação de ideologias raciais e sexuais dos grupos sociais dominantes. A descolonização pressupõe o projeto, a construção e a elaboração de novos materiais que possam refletir as visões e representações alternativas dos grupos subordinados, ou seja, é preciso projetar e construir materiais curriculares e pedagógicos contra-hegemônicos. Para simplificar poderíamos dizer que os Cadernos de EJA representam melhor o discurso contra-hegemônico, enquanto a coleção ENCCEJA, parece representar o discurso “colonialista”, principalmente, por adotar uma compreensão dos conteúdos a partir da noção de competências e habilidades, termos oriundos do meio empresarial. Mas será que uma análise dos conteúdos sustenta isso?

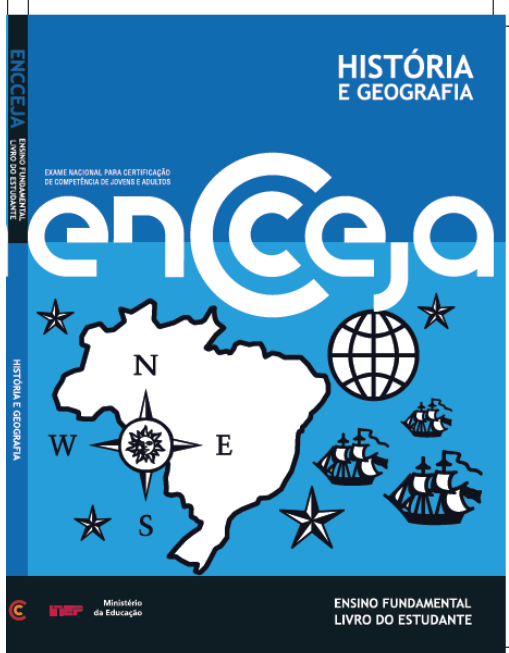
### 3.5. Conteúdos escolares e procedimentos metodológicos

#### Coleção ENCCEJA

Na coleção ENCCEJA, o livro do aluno, em cada área de conhecimento, tem seus conteúdos selecionados e organizados de acordo com a matriz de competências que estruturava o exame em 2002 (Portaria INEP 111, de 04 de dezembro de 2002 I e II).

Tomamos como exemplo para nossa análise o volume da área de História e Geografia, destinado ao Ensino Fundamental. O quadro abaixo revela como as competências da área foram articuladas aos conteúdos de ambas as disciplinas.

Competências da área de História e Geografia	Material Didático História e Geografia
I. Compreender processos sociais utilizando conhecimentos históricos e geográficos.	Capítulo I Confrontos sociais e território nacional
II. Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar.	Capítulo II Mudanças no espaço geográfico do Brasil
III. Compreender a importância do patrimônio cultural e respeitar a diversidade étnica.	Capítulo III O valor da memória
IV. Compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, de forma a favorecer uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.	Capítulo IV Cidadania e democracia
V. Compreender o processo histórico de ocupação do território e a formação da sociedade brasileira.	Capítulo V Movimentos políticos pelos direitos dos índios
VI. Interpretar a formação e organização do espaço geográfico brasileiro, considerando diferentes escalas.	Capítulo VI A cidade e o campo no Brasil contemporâneo
VII. Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente.	Capítulo VII As sociedades e os ambientes
VIII. Compreender a organização política e econômica das sociedades contemporâneas.	Capítulo VIII A organização econômica das sociedades na atualidade
IX. Compreender os processos de formação das instituições sociais e políticas a partir	Capítulo IX Estado e

de diferentes formas de regulamentação das sociedades e do espaço geográfico.	democracia no Brasil																																																								
	<table border="0"> <tr> <td>Introdução .....</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Capítulo I</td> <td></td> </tr> <tr> <td>  Confrontos sociais e território nacional .....</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>    Dora Sheppard Corrêa</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Capítulo II</td> <td></td> </tr> <tr> <td>  Mudanças no espaço geográfico do Brasil.....</td> <td>27</td> </tr> <tr> <td>    Gilberto Pampiana da Costa</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Capítulo III</td> <td></td> </tr> <tr> <td>  O valor da memória .....</td> <td>43</td> </tr> <tr> <td>    Denise Gonçalves de Freitas</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Capítulo IV</td> <td></td> </tr> <tr> <td>  Cidadania e democracia .....</td> <td>63</td> </tr> <tr> <td>    Antônio Aparecido Primo - Nico</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Capítulo V</td> <td></td> </tr> <tr> <td>  Movimentos políticos pelos direitos dos índios .....</td> <td>83</td> </tr> <tr> <td>    Adriane Costa da Silva</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Capítulo VI</td> <td></td> </tr> <tr> <td>  A cidade e o campo no Brasil contemporâneo .....</td> <td>105</td> </tr> <tr> <td>    Roberto Giansanti</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Capítulo VII</td> <td></td> </tr> <tr> <td>  As sociedades e os ambientes.....</td> <td>125</td> </tr> <tr> <td>    Hugo Luiz de Menezes Montenegro</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Capítulo VIII</td> <td></td> </tr> <tr> <td>  A organização econômica das sociedades na atualidade .....</td> <td>143</td> </tr> <tr> <td>    Sônia Maria Vanzella Castellar</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Capítulo IX</td> <td></td> </tr> <tr> <td>  Estado e democracia no Brasil .....</td> <td>161</td> </tr> <tr> <td>    Jaime Tadeu Oliveira</td> <td></td> </tr> </table>	Introdução .....	8	Capítulo I		Confrontos sociais e território nacional .....	11	Dora Sheppard Corrêa		Capítulo II		Mudanças no espaço geográfico do Brasil.....	27	Gilberto Pampiana da Costa		Capítulo III		O valor da memória .....	43	Denise Gonçalves de Freitas		Capítulo IV		Cidadania e democracia .....	63	Antônio Aparecido Primo - Nico		Capítulo V		Movimentos políticos pelos direitos dos índios .....	83	Adriane Costa da Silva		Capítulo VI		A cidade e o campo no Brasil contemporâneo .....	105	Roberto Giansanti		Capítulo VII		As sociedades e os ambientes.....	125	Hugo Luiz de Menezes Montenegro		Capítulo VIII		A organização econômica das sociedades na atualidade .....	143	Sônia Maria Vanzella Castellar		Capítulo IX		Estado e democracia no Brasil .....	161	Jaime Tadeu Oliveira	
Introdução .....	8																																																								
Capítulo I																																																									
Confrontos sociais e território nacional .....	11																																																								
Dora Sheppard Corrêa																																																									
Capítulo II																																																									
Mudanças no espaço geográfico do Brasil.....	27																																																								
Gilberto Pampiana da Costa																																																									
Capítulo III																																																									
O valor da memória .....	43																																																								
Denise Gonçalves de Freitas																																																									
Capítulo IV																																																									
Cidadania e democracia .....	63																																																								
Antônio Aparecido Primo - Nico																																																									
Capítulo V																																																									
Movimentos políticos pelos direitos dos índios .....	83																																																								
Adriane Costa da Silva																																																									
Capítulo VI																																																									
A cidade e o campo no Brasil contemporâneo .....	105																																																								
Roberto Giansanti																																																									
Capítulo VII																																																									
As sociedades e os ambientes.....	125																																																								
Hugo Luiz de Menezes Montenegro																																																									
Capítulo VIII																																																									
A organização econômica das sociedades na atualidade .....	143																																																								
Sônia Maria Vanzella Castellar																																																									
Capítulo IX																																																									
Estado e democracia no Brasil .....	161																																																								
Jaime Tadeu Oliveira																																																									

O volume de História e Geografia expressa como a coleção como um todo assume a proposta de seleção e organização dos conteúdos a partir das competências elencadas na matriz. Os conteúdos conceituais das duas disciplinas são organizados de acordo com as competências e as habilidades a eles relacionadas. Assim, o material não separa os conteúdos históricos e geográficos a partir dos saberes constituídos tradicionalmente nas ciências de referência. Pelos títulos dos capítulos pode-se verificar o destaque dado ao trabalho com os conceitos da área como espaço, memória, mudanças, confrontos, democracia, cidadania, política, estado, sociedade, movimentos sociais e políticos.

As orientações apresentadas aos estudantes no interior de cada volume, comum ao conjunto dos livros, deixa claro o propósito do material e explicita sua articulação interna:

Os textos que se seguem pretendem ajudá-lo a compreender melhor cada uma dessas nove competências. Cada capítulo é composto por um **texto básico** que discute os conhecimentos referentes à competência tema do capítulo. Esse texto básico está organizado em duas colunas. Durante a leitura do texto básico, você encontrará dois tipos de boxes: um box denominado de **desenvolvendo competências** e outro, de **texto explicativo**. O box desenvolvendo competências apresenta atividades para que você possa ampliar seu conhecimento. As respostas podem ser encontradas no fim do capítulo. O box de texto explicativo indica possibilidades de leitura e reflexão sobre o tema do capítulo. O texto básico está construído de forma que você possa refletir sobre várias situações-problema de seu cotidiano, aplicando o conhecimento técnico-

científico construído historicamente, organizado e transmitido pelos livros e pela escola. Você poderá, ainda, complementar seus estudos com outros materiais didáticos, freqüentando cursos ou estudando sozinho. Para obter êxito na prova de História e Geografia do ENCCEJA, esse material será fundamental em seus estudos.

Para uma análise das relações entre conteúdos e procedimentos metodológicos na coleção, selecionamos o capítulo 5, do livro de História e Geografia, que tem como título “Movimentos políticos pelos direitos dos índios” e está articulado à competência V – “compreender o processo histórico de ocupação do território e a formação da sociedade brasileira”.<sup>20</sup> Trata-se de um exemplo da forma como o material aborda o conteúdo, permitindo verificar pela linguagem adotada, e, especialmente, pelo modo como articula os elementos verbais e visuais, como são tratados os conceitos e os documentos históricos.

