

Diversidade de sujeitos na EJA: implicações na elaboração de materiais didáticos e na formação de professores

Diversity of subjects in the “EJA” (Young and Adult Education): implications in the preparation of teaching material and teacher training

Fernanda Quatorze Voltas é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq “O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira” e da Rede Freireana de Pesquisadores.

Contato: fernanda14voltas@hotmail.com

Pedro de Souza Santos é Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2014). Atualmente, é professor efetivo de História na Rede Pública Estadual de São Paulo. Atua no Programa de Formação de Professores da USP.

Contato: pedro_santos@usp.br

Sandra Maria Glória da Silva é Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo (USP) realizando estágio de pesquisa e aperfeiçoamento na Université de Montréal (Quebec, Canadá). Mestre e Especialista em Educação Tecnológica (CEFET-MG).

Contato: sangloria@live.com

Resumo

A partir da questão da diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o texto busca debater algumas das principais características desse público na atualidade. Por meio da análise sucinta de um livro didático, disponibilizado às escolas pelo Ministério da Educação, discute a (in)



observância da diversidade na elaboração de materiais didáticos. Diante da constatação de que esse material tem uma proposta uniformizante, aponta para a necessidade de processos formativos capazes de auxiliar os professores em suas práticas educativas, abarcando a problemática da diversidade e, também, tantas outras específicas da EJA. Por fim, defende a potencialidade do paradigma da formação permanente freireana para a construção de um trabalho de formação docente crítico-emancipador.

Palavras-chave: Diversidade na EJA. Materiais didáticos. Formação de professores.

Abstract

Based on the issue of diversity of subjects of Youth and Adult Education (EJA), we aim to discuss some of the main characteristics of this public today. Through the brief analysis of a textbook provided to schools by the Ministry of Education, we discuss the (non-)observance of diversity in the preparation of teaching materials. Since this material has a standardizing proposal, it shows the need for formative processes capable of assisting teachers in their educational practices, including the diversity problem and many others specifically related to the EJA. Finally, it defends the potential of the Freirean paradigm of permanent education to build a critical emancipatory teacher training.

Keywords: Diversity in EJA. Teaching materials. Teacher training.

1. Introdução

Percebe-se que ao longo dos anos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve outras denominações, tais como: Educação de Adultos, Educação Popular (BEISIEGEL, 2004; PAIVA, 2007), Educação de Pessoas Jovens e Adultas (DI PIERRO, 2008). Supõe-se que cada uma dessas nomenclaturas tente expressar, entre outros aspectos, quem são os sujeitos que constituem essa modalidade de ensino e que ideais a permeiam.

Os sujeitos da EJA, por sua vez, já foram considerados genericamente alunos (HADDAD, 1987, 2002 *apud* DI PIERRO, 2008), em outro momento passaram a ser denominados alunos trabalhadores (DI PIERRO, 2008), ou ainda jovens-adultos (ARROYO, 2006). Supõe-se que essas e outras denominações



sinalizem mudanças no perfil do público da EJA. Diante disso, questiona-se: Quem é o público da EJA na contemporaneidade? Que diversidade de sujeitos caracteriza essa modalidade de ensino? Sabe-se que responder a essas questões implica esforço de pesquisa conjunta envolvendo universidades e demais instituições dedicadas ao estudo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tanto no Brasil quanto no exterior. Porém, como ainda não nos foi possível realizar tal empreitada, pretende-se esboçar de modo ainda incipiente a diversidade do público da EJA, especialmente a partir do início do século XXI, época em que o protagonismo de diversas identidades tem se tornado mais evidente.

E as políticas públicas para os sujeitos da EJA? Será que elas contemplam as diversidades desses sujeitos no que se refere aos materiais didáticos e à formação de professores? Tendo-se por referência as diretrizes estabelecidas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apresentam-se algumas reflexões acerca da elaboração de materiais didáticos para um público tão diverso. Depois, discute-se a formação de professores para EJA considerando-se a importância desses profissionais no processo de superação dos desafios que os sujeitos dessa modalidade de ensino vivenciam. Por fim, expõe-se a proposta freireana de formação permanente e emancipadora como possibilidade para a formação de docentes para a EJA.