História e Geografia	Ensino Fundamental
Capítulo V	
<h1>Movimentos políticos pelos direitos dos índios</h1>	
<p>Quando os portugueses chegaram às terras brasileiras, encontraram vários povos com línguas, tradições e modos de vida diferentes dos moradores da Europa. Europeus e índios envolveram-se em muitos conflitos pela ocupação e uso das terras, desde 1500 até a atualidade. Nas páginas seguintes, você encontrará algumas informações e questionamentos sobre a situação das populações indígenas hoje. Também poderá ler e refletir sobre a história de contato entre índios e não-índios.</p> <p>O que você sabe sobre os índios brasileiros? Onde vivem? Como vivem? Quais as relações que mantêm com os não-índios? Quais os problemas que enfrentam hoje em dia? Faça algumas anotações em seu caderno, antes de prosseguir na leitura do texto. Use seu caderno sempre que for solicitada uma resposta. Assim, você poderá estudar com bastante proveito e comparar suas respostas às idéias oferecidas neste texto.</p>	
<p>Figura 1 - Ailton Krenak pinta o rosto durante a defesa de uma das emendas populares sobre os direitos indígenas na Assembleia Nacional Constituinte, 1988. Foto: Reynaldo Stavale (ADIRP. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). <i>Índios no Brasil</i>. 2. ed. Brasília: MEC, 1994. p. 159.</p>	

<sup>20</sup> Compreendemos que apenas um estudo exaustivo, que envolvesse o conjunto das áreas de conhecimento, poderia avaliar com maior detalhe as relações entre conteúdos e procedimentos de aprendizagem. Todavia, mesmo a análise de um capítulo, ou fragmento da coleção, permite perceber elementos sobre as articulações conteúdos e atividades.



O texto básico do capítulo inicia por um fato histórico: a chegada dos portugueses e o encontro com os povos indígenas. Em seguida, explora algumas questões sobre saberes prévios dos estudantes e faz recomendações sobre o processo de estudo do texto. A página apresenta ainda, no espaço da segunda coluna, uma foto com legenda explicativa, que relata um gesto de Ailton Krenak durante a Assembléia Nacional Constituinte de 1988. Na sequência, aparece o box “desenvolvendo competências”, que retoma uma leitura da fotografia apresentada na página anterior, em seu conteúdo intrínseco e das informações trazidas na legenda que a acompanha.



### Desenvolvendo competências

1

1. O que está fazendo a personagem retratada na foto?
2. A frase escrita embaixo da fotografia é chamada de legenda. Lendo a legenda, você conseguiu descobrir quem é o personagem?

O nome do personagem é:

- a) Ailton Krenak, do povo Krenak.
- b) Galdino Pataxó, do povo Pataxó.
- c) Davi Yanomami, do povo Yanomami.
- d) Marçal de Souza Guarani, do povo Guarani.

O personagem pintando o rosto é Ailton Krenak, um representante dos povos indígenas junto ao governo e à sociedade brasileira. Os índios costumam trazer o nome do povo (Krenak, Terena, Pataxó, Yanomami, Guarani) junto com o primeiro nome (Ailton, Marcos, Galdino, Davi, Marçal). Se você leu com atenção a legenda, descobriu que a alternativa correta é a letra (a). Cada povo indígena tem um nome diferente: Krenak, Guarani, Kaiapó, Terena, Kaingang, Pataxó, Krahô... São mais ou menos 280 povos espalhados pelo Brasil, que falam mais de 180 línguas. Se existem vários povos com nomes e línguas diferentes, por que eles são chamados de índios? Você tem alguma idéia? Leia a explicação dada por Ailton Krenak:

*Antes de ter encontrado os brancos, eu nunca tinha ouvido falar da palavra índio. Os brancos é que nos chamam assim. (...) desde a hora que os portugueses chegaram aqui, eles começaram a chamar a minha tribo, o meu povo, com esse apelido de índio. E não conseguiram até hoje entender que nós somos (...) povos diferentes, cada um com uma identidade própria, habitando diferentes lugares do Brasil.*

KRENAK, Ailton apud. SIMÕES, J. A.; MAGEL, L. A. (Coord.). *Pátria amada esquecida*. São Paulo: DPH-SMC, 1992, p. 133.

Os portugueses pensaram que as terras descobertas por Pedro Álvares Cabral, em 1500, eram as Índias. Confundiram esses povos com os moradores da Índia (localizada na Ásia) e passaram a chamá-los de índios.



### Desenvolvendo competências

2

- De acordo com o texto apresentado, “índio” é um apelido dado pelos portugueses para:
- a) os povos africanos, que são muito semelhantes entre si.
  - b) os povos africanos, que são muito diferentes entre si.
  - c) os povos que já habitavam o Brasil, muito diferentes entre si.
  - d) os primeiros povos que habitaram o Brasil, muito semelhantes entre si.

Após a atividade o texto básico é retomado, fornecendo a resposta da atividade proposta, um teste de múltipla escolha, explicando quem era o personagem da fotografia e introduzindo o conceito de identidade na diversidade, como característica dos povos indígenas que habitam o Brasil. Novamente, um box introduz outro teste, agora para

avaliar assimilação do conceito. Na página seguinte o texto base retoma a questão, discute novos elementos sobre a identidade dos povos indígenas, apresentando um novo boxe, agora com questões discursivas que remetem a leitura da imagem apresentada, e de sua legenda.

### História e Geografia

O texto que você leu não falava dos povos africanos, o que exclui as alternativas A, B. Ele diz que os povos indígenas são diferentes uns dos outros nas suas línguas, seus modos de viver e suas histórias do contato com os não-índios. Assim, a alternativa correta é a letra C. A alternativa D está incorreta, de acordo com a opinião de Ailton Krenak, que destaca, no texto, as diferenças. Além disso, o verbo habitar está

### Ensino Fundamental

conjugado no passado (habitaram) o que dá a idéia de que hoje não há mais habitantes indígenas no território brasileiro.

Os povos indígenas são muito diferentes entre si. Mas pintar o rosto para participar de festas ou em momentos importantes (quando termina o luto de um parente, por exemplo) é um costume comum a todos eles. Por que será que Ailton Krenak estava pintando o rosto?



### Desenvolvendo competências

3

1. Observe a Figura 2 e leia a legenda para saber o que estava acontecendo na época em que o retrato de Ailton Krenak foi tirado.
2. O que mostra a Figura 2? O que um dos personagens está lendo? Quais as informações apresentadas na legenda?
3. Qual o lugar e a época em que a fotografia foi tirada? Qual o nome do fotógrafo?



Figura 2 - Índios Kayapó. Brasília, 1988.  
Foto: Guilherme Rangel / ADIRP. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). *Índios no Brasil*. 2. ed. Brasília: MEC, 1994. p. 161.

Assim, o conteúdo é desenvolvido, articulando o texto básico, entremeadado por problematizações sobre o assunto, apresentação de documentos e informações, com as atividades propostas, apresentadas em forma de testes ou questões discursivas. As respostas provocam novas reflexões sobre o tema dialogando constantemente com o aluno. Destaca-se o trabalho com documentos, um dos elementos fundamentais para o ensino de História. Os documentos são apresentados ao longo do texto básico, e também junto às atividades propostas no boxe, o estudante é estimulado a dialogar com essas fontes documentais, contextualizando sua produção, o discurso enunciado e o lugar de onde se fala tomando como referência as informações do texto básico e das legendas que acompanham os documentos iconográficos. Nesse caso as imagens não são tratadas como

ilustrações do texto ou da atividade, mas como documentos que necessitam de uma análise que é conduzida por meio de uma sequência organizada de questões que estimula o olhar do aluno sobre seus elementos internos e externos (legenda).



## Desenvolvendo competências

12

Histórias de hoje, histórias de ontem...

*As disputas pelas terras indígenas aconteceram desde a chegada dos portugueses, em 1500. Muitos índios morreram depois do contato com os não-índios, vítimas das epidemias (malária, sarampo, gripe etc) ou nas guerras de conquista. Nessa época, eram mais de 1.000 povos, somando entre 1 e 8,5 milhões de pessoas. Hoje, são 218 povos, que falam 180 línguas, totalizando 350 mil pessoas. Você pode imaginar o que acontecia com os sobreviventes das guerras entre europeus e indígenas?*

1. Qual o tema retratado pelo pintor na Figura 7?
2. Compare a sua resposta com o título do quadro. Eles expressam idéias semelhantes ou diferentes?
3. Quando Rugendas fez esse desenho? Essa informação não pode ser encontrada na legenda. Nela está escrito s/d, que quer dizer sem data. Qual a sua hipótese para a data da pintura? Justifique a sua resposta.
4. Qual a situação representada na Figura 8?
5. Compare as Figuras 7 e 8. Existe ligação entre os temas representados nas duas pinturas? Escreva no caderno as suas conclusões.



Figura 7 - desenho de Johann-Moritz Rugendas, [s/d]. Escravização de índios pelos portugueses. POMBO, R. *História do Brasil: curso fundamental*. São Paulo: Melhoramentos, 1941.



Figura 8 - Índios atravessando um riacho (caçador de escravos) de Jean Baptiste Debret, século XIX. GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). *Índios no Brasil*. 2. ed. Brasília: MEC, 1994. p. 109.

### ESCRavidÃO INDÍGENA

Os dois quadros foram pintados por Debret e por Rugendas em momentos muito próximos, entre os anos 1820 e 1840. Nessa época, diversos países da Europa organizaram muitas expedições científicas, com o objetivo de estudar a natureza em vários continentes do mundo, que foram ocupados e colonizados pelos europeus. Pintores e desenhistas também participavam dessas viagens, registrando imagens de plantas, animais,

minérios, águas e das sociedades da América, África, Ásia, Austrália...

Debret e Rugendas também eram pintores-viajantes. Johann Moritz Rugendas viajou pelo Brasil, México, Chile, Peru, Bolívia, Uruguai e Argentina (1821-1847). Jean Baptiste Debret veio ao Brasil junto com outros pintores, escultores e arquitetos para montar uma escola de artes, a Escola de Ciências, Artes e Ofícios (1816-1839). Nesse tempo, as relações entre

A seleção dos documentos e a escolha da metodologia de leitura revelam as preocupações do material didático com aspectos relacionados ao processo de aprendizagem, de construção de conhecimento pelos alunos na área de História. Mas não só, pois, o conteúdo selecionado aborda questões fundamentais da sociedade brasileira ligada ao respeito aos direitos e a construção de uma sociedade democrática, a partir da problematização da questão indígena. E essa abordagem não se faz de uma forma

cronológica linear, que coloca o índio num passado remoto, deslocado da atualidade. Ao contrário, o ponto de partida do conteúdo é a problematização da sociedade brasileira atual.

*Cadernos de EJA*

Para compreensão dos critérios de seleção e organização dos conteúdos e estratégias metodológicas desenvolvidas devemos levar em conta a proposta da coleção que é a seleção e organização de textos articulados a um tema, e interligados à temática integradora trabalho, efetivamente os cadernos do aluno oferecem uma **coletânea de textos** relacionados entre si pelo tema integrador. Todavia, devido a essa característica, ou seja, de se constituir como coletânea temática, os cadernos do aluno não trazem nenhuma proposta de atividade dirigida diretamente ao aluno, nem estabelecem relação com os componentes curriculares.

O caderno do aluno não traz, portanto, qualquer informação sobre atividades que ele possa realizar, ou a que áreas de conhecimento está relacionado determinado texto. “O material do aluno não contém instruções sobre o que o aluno deve fazer com os textos, não apresenta orientações prévias, nem perguntas problematizadoras.” (CM, p.14) Esta tarefa é cumprida pelo caderno do professor, que apresenta para cada texto do caderno do aluno uma ou mais atividades relacionadas às áreas de conhecimento, e o nível correspondente de ensino. Segundo o caderno metodológico esta opção resulta de uma proposta pedagógica que se funda na idéia do diálogo como elemento fundamental da relação entre professor e aluno. Segundo o CM, o material só adquirirá sentido por meio da mediação do professor. Concebe-se dessa forma, que a coleção se diferencia de outros materiais “que pressupõe o autodidatismo do aluno” (CM, p.14), e aposta no princípio de que ele deve ser um elemento complementar da relação professor-aluno, um instrumento de trabalho, não um substituto do professor.

Para análise da articulação entre os conteúdos e as estratégias pedagógicas em cada volume da coleção e entre cada um deles, temos que considerar sempre o conjunto didático caderno do aluno e do professor. Como ponderamos anteriormente, não é possível avaliar a relação interna entre conteúdos e estratégias pedagógicas dos cadernos do aluno isoladamente, pois eles não trazem nenhuma atividade, ou questão problematizadora. Assim, compreendido o material como um conjunto articulado, vemos que as atividades propostas nos Cadernos do Professor estão referenciadas aos textos do Caderno do Aluno.

No Caderno do Professor, cada página apresenta uma atividade completa e traz no canto superior esquerdo o número do texto ao qual corresponde. Por exemplo, o Caderno do Professor - Emprego e Trabalho, traz nas páginas 57, 58, 59, 60 e 61 quatro atividades voltadas ao texto 17 do Caderno do Aluno. O texto do aluno tem como título “Brasil Dividido”. As quatro atividades exploram aspectos desse mesmo texto, com base em conteúdos de diferentes disciplinas ou áreas (no caso, Matemática, Inglês e Português). Algumas atividades são dirigidas ao 1º segmento, outras ao 2º e algumas podem ser usadas em ambos. No canto superior direito, o(a) professor(a) encontra o Nível, que indica a qual segmento a atividade foi recomendada pela equipe que elaborou o material: para o primeiro segmento - 1ª à 4ª série -, para o segundo segmento – 5ª à 8ª série – ou para ambos. A tarja colorida que aparece ao longo da página indica também para qual nível as atividades são sugeridas. AMARELO para o Nível I, VERMELHO para o Nível II e LARANJA para ambos. Mas isso não é fixado com rigidez, pois uma atividade que, esteja indicada como Nível I, pode ser, eventualmente, considerada adequada para a turma do 2º segmento e vice-versa.

Caderno do Aluno – Emprego e Trabalho

**BRASIL DIVIDIDO**  
 Mais da metade dos trabalhadores brasileiros vive na informalidade

**De acordo com os especialistas do Ipea, o crescimento da informalidade no Brasil resulta de uma recomposição da economia, que ocorreu porque a indústria deu um salto de produtividade e passou a produzir mais com menos gastos. Ao mesmo tempo, setores como serviços, muitas vezes empresas de serviços de limpeza, segurança ou alimentação.**

**Os dados indicam que o setor informal não apenas está empregando menos, também é mais que se registra o maior crescimento da informalidade.**

**Uma pesquisa da consultoria McKinsey revela que o maior grau de informalidade está no setor agropecuário. Ali, 90% da mão-de-obra não tem vínculo empregatício. O mesmo nível de informalidade é o do setor de serviços auxiliares, que incluem um setor de apenas 0%.**

**O problema nacional**

**A informalidade é um problema para o país por várias razões. Primeiro porque quem trabalha sem registro vive sem qualquer rede de proteção. Não tem direito à férias, 13º salário nem férias de graça por tempo de serviço. Depois, porque uma empresa não investe na capacitação de um trabalhador que não tem vínculo com seu negócio – ou, numa perspectiva mais longa, prejudica a competitividade da economia do país como um todo. Em terceiro lugar, porque empresas e pessoas que vivem na informalidade não pagam impostos – o**

**que prejudica as contas públicas e dificulta investimentos necessários para o bem comum. E também porque, embora não contribuam, os trabalhadores informais têm direito à assistência médica e à aposentadoria – uma despesa que está sendo cobrada por um sistema cuja base mensal de contribuintes e empresas formais.**

**De acordo com o relatório da McKinsey a opção pela informalidade está relacionada ao alto custo do cumprimento das leis, que obriga as empresas a serem produtivas e permanecerem abertas. E isso tem sido comum a opção pela informalidade para não cumprir exigências trabalhistas, previdenciárias ou relacionadas à segurança do trabalho. “O pequeno empresário não paga os encargos trabalhistas porque eles pesam relativamente mais em sua faturamento do que no de uma grande empresa”, diz Ricardo Torrealba, economista e consultor do Sistema Nacional. Outros motivos da escolha são o baixo e a segurança no trabalho também é muito mais barato para as pequenas empresas. O trabalhador informal, por sua vez, vive sob o Sistema Único de Saúde. Dado de ser devido ao seguro desemprego, ao seguro acidente de trabalho e ao seguro maternidade, mas não possui além disso de uma parte de sua renda a favor da Previdência Social.**

Fonte: Relatório de Pesquisa “Brasil: O desafio da inclusão social”, Ipea, novembro de 2011

emprego e trabalho • 47



**Atividade** ▶ Em que parte estou?

**Objetivos**

- Calcular porcentagem.
- Compreender razões da informalidade.

**Introdução**

Mais da metade dos trabalhadores brasileiros vive na informalidade, diz o texto. Quais as ra-

zões desta situação? Provavelmente muitos dos alunos e alunas do EJA vivenciam a informalidade. Como eles percebem isso? Que dificuldades têm? Quais as vantagens e as desvantagens que percebem nessa situação?

**Descrição da atividade**

1. Pergunte aos seus alunos quem tem carteira assinada e quem trabalha por conta própria (na informalidade). Escreva no quadro a contagem das respostas e calcule explicando a porcentagem de cada uma delas:  $TI = \text{total de alunos na informalidade} \times 100 / \text{Total de alunos da turma}$ .
2. Divida a turma em dois grupos: o primeiro reunindo os que têm carteira assinada e o segundo os que trabalham na informalidade. Peça ao primeiro grupo que discuta e registre em um papel pardo as vantagens e as desvantagens de trabalhar com carteira assinada e ao segundo, as vantagens e desvantagens de trabalhar na informalidade (ou ser autônomo).
3. Cada grupo deve fazer a sua apresentação expondo seus registros na parede da sala.
4. Depois, oriente a leitura do texto pedindo:
  - a) que confirmem a porcentagem de trabalhadores na informalidade nacional com aquela encontrada na turma;
  - b) comparem os argumentos que os alunos registram para cada uma das duas situações com os do texto;
  - c) Entre as razões para o crescimento da informalidade, peça que escolham aquela que mais se aproxima dos casos relatados na turma e que justifiquem.

5. Representar os resultados obtidos por meio de gráficos como:

**Material indicado:**  
+ papel pardo.

**Tempo sugerido:** 3 horas

**Resultados esperados:**

- a) Conhecer o rol de vantagens e desvantagens de trabalhar na informalidade.
- b) Calcular a porcentagem do trabalho na informalidade.

**Dicas do professor:** Caso na turma não haja nenhum aluno trabalhando na informalidade, faça uma simulação, dividindo a turma em dois grupos com referência na porcentagem nacional (52%).

Cabe, no entanto, algumas ressalvas a forma como essa proposta se efetiva no material. A primeira é que nem todos os textos do caderno do aluno possuem atividades apresentadas no caderno do professor. Isto ocorre, segundo o CM, para que “possam ser elaboradas novas atividades a critério de cada professor (a)”. (CM, p.8) Todavia, a distribuição desses textos na coleção e o critério de escolha não estão explicitados.

A segunda, é que a relação entre os textos apresentados, áreas de conhecimento e atividades sugeridas seguem critérios que nem sempre são plenamente explicitados no caderno do professor ou caderno metodológico. Vejamos um exemplo, o caderno do aluno *Cultura e Trabalho*, apresenta o texto 3 “Casa de Farinha”, como articulado ao tema *cultura*, subtema *regionalidades* (informação contida no CA, mas não no CP). O CP traz

nas páginas 17 e 18, duas atividades para o texto 3, uma da área de Português, e outra da área de Educação e Trabalho, ambas destinadas ao nível II. A atividade da área de Português intitula-se “a descrição – a realidade objetiva e subjetiva”, a atividade para a área de Educação e Trabalho, é denominada de “casa de farinha” e destina-se a discutir os elementos que compõem o processo de trabalho. A questão é: por que o texto 3 é indicado para essas e não para outras áreas, por exemplo, Ciências, História? Qual foi o critério utilizado para que esse texto fosse indicado para tais atividades? Na realidade, segundo a coleção as atividades são meras “sugestões” (CM, p.75). Assim, o professor pode escolher as atividades que usará, pode optar para qual nível de ensino será destinada, e é estimulado a buscar o trabalho inter e multidisciplinar (ainda que as atividades sejam indicadas para algumas áreas de conhecimento).