2. Público da educação de jovens e adultos na contemporaneidade

A palavra diversidade originou-se do latim “*diversitas, ātis* no sentido de variedade, diferença”. Expressa “a qualidade daquilo que é diverso, multiplicidade” e denota também “desacordo, contradição” (HOUAISS, 2017). Ao retomar o sentido do termo diversidade notam-se alguns dos desafios que surgem na Educação de Jovens e Adultos quando se intenta sair da “pedagogia da homogeneização para a pedagogia da heterogeneidade” (IRELAND, 2012, p. 2). Reconhecer a variedade de alunos que compõem as turmas de EJA implica encarar o desafio de buscar soluções democráticas para desacordos, contradições, diferenças que surgem tanto no cotidiano da escola como na formulação de políticas, na formação de professores, na preparação de currículos e materiais didáticos.

Entre os desafios que essa diversidade apresenta à EJA como política pública destaca-se a criação de políticas intersetoriais e interministeriais voltadas ao atendimento de demandas dos



diversos segmentos da população (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, agricultores, jovens, pessoas privadas de liberdade etc.). Somam-se a este tanto a oferta de educação de qualidade visando contribuir para a redução da desigualdade social quanto a articulação entre elevação de escolaridade e formação profissional (IRELAND, 2012).

Em 2004 esses desafios começaram a ser enfrentados por meio da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)¹, cuja finalidade é contribuir para o “desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais” (MEC, 2017, p. 1). A criação da Secad foi, segundo Ireland (2012, p. 1),

[...] uma visível tentativa de desafiar as desigualdades enraizadas na estrutura socioeconômica brasileira e de dialogar com a diversidade intrínseca da composição étnico-racial nacional, na medida em que se busca consolidar e institucionalizar a educação de adultos como política pública.

Sabe-se que os sujeitos pertencentes às camadas mais pobres da população são um potencial público para a EJA (ARROYO, 2005). Geralmente são indígenas, quilombolas, afrodescendentes, mestiços e brancos pobres, assentados, acampados, menores infratores em liberdade assistida, sujeitos em privação de liberdade, deficientes, idosos, trabalhadores rurais e urbanos etc (ANDRADE, 2004; PARANÁ, 2006). Conforme Di Pierro (2005, p. 1120),

[...] a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos não foi construída com referência às características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (juventude, maturidade, velhice), mas sim em torno de uma representação social enraizada, de um lado, no estigma que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos conferida pela condição de camponeses ou migrantes rurais (ou sua descendência) e trabalhadores de baixa qualificação pertencentes a estratos de escassos rendimentos.

A partir do final dos anos de 1990 conquistam notoriedade no Brasil movimentos em favor do “reconhecimento político e cultural de identidades sociais singulares (mulheres, negros, jovens, indígenas, sem terra)”, ao lado da difusão do pensamento de autores orientados ao interculturalismo e/ou vinculados

1. Em 2011, com a extinção da Secretaria de Educação Especial (Seesp) por meio do Decreto nº 7.480, de 16 de maio, os assuntos da competência da Seesp foram transferidos para a Secad. Após essa reestruturação, a então Secad passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Posteriormente, o Decreto nº 7.480 foi revogado pelo Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, que por sua vez foi substituído pelo Decreto nº 9.005 de 14 de março de 2017. Sobre a extinção da Seesp e as reconfigurações no Ministério da Educação, recomenda-se a leitura de Bezerra e Araújo (2014).



ao “paradigma da identidade”² (DI PIERRO, 2005, p. 1121). Esses movimentos impulsionam o reconhecimento de diversas identidades no público da EJA.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN), ao determinar em seu artigo 38 que o ingresso na EJA pode ocorrer a partir de 15 anos, no Ensino Fundamental, e de 18 anos, no Ensino Médio, possibilitou a ampliação de adolescentes e jovens nessa modalidade de ensino. A maioria desses sujeitos possui histórico de evasão no ensino regular e está em busca de aligeiramento na formação visando ao ingresso no setor produtivo, em ocupações mais bem remuneradas (PARANÁ, 2006).