Também temos problemas da relação entre texto e a atividade referenciada. Por exemplo, o Caderno do Aluno *Diversidades e Trabalho* apresenta em o texto 5 - *Trabalhadores do mundo*, que traz informações sobre os povos imigrantes que vieram para o Brasil. Para desenvolver um trabalho com esse texto são sugeridas atividades para 5 áreas diferentes: artes ( o corpo misto); Educação e trabalho (origens da classe operária brasileira); Espanhol ( los trabajadores inmigrantes en Brasil); Geografia (Os motivos da viagem); História (o significado da terra para os indígenas); Inglês ( there is/there are); Matemática ( organizando dados da imigração, comparando números da entrada de imigrantes no Brasil e Brasil, nação acolhedora). Todavia, quando analisamos a atividade sugerida para a área de História “os significados da terra para os indígenas” percebemos que as atividades sugeridas não são adequadas para se trabalhar o texto 5, mas para outro texto, o número 20, do mesmo caderno intitulado “A terra do homem”, que aborda as representações sobre a terra entre grupos indígenas do Brasil. Em suma, O Caderno do Professor equivoca-se duas vezes, primeiro ao indicar uma atividade inadequada (sobre concepções acerca do uso da terra entre índios) para determinado texto (número 5 do Caderno do Aluno - Diversidades e Trabalho, que trata dos povos que migraram para o Brasil no século XIX) e, segundo, deixando de indicar uma atividade adequada à área de História para um determinado texto (número 20 do mesmo caderno, que aborda as concepções sobre o uso da terra entre populações indígenas).

Uma última ressalva é que o subtema indicado para cada texto do Caderno do Aluno, não é sequer esclarecido seja no Caderno Metodológico ou no Caderno do Professor. O Caderno Metodológico apresenta nas p. 66 e 67 uma lista desses subtemas para cada volume, mas não há indicações sobre como eles podem ser trabalhados. Assim,

se, por exemplo, o professor não tiver acesso ao Caderno Metodológico, e apenas tiver em mãos o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno, ele terá que deduzir que a informação apresentada no Caderno do Aluno junto ao número do texto refere-se ao subtema sugerido.

**Mundo do Trabalho**

### Subtemas da Coleção

Os textos no interior de cada Caderno do Aluno foram agrupados em alguns assuntos ou sub-temas. A lista desses sub-temas, apresentada a seguir, mostra a diversidade de assuntos abordados nos textos selecionados e também as conexões entre os diversos textos e temas, tecendo a já referida intertextualidade. Um indicador dessa conexão é o fato de que vários temas de cadernos são retomados em outros cadernos como subtemas. Dessa forma, os temas se integram e dialogam entre si, permitindo uma visão ampla do Mundo do Trabalho em suas múltiplas facetas e determinações.

<b>Cultura e Trabalho:</b>	<b>Leis e regras;</b>	<b>Relações de trabalho;</b>
A arte e o trabalho;	O que é cooperativismo?;	Concentração de renda;
Conceito (de cultura);	Organização do trabalho;	
Cultura de trabalho;	Organização empresarial;	<b>Juventude e Trabalho:</b>
Cultura e cultura(s);	Organização social;	Consumo;
Cultura política;	Organização social feminina;	Cultura juvenil;
Cultura popular;	Produção conjunta;	Desemprego juvenil;
Festas populares;	Sistemas cooperativos;	Empreendedorismo;
Futebol e trabalho;	Sistemas políticos;	Jovens no campo;
História da cultura;	Vida solidária;	Necessidades especiais;
O trabalhador do setor cultural;		Participação política;
Primeiro emprego;	<b>Emprego e Trabalho:</b>	Risco social;
Regionalidades;	Alienação do trabalho;	Rotina do jovem;
Trabalho e tempo livre;	Desemprego;	Saúde do jovem;
	Direitos dos trabalhadores;	Ser jovem;
<b>Diversidades e Trabalho:</b>	Lutas dos trabalhadores;	
A luta dos negros;	Para que trabalhar;	<b>Meio Ambiente e Trabalho:</b>
Ambiente de trabalho;	Relações no trabalho;	A luta para salvar o planeta;
Diversas idades;	Rotina do trabalhador;	A luta pelo desenvolvimento sustentável;
Diversidade cultural;	Tipos de trabalho;	A monocultura degrada o meio Ambiente;
Diversidade de sexos;	Trabalho informal;	Degradação Ambiental;
Diversidade étnica e cultural;		Desenvolvimento sustentável;
Diversidade religiosa;	<b>Globalização e Trabalho:</b>	Ecosistemas brasileiros;
Diversidades regionais;	Interseção de culturas;	Energia limpa;
<b>Economia Solidária e Trabalho:</b>	Contrastes de globalização;	Interferência no ambiente;
Causas coletivas;	Mudanças no mercado de trabalho;	Mudanças climáticas;
Convívio social;	Comércio Internacional;	O trabalho em harmonia com a natureza;
Desenvolvimento social;	Presença militar norte-americana;	Pesca artesanal;
Economia solidária;	Uma outra globalização;	
Filosofia social;	Integração latino-americana;	
	Migrações;	

Observamos assim, que grande parte do processo de organização pedagógica do material não está posto no conjunto articulado entre o Caderno do Aluno, o Caderno do Professor e no Caderno Metodológico. O Caderno do Aluno, em si, não traz uma proposta de graduação e complexificação de conteúdos, até por que muitos textos são informativos e o trabalho conceitual não está estabelecido em atividades junto a eles, mas nas atividades que o professor deve desenvolver a partir deles, tal como indicado no Caderno do Professor. Para o aluno o material didático é, portanto, um livro de leitura, que apresenta uma diversidade de textos de diferentes gêneros e articulados a um tema, que exigirão dele diferentes níveis de letramento, mas que não lhes proporciona uma chave específica para estabelecer relações com as áreas do conhecimento científico acumulado e nem lhes indica as capacidades a serem desenvolvidas. Para o professor o material traz um roteiro de atividades que lhe permite organizar seu plano de ensino, estimulando um trabalho centrado na leitura, intertextualidade e interdisciplinaridade.



### ***3. 6. Aspectos gráficos visuais e sua relação com o conteúdo***

#### *Coleção ENNCEJA*

A estrutura editorial e o projeto gráfico da coleção parecem descolados de seus objetivos didáticos e pedagógicos. A inexistência de um projeto gráfico consistente permite entender a falta de elementos explicativos sobre sua forma de organização para compreensão do leitor pretendido pela obra. O projeto gráfico-editorial apresentado pelo material não levou em conta as singularidades sócio-culturais do público pretendido, pessoas jovens e adultas que buscam retomar sua trajetória escolar. Efetivamente não há identidade entre a proposta pedagógica do material, que é mobilizar competências e habilidades tendo como referência metodológica a resolução de problemas e o projeto gráfico-editorial apresentado.

O ponto de maior fragilidade da coleção é a inobservância das características de ergonomia visual no projeto gráfico em seus elementos tipográficos e de layout, em particular, em relação ao público pretendido, pessoas jovens e adultas. Há uma grande deficiência dos elementos que indicam qualidade em termos de legibilidade na coleção. Podem ser aprimorados aspectos tipográficos e relativos ao layout da página, tais como o formato e tamanho da fonte utilizada, o espaçamento entre letras, palavras e linhas, o alinhamento do texto, a qualidade das ilustrações, o uso dos textos complementares e espaços em branco. A legibilidade também é prejudicada em função do formato, dimensões e disposição dos textos na página; o uso do texto em colunas com alinhamento à esquerda quebra e fragmenta os textos e prejudicando a fluidez da leitura. Os títulos e subtítulos são hierarquizados por meio de recursos gráficos, mas a quebra das colunas ou seqüência de página prejudica a compreensão dos tópicos de cada capítulo. O projeto não faz uso de contraste de cor do texto e cor de fundo. A impressão com o recurso de três cores empobrece o projeto gráfico e prejudica a legibilidade.

Vejamos alguns exemplos:

capítulo II – compreensão de textos abrangentes

**Palavras "empregadas" de outros idiomas**

Vamos analisar a variedade de vocabulário utilizada em alguns textos. Vamos analisar a variedade de vocabulário utilizada em alguns textos. Vamos analisar a variedade de vocabulário utilizada em alguns textos.

**Palavras "empregadas" de outros idiomas**

Vamos analisar a variedade de vocabulário utilizada em alguns textos. Vamos analisar a variedade de vocabulário utilizada em alguns textos. Vamos analisar a variedade de vocabulário utilizada em alguns textos.

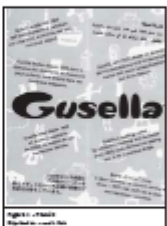
língua Portuguesa – língua estrangeira

**FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS**

Comecemos, em alguns países de língua estrangeira, muitas palavras são utilizadas de modo diferente. Vamos analisar a variedade de vocabulário utilizada em alguns textos.

**RECURSOS VERBAIS E RECURSOS NÃO-VERBAIS**

Vamos analisar a variedade de vocabulário utilizada em alguns textos. Vamos analisar a variedade de vocabulário utilizada em alguns textos. Vamos analisar a variedade de vocabulário utilizada em alguns textos.



31
32

capítulo II – ciências e tecnologia: conceitos e fatos

**PONTES DE ENERGIA: QUAL A MELHOR?**

**ENERGIA ELÉTRICA VEM DA ÁGUA?**

Vamos analisar a variedade de vocabulário utilizada em alguns textos. Vamos analisar a variedade de vocabulário utilizada em alguns textos. Vamos analisar a variedade de vocabulário utilizada em alguns textos.

**OS COMENTÁRIOS**

Vamos analisar a variedade de vocabulário utilizada em alguns textos. Vamos analisar a variedade de vocabulário utilizada em alguns textos. Vamos analisar a variedade de vocabulário utilizada em alguns textos.


ciências

**AS PONTES DA ENERGIA ELÉTRICA**

**Águas de março definem se falta luz este ano**

**O que a situação a ver com a biodiversidade que vemos?**

**Como é que a "luz" das águas de março pode ajudar a definir se falta luz este ano?**






49
50


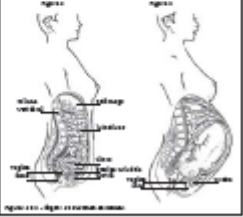
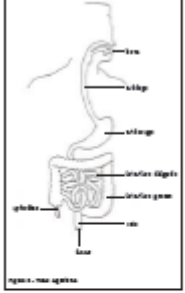
Por outro lado, como vimos a coleção faz uso adequado da iconografia do ponto de vista de explorar as várias funções que as imagens podem exercer no processo educativo, sem reservar a elas apenas um papel estético ou reforçador do texto principal, elas aparecem articuladas e são exploradas para auxiliar na leitura e na compreensão dos textos. As imagens também reproduzem adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos. Todavia, nem todas as ilustrações, imagens, mapas, tabelas são adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas, pois várias delas não são claras,

precisas, ou de fácil compreensão. Os gráficos e tabelas nem sempre contêm os respectivos títulos, fonte e datas. As ilustrações de caráter científico nem sempre indicam a escala adequada dos fenômenos representados. Vários mapas não apresentam legenda dentro das convenções cartográficas, e nem apresentam escala e limites definidos; poucos indicam orientação para o uso adequado dos pontos cardeais e colaterais, a partir da Rosa dos Ventos. Várias imagens utilizadas na coleção não estão acompanhadas dos respectivos créditos e locais de custódia.

ENCCEJA – Caderno do Aluno – História e Geografia – EF – p.45 e 90.

<p><b>capítulo III – O VESTIR DO BRASIL</b></p> <p><b>TERRAS DE QUELÔNDIAS</b></p> <p>No Vale do São Francisco, em São Paulo, existe um grupo de descendentes de escravos que vivem como fazendeiros de cana-de-açúcar, no rio São Francisco, em São Paulo, e também em outras partes do Brasil. Eles são conhecidos como os "queleiros".</p> <p>Os queleiros são descendentes de escravos de origem portuguesa que foram trazidos para o Brasil durante o século XVIII. Eles se estabeleceram no Vale do São Francisco, onde se dedicaram à agricultura e ao comércio.</p> <p>Apesar de serem descendentes de escravos, os queleiros não foram considerados como tal. Eles foram tratados como cidadãos brasileiros e tiveram acesso aos mesmos direitos e deveres.</p> <p>Hoje em dia, os queleiros ainda vivem no Vale do São Francisco, mantendo suas tradições e costumes.</p> <p><b>VALE DO SÃO FRANCISCO</b></p>  <p><b>MAPA POLÍTICO DO BRASIL</b></p>  <p><b>45</b></p>	<p><b>capítulo III – O VESTIR DO BRASIL</b></p> <p><b>TERRAS DE QUELÔNDIAS</b></p> <p>Apesar de serem descendentes de escravos, os queleiros não foram considerados como tal. Eles foram tratados como cidadãos brasileiros e tiveram acesso aos mesmos direitos e deveres.</p> <p><b>capítulo IV – O BRASIL E O MUNDO</b></p> <p><b>POLÍMICAS SOBRE A QUESTÃO DAS TERRAS INDÍGENAS</b></p> <p>Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, a questão das terras indígenas sempre foi um tema polêmico. Durante o período colonial, as terras indígenas foram consideradas "terras descobertas" e, portanto, pertenciam ao rei de Portugal. No entanto, os indígenas também tinham seus próprios direitos e costumes.</p> <p>Após a independência do Brasil, a questão das terras indígenas tornou-se ainda mais complexa. O governo brasileiro começou a implementar políticas de integração social e econômica para os indígenas, o que gerou conflitos e disputas sobre as terras.</p> <p>Atualmente, a questão das terras indígenas continua sendo um tema relevante no Brasil. Há debates sobre a demarcação de terras indígenas e sobre os direitos dos povos indígenas.</p> <p><b>TERRAS INDÍGENAS BRASILEIRAS</b></p>  <p><b>90</b></p>
--	--

ENCCEJA – Caderno do Aluno – Ciências – EF – p.112 e 117.

<p><b>capítulo V – O SISTEMA DE TRANSPORTE E RESPIRAÇÃO DO HOMEM</b></p> <p><b>2. O desenvolvimento dos pulmões</b></p> <p>1. De qual tecido são feitos os pulmões? De qual tecido são feitos os vasos sanguíneos? De qual tecido são feitos os brônquios?</p> <p>2. Qual a função dos pulmões? De qual tecido são feitos os vasos sanguíneos? De qual tecido são feitos os brônquios?</p> <p><b>Figura 1 – Alguns vasos sanguíneos</b></p>  <p><b>Figura 2 – Alguns vasos sanguíneos</b></p>  <p><b>112</b></p>	<p><b>capítulo V – O SISTEMA DE TRANSPORTE E RESPIRAÇÃO DO HOMEM</b></p> <p><b>3. O sistema de transporte e respiração do corpo</b></p> <p>1. Como o sangue é transportado pelo corpo? De qual tecido são feitos os vasos sanguíneos? De qual tecido são feitos os brônquios?</p> <p>2. Qual a função dos pulmões? De qual tecido são feitos os vasos sanguíneos? De qual tecido são feitos os brônquios?</p> <p><b>Figura 3 – Alguns vasos sanguíneos</b></p>  <p><b>117</b></p>
--	--

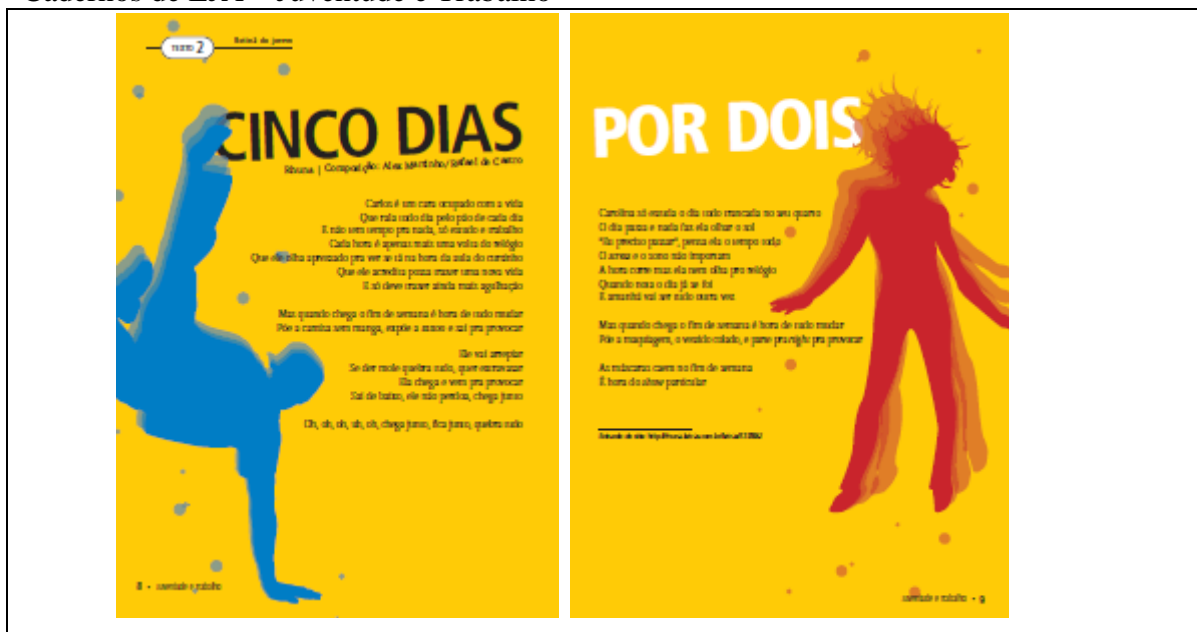
*Cadernos de EJA*

A coleção apresenta cuidados específicos no projeto gráfico e em seus elementos tipográficos e de layout que revelam estudo cuidadoso quanto às características de

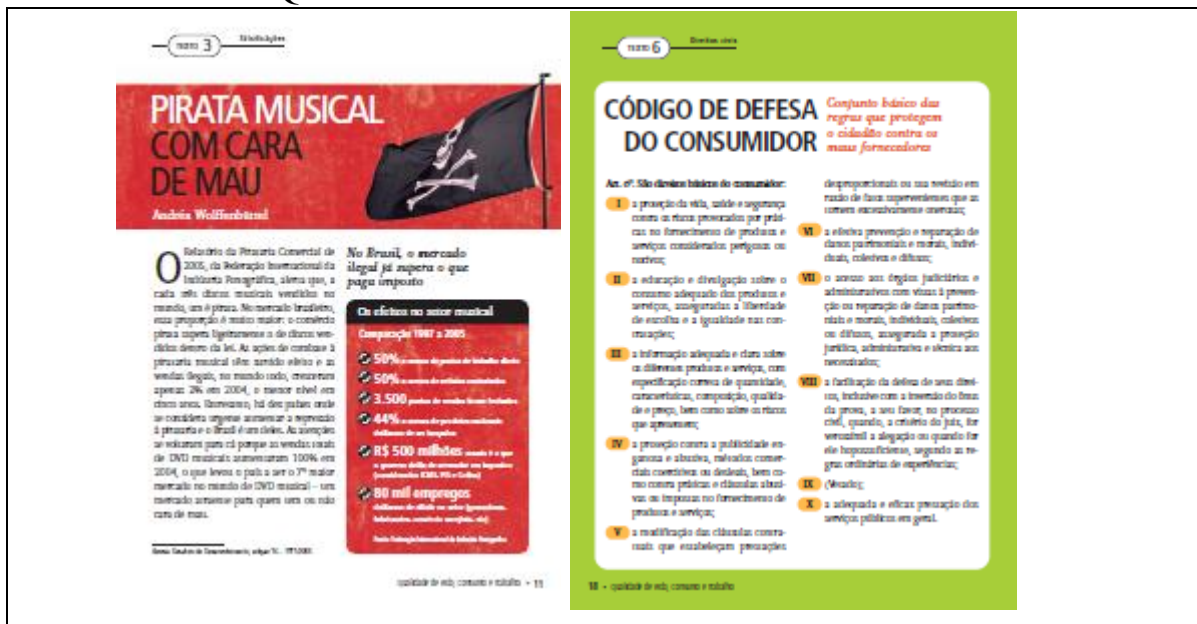
ergonomia visual. O primeiro aspecto a considerar é legibilidade do ponto de vista tipográfico. Sob esse aspecto a coleção opta por fonte serifadas, de tamanho maior, usando adequadamente o espaçamento entre as letras, palavras e linhas. Esses cuidados também asseguram legibilidade do ponto de vista do layout. A coleção prima por um trabalho que busca equilíbrio entre o texto principal, as ilustrações, os textos complementares e os espaços em branco, dando a cada texto uma harmonia e excelente arranjo de composição na página. Os textos têm assegurada sua legibilidade do tanto do ponto de vista do formato, dimensões, quanto da disposição na página. Para tanto são consideradas as características de cada texto em relação ao gênero textual a que pertence. Assim, textos como reportagens, informativos são apresentados preferencialmente em duas colunas, manuais são apresentados em uma única coluna preservando características de sua estrutura original, os poemas são arranjados num jogo entre o título, os versos e imagens.