A elevação na expectativa média de vida da população tem contribuído para o aumento da presença de idosos em turmas de EJA; segundo dados do INEP, em 2013 havia cerca de 100 mil idosos (60 anos ou mais) matriculados, em sua maioria nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Geralmente, esses idosos almejam renovação de conhecimentos, realização pessoal, convivência com pessoas além daquelas que compõem o núcleo familiar. Esses educandos trazem consigo, muitas vezes, uma representação de escola pautada em modelos tradicionais de ensino, nos quais o professor é o único detentor do conhecimento e os alunos são receptores. Esse modelo precisa ser problematizado junto aos alunos para que eles se tornem sujeitos ativos no processo de aprendizagem (Ibid.).

Nos últimos anos, tem sido notável a presença da mulher em turmas de EJA. Algumas interromperam os estudos na adolescência devido à gravidez precoce, outras abandonaram a escola para cuidar de irmãos mais novos, ou por pressão de companheiros machistas. Embora os motivos tenham sido diversos, essas mulheres têm em comum o desejo de concluir os estudos, mesmo após vinte ou trinta anos sem estudar. Muitas delas retomaram os estudos para auxiliarem os filhos nas tarefas escolares, obterem melhores ocupações no mercado de trabalho e, até mesmo, realizarem o sonho de ingressar em uma faculdade. Vários fatores favoreceram o retorno dessas mulheres à escola: o exercício de algum tipo de trabalho remunerado, o término do relacionamento com companheiros que as impediam de estudar, o crescimento e a relativa independência dos filhos (PARANÁ, 2006; SILVA, 2014).

A população do campo que frequenta a EJA caracteriza-se por pessoas que, embora sejam denominadas genericamente de trabalhadores do campo, apresentam especificidades culturais,

2. Di Pierro (2005, p. 1133) esclarece: “Tratam-se de autores (dentre os quais Alain Touraine, Alberto Mellucci, Anthony Giddens e Manuel Castells) que problematizam a dimensão dialógica da cultura contemporânea e o papel da comunicação intersubjetiva cotidiana nos processos de constituição de identidades coletivas, a emergência de novos atores e movimentos sociais, bem como o associativismo e a conformação de redes como formas privilegiadas de articulação de suas ações”.



ideológicas, religiosas, profissionais que demandam valorização e conhecimento da identidade desses sujeitos. Geralmente, são considerados trabalhadores do campo: agricultores, pescadores, ribeirinhos, rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários e outros (PARANÁ, 2006).

Os povos indígenas possuem costumes, idiomas, modos de organização política, social e econômica, de relação com a natureza e outros aspectos que precisam ser considerados para que o processo ensino-aprendizagem seja menos colonizador. A identidade sociocultural, a relação com o corpo, o patrimônio linguístico, a vida em comunidade demandam currículos e práticas pedagógicas diferenciadas para esse público (SILVA, 2005).

Sabe-se que a educação é um direito de todos assegurado pelo artigo 208 da Constituição Federal. No entanto, entre os cidadãos que por diversos motivos não podem exercer esse direito há aqueles que se encontram em condições ainda mais adversas, tais como os sujeitos privados de liberdade. Embora possa haver diferenças entre o contexto de cada país, a escolaridade média da população carcerária geralmente é inferior à dos demais cidadãos e pouco ou quase nada tem sido feito para modificar essa realidade (MAEYER, 2006). A respeito desse assunto, Marc de Maeyer (2006, p. 19) salienta que “a educação na prisão é também um direito de todos. Entretanto isso não parece ser uma realidade dentro da comunidade internacional de educação, mesmo quando muitas iniciativas são tomadas nos níveis local e nacional”.

Tendo-se em vista que a educação é um direito de todos, a população prisional está privada do direito de ir e vir, “[...] não dos direitos de dignidade, respeito e educação. [Assim], considerar a educação na prisão como privilégio está fora de questão” (MAEYER, 2006, p. 21). Além disso, conforme Maeyer (2006), a maioria dos modelos prisionais existentes atualmente em vez de reabilitar os internos os educa para o crime, submetendo-os a superlotação, falta de condições mínimas de higiene e outras situações degradantes.

O baixo investimento financeiro em recursos humanos e materiais destinados à educação nos presídios, a superlotação, o número insuficiente de professores, a transferência de internos para outras prisões são alguns dos obstáculos à oferta de formação completa e eficiente. Em vista disso, Maeyer (2006, p. 28) considera que a educação nos presídios, “[...] nunca deve ser confundida com reabilitação profissional. Nem é uma garantia contra a reincidência. É uma oportunidade de reconciliação



com o ato de aprender”. Por isso, propõe que a educação em prisões apresente “[...] uma introdução à formação profissional e à aquisição de capacidades básicas de comunicação, leitura e escrita. Entretanto não deve considerar isso como um programa completo”.