A coleção trabalha muito bem com a apresentação de títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de uma diversidade de recursos gráficos como o contraste de cor do texto e cor de fundo. A maioria dos textos possui fundo branco, mas vários apresentam outras cores, como vermelho, amarelo, azul, etc. As caixas de texto, que trazem textos complementares e informações, sempre possuem um fundo colorido. Esse conjunto de escolhas faz com que os textos apresentados tenham excelentes condições de legibilidade, principalmente, quando consideramos as particularidades do público pretendido, os alunos jovens e adultos da EJA. A coleção apresenta boas condições de leitura pela escolha de textos que se caracterizam pelo uso adequado dos recursos de linguagem. Os textos apresentados são de diferentes graus de complexidade apresentando diferentes tamanhos das frases, tamanhos dos parágrafos. Como a coleção não prioriza o texto didático é escasso o uso de recursos na apresentação de informações complexas como a distribuição em tópicos e hierarquização da informação.

Cadernos de EJA – Juventude e Trabalho



Cadernos de EJA – Qualidade de Vida e Trabalho



O uso da iconografia na coleção representa um dos pontos significativos da obra. As imagens recebem tratamento gráfico adequado, sendo incorporadas ao projeto gráfico-editorial, de modo a terem exploradas ao máximo as várias funções que as imagens podem exercer no processo educativo. As ilustrações, imagens, mapas, tabelas possuem legendas sintéticas, com contornos e cores definidas. Além disso, o conjunto iconográfico da obra não exerce somente o papel estético ou reforçador do texto principal. A coleção utiliza uma diversidade de gêneros iconográficos articulados aos textos: fotografias, obras de arte

(fotos de), ilustrações e infográficos. Ressalta-se o uso da fotografia na coleção, apresentados como ensaios fotográficos sobre um determinado tema, trazendo a obra artística de fotógrafos profissionais. Esses ensaios são tratados na perspectiva de textos, ou seja, como elementos de codificação da realidade que precisam ser decodificados, analisados, interpretados e criticados, tendo em consideração suas linguagens específicas. O uso, em particular, das ilustrações é bastante valorizado no projeto editorial. As ilustrações dialogam com o texto, propõem releituras, instigam questionamentos, provocam reflexões, além de obter um resultado estético que aproxima o leitor do texto. Dessa forma, podemos dizer que o corpo de ilustrações, imagens, mapas, tabelas utilizados ao longo da coleção são adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e são claras, precisas, de fácil compreensão contribuindo para a problematização e compreensão dos conteúdos dos textos aos quais estão vinculadas.

Do ponto de vista do respeito aos princípios éticos de valorização da diversidade o conjunto iconográfico da coleção reproduzem adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos. A coleção, no entanto faz pouco uso de ilustrações de caráter científico para a representação de fenômenos físicos ou naturais. Também os mapas não são privilegiados como elemento de informação, sua presença ao longo da coleção é bastante discreta, os que se apresentam respeitam as convenções cartográficas, indicam escala e possuem limites definidos. Todas as imagens estão acompanhadas dos respectivos créditos e local de custódia.

Cadernos de EJA – Emprego e Trabalho/Diversidade e Trabalho





ano 18

O desenvolvimento das mídias de comunicação criou a cultura da maioria

## FEITA PARA AS MASSAS



Um momento de compra em uma loja de produtos de consumo em massa. Foto: J. S. / Contraste / Contraste

**C**ultura de massa é aquela dirigida às massas, independentemente de diferenças sociais, étnicas, sexuais ou psicológicas – e difundida pela mídia de comunicação de massa.

### Cultura de massa e cultura popular

Antes de haver cinema, rádio e televisão, usava-se a expressão cultura popular, em oposição à cultura erudita das clas-

ses aristocráticas; cultura nacional, compreensiva da identidade de um povo; cultura clássica, conjunto historicamente delimitado de valores estéticos e morais; e um conjunto tal de culturas que, juntas e se cruzando, formavam identidades diferenciadas das populações.

A chegada da cultura de massa, porém, acabou substituindo as demais "culturas" a

um projeto como o homogeneizante – ou, pelo menos, prendendo essa intenção. Por ser produto de uma indústria de porte internacional (e, mais tarde, global), a cultura elaborada pela mídia veicular que foram surgindo nesse tempo ligada ao poder econômico do capital industrial e financeiro. A massificação cultural, para melhor servir a esse capital, exigiu os demais formatos de cultura – de maneira que os valores apreciados passassem a ser apenas os compartilhados pela massa.

A cultura popular, produzida fora de contextos institucionalizados no mercado, teve de ser um dos objetos dessa reprodução. Juntamente por ser acessível, o popular era também alternativo à cultura de massa, que por sua vez procurava – originalmente – ser hegemônica como condição essencial de existência.

O que a indústria cultural percebeu muito cedo é que ela possuía a capacidade de absorver os anseios e propostas críticas, em vez de combatê-las. Dessa forma, a cultura de massa alcançou a hegemonia – elevando ao seu próprio nível de difusão e acesso qualquer manifestação cultural, e assim tornando qualquer uma delas eficiente e desvalorizada.

A "massa", que antes era sempre ao processo de produção das bens culturais, passou a estar no tempo dessa produção. A cultura popular, em vez de identificada por ser "de mais gente" ou "de baixa qualidade", foi deturpada de lado a partir do argumento mercadológico do "isso não vende mais" – depois de repetido até ao esgotar de qualquer significação ideológica ou política.

No contexto da indústria cultural – da qual a mídia é o maior porta-voz – são realmente distintos e independentes os conceitos de "popular" e "populizado", já que o grau de difusão de um bem cultural não depende mais de sua classe de origem para ser aceita por outra. A grande alteração da cultura de massa foi transformar todos em consumidores que "vão ligar o bico" para consumir as práticas que desejarem. Dessa forma, pode haver o "popular" (produto de expressão genuína da cultura popular) que não seja populizado ("que não vende bem", na indústria cultural) e o "populizado" que não seja popular (vende bem, mas é de origem elitista).

Fonte: de um livro de J. S. / Contraste



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática dos materiais didáticos para EJA é bastante complexa. Vimos que, numa acepção mais ampla, todos os materiais, recursos ou meios que o professor utiliza com o fim precípua de ensinar um determinado conteúdo escolar podem ser chamados de material didático. O material didático também pode ser definido como todo artefato, natural ou produzido, em formato impresso ou eletrônico, utilizado para a apresentação de um determinado segmento do saber ou área disciplinar, ou para a realização de uma determinada atividade de aprendizagem pelo estudante. Esta definição ampliada de materiais didáticos é significativa para a EJA, pois permite que a pesquisa sobre esses objetos tenha a maior abrangência possível, na medida em que acolhe uma ampla gama de recursos que circulam nos meios de aprendizagem da EJA. Por outro lado, permite focalizar a questão do material como elemento que qualifica e potencializa a aprendizagem de jovens e adultos.

Nessa direção, os materiais didáticos são entendidos hoje como um dos elementos das condições adequadas de ensino, ou seja, a provisão de condições adequadas de ensino-aprendizagem inclui além das instalações escolares, materiais didático-pedagógicos, recursos tecnológicos e outros meios auxiliares de ensino. São essas condições que permitem avançar nas formulações teórico-metodológicas relacionadas a EJA com vistas à busca da qualidade do processo de ensino aprendizagem, fomentando sua identidade político - pedagógica.

A caracterização desses materiais, feita a partir de uma amostra do *Acervo EJA*, revelou, no entanto, a precariedade das condições de produção, o uso inadequado dos recursos, um escasso envolvimento de profissionais do campo da edição e do design. Quando consideramos, por exemplo, o livro didático produzidos pelas editoras, verifica-se basicamente duas categorias de obras didáticas: as obras elaboradas especificamente para a EJA, e as obras adaptadas para a EJA. As primeiras são aquelas produzidas com o escopo de atender a jovens e adultos, e se colocam questões metodológicas centrais da EJA e buscam uma organização editorial adequada a esta proposta pedagógica. As obras adaptadas formam a maioria das obras destinadas a EJA e são obras propostas inicialmente a um público escolar distinto, em geral da escola regular, e que sofrem adequações editoriais para serem destinadas a EJA. Em geral, estas adequações são dispositivos criados por editores para adaptação da obra à realidade da EJA envolvendo aspectos econômicos e



materiais e pedagógicos. Do ponto de vista material as obras recebem capas, encadernação, papel de menor custo econômico. Os conteúdos também são reduzidos e simplificados, assim as reproduções das imagens são em menor quantidade, as atividades são suprimidas e textos são resumidos às informações básicas.

A caracterização da produção revelou também o protagonismo de muitos educadores e equipes de secretaria da educação, mas apesar da qualidade de muitos materiais, que resultam dos esforços individuais e coletivos de professores, outros revelam condições precárias de acesso a recursos básicos como papel.

A diversidade da produção de materiais didáticos para a EJA explicita como esse campo é tensionado por disputas entre projetos distintos para educação da população, envolvendo vários sujeitos e diferentes propostas. Nesse processo destaca-se a atuação do estado, induzindo a produção, produzindo, co-produzindo ou financiando a produção de material didático para a EJA, pelos menos desde 1947. Trata-se de uma atuação fundamental, marcada pela descontinuidade das políticas educacionais e por disputas de interesses ideológicos e financeiros.

No entanto, a consolidação da EJA, como direito para milhões de homens e mulheres brasileiras, que tiveram negado o acesso à educação, exige a formulação de políticas educacionais que contemplem com cuidado o tema dos materiais didáticos. A formulação de uma política de materiais didáticos para a EJA suscita muitas interrogações. Afinal quais devem ser os princípios norteadores de uma política de materiais didáticos para a EJA? Como esta política poderá contemplar as diferentes situações de EJA existentes em função dos distintos públicos e das diversas formas de oferta existentes? Como conceituar materiais didáticos de forma a atender a complexa realidade das situações de EJA? Quais seriam os materiais didáticos mais importantes para o processo de aprendizagem de jovens e adultos? Quais materiais didáticos privilegiar? Como garantir que os diferentes atores sociais da EJA tenham asseguradas as condições para autonomia do processo pedagógico e de participação na produção de suas propostas de ensino e escolha sobre os materiais didáticos? Quais são as ferramentas de política educacional que devem ser utilizadas considerando as especificidades da legislação educacional e seu ordenamento? Quem são os sujeitos que produzem os materiais didáticos? Como incluir em ações de política pública os materiais didáticos que são produzidos no processo formativo por educadores e educandos de EJA? Como assegurar a difusão e distribuição de materiais didáticos de qualidade?

Encerramos este trabalho pensando de forma propositiva sobre estas indagações levando em consideração duas dimensões que a discussão sobre a política de materiais didáticos para a EJA suscita: a perspectiva do direito à educação, ou seja, da introdução da EJA na política de materiais didáticos do governo federal, o que implica incluir a EJA de modo significativo nos programas existentes e propor reorientações dos mesmos para atendimento às suas especificidades; e atuar junto aos parceiros da EJA e ao mercado editorial no sentido de provocar um movimento de qualificação do material existente e promover a elaboração de um número maior e diversificado da oferta de recursos pedagógicos para a EJA.

Consideramos que as estratégias que podemos lançar mão para a elaboração de referenciais para uma política de materiais didáticos para a EJA são as seguintes:

1- Estabelecer quais são os princípios fundamentais que regerão a política de materiais didáticos para EJA desde sua elaboração até sua avaliação.

2- Definir com clareza quais são os conceitos utilizados na formulação e execução de políticas de materiais e qual sua exata acepção, quer seja os de acervo didático, material didático, livro didático, gênero didático, tecnologias educacionais dentre outros;

3- Estabelecer formas de agrupamento dos diferentes tipos de recursos pedagógicos, ou materiais didáticos existentes tendo em vista possibilidades de articulação com os programas e ações possíveis de apoio nos diversos âmbitos do governo;

4- Considerar a diversidade de materiais didáticos e de sujeitos envolvidos em sua produção desde os educandos e educadores na escola até os agentes da indústria cultural;

5- Elaborar estratégias de avaliação continuada dos materiais considerando seus múltiplos aspectos;

6- Articular os materiais didáticos ao processo de formação inicial e continuada de professores;

Destaco uma dessas indicações para um breve comentário. A que diz respeito aos princípios que devem inspirar essa política. É preciso entender que os materiais didáticos são vetores da democratização do acesso à produção científica, didática e artístico-cultural. Sua produção deve procurar a melhoria do **processo de ensino-aprendizagem** na EJA. Daí ser necessário assegurar **padrão de qualidade** dos materiais de apoio às práticas educativas. Também é preciso assegurar fomento à **produção** de diferentes materiais, por

distintos sujeitos, na diversidade de suportes, linguagens e tecnologias em múltiplas abordagens pedagógicas. Os materiais que envolvem novos suportes tecnológicos, que promovem inclusão digital, por exemplo, tem uma função relevante de proporcionar situações de aprendizagem de novos hábitos, de novas linguagens que invadem o cotidiano da vida contemporânea e são ferramentas e elementos para novas aprendizagens. Por outro lado é necessário que uma política de materiais para EJA articule-se às ofertas educativas destinadas à Educação Básica, mas preservando sua **identidade político-pedagógica e especificidades nos planos conceitual e metodológico**.

Para que na EJA os materiais didáticos possam cumprir uma função relevante na EJA é preciso levar em consideração algumas dimensões importantes. A primeira é o contexto em que ocorre a aprendizagem. Na EJA a oferta de cursos possui grande flexibilidade de organização, de duração, de matriz curricular. Os cursos podem ser presenciais, semi-presenciais, à distância; podem estar articulados a profissionalização ou não; podem ser ofertados em ambientes escolares, espaços educativos alternativos, etc. Outra dimensão é a diversidade do público, considerando a complexidade de sua formação e heterogeneidade social e cultural e as formas e ritmos diversos de aprendizagem. Nesse sentido, a forma como se organizam as propostas de aprendizagem, as atividades, e interações sugeridas pelo material devem considerar como esse público aprende e as diferentes particularidades. Outro aspecto diz respeito às formas diferenciadas de seleção e organização dos conteúdos de aprendizagem que sejam significativos para a EJA, incluindo temas e abordagens que levem em consideração a rede de experiências e aprendizagens que jovens e adultos construíram em suas trajetórias de vida.

Enfim, assegurar o apoio de materiais de qualidade no desenvolvimento de aprendizagens na EJA é promover um direito, que resgata outro direito usurpado de muitos jovens e adultos do país: o de aprender.

## REFERÊNCIAS

### Fontes

#### *Coleções Didáticas*

Coleção ENCCEJA

Coleção Cadernos de EJA

#### *Documentos sobre a Coleção Caderno de EJA*

Plano de Trabalho – Anexo 1 – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Pontifícia Universidade Católica PUC-SP, de setembro de 2003.

Plano de Trabalho – Anexo 1 – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Fundação Unitrabalho, de julho de 2005.

Termo de Referência para contratação de empresa gráfica para produção da Coleção Caderno de EJA.

Edital de Pregão Eletrônico no. 25- 2006.

Contrato FNDE e IBEP no. 070 – 2006.

Resolução CD FNDE no. 27 de 05 de julho de 2005.

Projeto: Produção de Materiais Pedagógicos para o Primeiro e Segundo Segmentos do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos. Julho de 2003 (mimeo)

Projeto: Produção de Materiais Pedagógicos para o Primeiro e Segundo Segmentos do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos. Agosto de 2003 (mimeo)

Projeto: Produção de Materiais Pedagógicos para o Primeiro e Segundo Segmentos do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos. Dezembro de 2005 (mimeo)

Relatório Oficina Temática Projeto de Produção de Material Didático para EJA. 30 e 31 de maio de 2006. Hotel Nacional – Brasília – DF.

#### *Legislação*

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

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 8.666**, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8666cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8666cons.htm). Acesso em jan. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei nº 9394**, 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em jan. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 14**, de 13/09/1996. Modifica os artigos 34, 208, 211, 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Coletânea de leis da Casa Civil da Presidência da República: leis ordinárias. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em jan. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.424**, de 24/12/1996. Dispõe sobre o FUNDEF, na forma prevista no art.6º, § 7º do ADCT. Coletânea de leis da Casa Civil da Presidência da República: leis ordinárias. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4**, de 29/01/1998. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 07/04/1998. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº15**, de 01/06/1998. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 26/06/1998. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 11**, de 10/05/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 05/07/2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para o 2º segmento de EJA**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº 2.270**, de 14/08/2002 – institui o Exame Nacional de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA;

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº 2.134**, de 07/08/2003 – determina ao INEP a realização de estudos sobre o Exame Nacional de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA e revoga a Portaria MEC nº 2.270, de 14/08/2002

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº 3.415**, de 21/10/2004 - institui o Exame Nacional de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA;

\_\_\_\_\_. INEP. **Portaria INEP nº 77**, de 16/08/2002 – regulamenta a execução do ENCCEJA 2002;

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria INEP n.º 111**, de 04/12/2002 - regulamenta a execução do ENCCEJA 2003;

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conselho Deliberativo. **Resolução n.º 18**, de 24/04/2007. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA 2008.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução n.º 51**, de 15/12/2008. Estabelece critérios para a apresentação, seleção e apoio financeiro a projetos que visem o fomento à produção de material pedagógico-formativo e de apoio didático de EJA, à formação de educadores, coordenadores e gestores da EJA e à publicação de experiências de EJA todos com ênfase na Economia Solidária.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução n.º 44**, de 16/10/2008. Estabelece critérios e procedimentos para a execução de projetos de fomento à leitura para neoleitores jovens, adultos e idosos, mediante assistência financeira aos Estados, Municípios, Distrito Federal, Instituições Públicas de Ensino Superior e Entidades sem fins lucrativos.

### *Documentos Oficiais*

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas e Resultados (1995-2002): Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Conferência Nacional de Educação Básica: documento final**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. FNUAP. **Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. INEP. **Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos**. Brasília: INEP, 2000.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Documento Básico do ENCCEJA**. Brasília: INEP, 2002.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2005**. Brasília: INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base nacional Preparatório a VI CONFINTEA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/Manual.pdf>. Acesso em 25 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em ação – Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

### *Documentos Nacionais*

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1, Rio de Janeiro, 8 a 10 de setembro de 1999. Relatório síntese.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2, Campina Grande, PB, 7 a 9 de setembro de 2000. Relatório síntese.

ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES. 1993, Olinda. Anais: Olinda:1993.

### *Documentos Internacionais*

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Ministère de l'Éducation. **Évaluation Aspects Matériels (Imprimés) du Matériel Didactique - Enseignement primaire et secondaire**, 2004.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **L'approbation du Matériel Didactique Ministère**, 2007UNESCO. Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA V, 1997, Hamburgo. **Declaração Final e Agenda para o Futuro**. Disponível em:[http://www.dgfdc.minedu.pt/fichdown/Recorrente/Cadernos\\_formacao/Declaracao\\_Final\\_Agenda\\_Futuro.pdf](http://www.dgfdc.minedu.pt/fichdown/Recorrente/Cadernos_formacao/Declaracao_Final_Agenda_Futuro.pdf). Acesso em: 02/03/2009.

\_\_\_\_\_; CREFAL, INEA, CEAAL. **Guias de discusión para las reuniones nacionales e subregionales – estratégia regional de seguimiento CONFINTEA V**. Santiago, Chile , 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/1275833.pdf>

### **Bibliografia**

AÇÃO EDUCATIVA. **Revista Ação Educativa 15 Anos**. Ação Educativa: São Paulo, 2010.

APPLE, Michael. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo; FISCHER, Maria Clara Bueno. A educação de jovens e adultos no Brasil: um campo pedagógico em disputa. **Educação Unisinos**, vol. 5, nº9, Jul/Dez, 2004.

BARBARA, Maristela Miranda; MIYASHIRO, Rosana; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. (Org.) **Experiências de Educação Integral da CUT: práticas em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999, p.529-575.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Ensino Público e Educação Popular. In: PAIVA, Vanilda (Org.) **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Jan./Abr. 1999, nº 4, p. 26- 34.

\_\_\_\_\_. **Questões de atualidade na educação popular**. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos**. Brasília: Liber Livro Ed., 2004.

BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) **A Questão Política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810 – 1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, M. F. (Org.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

\_\_\_\_\_. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: **Educação e Pesquisa**, vol.30, nº 03, set/dez. São Paulo, FEUSP, PP.475-941.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a Prática – Escritos de viagem e estudos sobre a Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

\_\_\_\_\_. (Org.) **De Angicos a Ausentes: 40 anos de Educação Popular**. Porto Alegre: MOVA/RS; CORAG, 2001.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº 2, pp.177-229.

CHOPPIN, Alain. **Les manuels scolaires: histoire et actualité**. Paris: Hachette Éducation, 1992.



\_\_\_\_\_. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, vol. 30, nº 03, set/dez, São Paulo, FEUSP, pp.549-566.

CLARO, Adriana Thomazotti. **O mercado editorial paulista no decênio de 1990: momento de expansão e diferenciação no setor**. Dissertação. (Mestrado). FFLCH. USP, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Questões Face às Políticas Públicas Recentes. **Em Aberto**, Brasília, V. 11, No. 56, p. 22-30, out./dez., 1994.

\_\_\_\_\_. **Um estudo de Política Municipal de Educação Básica de Jovens e Adultos: O caso de Porto Alegre**, Caxambu, 1996 (Texto apresentado na 18ª ANPED)

\_\_\_\_\_. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período de 1985/1999**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2000.

\_\_\_\_\_. Balanço e Desafios das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio... [et al.] **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. GRACIANO, Mariângela. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe**. Ação Educativa: São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. JÓIA, Orlando; RIBEIRO, V. M.. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DINIZ, Adriana Valéria Santos. SCOCUGLIA, Afonso Celso. PRESTES, Emília Trindade. (Org.). **A Aprendizagem ao Longo da Vida e a Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e contribuições ao debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Uma Pedagogia da Participação Popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em jan. 2010.

\_\_\_\_\_; RIVERO, José. **Educação de Jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. UNESCO, Fundação Santillana, sd.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. SANTOS, Maria Francisca Oliveira. MOURA, Tania Maria de Melo. **O Livro Didático na sala de aula de educação de Jovens e Adultos**. Maceió: FAPEAL, 2007.

GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. Mudanças nas Concepções Atuais da Educação de Adultos. In: MEC-INEP-SEF/UNESCO, **Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, (ANAIS)**, Brasília, p. 41-85, 1994.

HADDAD, Sérgio. **Ensino Supletivo no Brasil - o estado da arte**, Publicação INEP/REDC, Brasília, 1987.

\_\_\_\_\_. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, out./dez. 1992, vol. 11, nº 4, p. 3-12.

\_\_\_\_\_. Tendências Atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. MEC-INEP-SEF/UNESCO, **Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, (ANAIS)**, Brasília, p.86-108, 1994.

\_\_\_\_\_. **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 2007 – Caxambu .Trabalho encomendado pelo GT 18 – Educação de Jovens e Adultos.

\_\_\_\_\_. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: distintos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. (Coord.) **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998**. Ação Educativa: São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_; DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos**. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre políticas, estrutura e funcionamento do ensino supletivo – função suplência**. Relatório final de pesquisa. São Paulo: Cedi, 1988.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. FREITAS, Maria Virgínia. **Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no estado de São Paulo**. Relatório de pesquisa. São Paulo: Cedi, 1993.

HENRIQUES, Ricardo; IRELAND, T. D.. A política de educação de jovens e adultos no governo Lula. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. (Coleção Educação para Todos, 3)

IRELAND, Timothy D. O Direito à Todos à Educação: a incidência de instrumentos internacionais sobre políticas de educação de jovens e adultos. IN: DINIZ, Adriana Valéria Santos. SCOCUGLIA, Afonso Celso. PRESTES, Emília Trindade. (Org.). **A Aprendizagem ao Longo da Vida e a Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e contribuições ao debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

\_\_\_\_\_. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**. Brasília, INEP, v.22, n. 82, nov. 2009.

ISCHER, Nilton Bueno. Uma Política de educação pública de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, v.11, nº 56, p. 68-73, out/dez. 1992.

MACHADO, Maria Margarida **A trajetória da EJA na década de 90 – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”**. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu-MG, set. 1998.

\_\_\_\_\_. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>.

\_\_\_\_\_. Processos de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: os desafios políticos e pedagógicos na formação de educadores de EJA no Brasil. In: SOARES, Leôncio... [et al.] **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**. Brasília, INEP, v.22, n. 82, nov. 2009.

MÁSCULO, José Cássio. **A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de História**. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008. MEC-INEP-SEF/UNESCO. **Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, (ANAIS)**, Brasília, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Propostas Curriculares Alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº73, Dez. 2000.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Apêndice Bibliográfico. In: OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel. **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina.**, p.337- 344.

\_\_\_\_\_. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, história e história da leitura.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999, p.577-594.

NAKAMOTO, Pêrsio. **A Configuração Gráfica do Livro Didático: um espaço pleno de significados.** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, Jane. Desafios à LDB: educação de jovens e adultos para um novo século? In: ALVES, N; VILLARDI, R. (Org.). **Múltiplas leituras da nova LDB.** Rio de Janeiro: Dunya, 1998.

\_\_\_\_\_; MACHADO, M.; IRELAND T. (Org.). Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996-2004). Brasília: UNESCO, MEC, 2004. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859por.pdf>>. Acesso em jan. 2010.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 2ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

\_\_\_\_\_. Anos 90: as Novas Tarefas da Educação dos Adultos na América Latina. In.: MEC-INEP-SEF/UNESCO, Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, (ANAI) , Brasília, p. 21-40, 1994

\_\_\_\_\_. A questão política da educação popular. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) **A Questão Política da Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

PELUSO, Teresa C. L..Diálogo & Conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, 2003.

PINGEL, Falk. **Guide UNESCO pour l'analyse et la revision des manuels scolaires.** França: UNESCO, 1999.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. JUNIOR, Walter Pinheiro Barbosa. **Estudos e Práticas de Educação de Jovens e Adultos na Universidade.** Natal, RN: KMP, 2010.

PIRES, Célia M.C; CONDEIXA, Maria C.; NÓBREGA, Maria J.N.; MELLO, Paulo E. D. **Por uma proposta curricular para o segundo segmento de EJA.** Disponível em [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf). Acesso em jan.2010.

ROMÃO, José Eustáquio. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 8ª edição. São Paulo. Cortez. Instituto Paulo Freire, 2006.

RUMMERT, Sonia M.; VENTURA, Jaqueline P.. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, nº 29, Curitiba, 2007.

\_\_\_\_\_. Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta de educação formulada pelos trabalhadores. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 27, Set /Out /Nov /Dez, 2004.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A Educação de Jovens e Adultos na História do Tempo Presente. IN: DINIZ, Adriana Valéria Santos. SCOCUGLIA, Afonso Celso. PRESTES, Emília Trindade. (Org.). **A Aprendizagem ao Longo da Vida e a Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e contribuições ao debate.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Fórum de Educação de Jovens e Adultos: uma nova configuração em movimentos sociais.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Política Educacional para Jovens e Adultos em Minas Gerais (1991-1996).** Disponível em: < [www.anped.org.br/reunioes/32ra/.../GT18-5890--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/.../GT18-5890--Int.pdf).> Acesso em jan 2010.

TAKEUCHI, Márcia Regina. **Análise Material de Livros Didáticos para Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TORRES, Rosa Maria. (1992). **Educación para todos: La propuesta, La respuesta (1990-1999).** Buenos Aires (apresentada no Painel Nueve años despues de Jomtien, Conferência Anual da Sociedade Internacional de Educação Comparada, Toronto, 14-18 de abril, 1999).

UNESCO; SESI. **Sistema de avaliação de competências do Programa SESI Educação do Trabalhador: resumo executivo.** UNESCO/SESI, 2006.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos.** Disponível In: <http://www.uff.br/ejtrabalhadores/artigo-01.htm>. Acesso jan. 2010.

VIEIRA, Maria C.; FONSECA, S. G. **Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: experiências e desafios no município de Uberlândia/MG (Anos 80 E 90).** Disponível em: < [www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1819t.PDF](http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1819t.PDF) > . Acesso em jan 2010.