Ao abordar a situação das mulheres privadas de liberdade, Maeyer (2006, p. 29) alerta para o fato de elas serem “[...] as pobres entre os pobres, e os bebês que às vezes vivem com elas na prisão raramente têm acesso a atividades próprias à educação infantil. Não admira que, em alguns países, vinte por cento das crianças nascidas na prisão acabem voltando para a prisão vinte anos depois”.

Conforme expresso na declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 1), os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial reconhecem “[...] a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...]”. Em vista disso, Ferreira (2006, p. 40) argumenta que idade, etnia, gênero, “condições físicas, emocionais, intelectuais e outras condições” não podem ser considerados empecilhos para que esses estudantes exerçam o direito à educação.

Há pessoas com deficiência que foram mantidas à margem da escolarização formal desde a infância e se tornaram público em potencial para a EJA. Há ainda estudantes adultos egressos de escolas especiais que foram incluídos em escolas públicas, porém em classes de crianças. Nesse caso, os direitos foram parcialmente respeitados, pois as condições essenciais para o desenvolvimento humano e social não foram contempladas (FERREIRA, 2006). Dessa forma, dentre os desafios que se colocam para a EJA está:

[...] o desenvolvimento de cultura de acolhimento e respeito aos direitos das pessoas com deficiência, a fim de que possam ter acesso à escolarização e, além da aprendizagem advinda da convivência com seus pares, oportunidades de aprendizagem dos conteúdos curriculares que possibilitem atingir níveis mais elevados de educação (Ibid., p. 52, grifo nosso).

Outra questão que se apresenta à EJA é ofertar turmas no período diurno para atender a um público cada vez mais jovem e aos deficientes que têm dificuldades para se locomover sozinhos, especialmente à noite. Ferreira (2006, p. 53) salienta a preocupação da família desses alunos com a segurança e pergunta: “[...] como esses familiares que passaram a vida protegendo seus



filhos e filhas contra discriminações e preconceitos sociais e sem apoio de qualquer ordem podem repentinamente aceitar que a partir de agora ele(a)s vão frequentar as escolas e não sofrerão ameaças?”

Além de conquistarem o acesso às instituições públicas ou privadas, os alunos com deficiência precisam receber orientação pedagógica condizente com suas necessidades pessoais e educacionais. Conforme Ferreira (2006, p. 55), geralmente quando são matriculados esses alunos “[...] não encontram os meios e recursos necessários à aprendizagem dos conteúdos curriculares ou à participação na vida escolar e social de sua comunidade. Conseqüentemente, esse(a)s aluno(a)s são levados(as) ao fracasso escolar e acabam por abandonar a escola”.

Diante da presença e da complexidade das diferentes formas de manifestações da diversidade nas salas de aula da EJA, faz-se oportuno indagar se os materiais didáticos destinados ao trabalho com os educandos, dessa modalidade de ensino têm ou não contemplado esse importante tema.

Buscando concretizar essa discussão, expõe-se a seguir uma análise de livros de História da coleção *Tempo de aprender*, editados pela IBEP. Para contextualizar o estudo sintético dos referidos livros, apresenta-se um breve histórico sobre a distribuição de materiais didáticos no Brasil e a recente incorporação da EJA no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

3. Materiais didáticos para EJA

As políticas públicas voltadas para elaboração, aquisição e distribuição de materiais didáticos³ para EJA revelam tensões, aproximações e contradições entre as ações do Estado, da sociedade civil organizada e o mercado editorial. Trata-se de embates históricos em torno da constituição da EJA como modalidade de ensino de direito público subjetivo e das concepções de ensino e de materiais didáticos.

A produção didática para EJA está presente em sua história e apresenta uma diversificação que pode ser relacionada a contextos variados e a projetos distintos de educação para jovens e adultos. Assim, encontram-se materiais didáticos elaborados por ONGs, como no caso da Ação Educativa com a coleção *Viver, aprender* para o 1º segmento do Ensino Fundamental, produzida na década de 1990; por movimentos sociais como o *Manual de alfabetização*

3. As definições de material didático são as mais variadas e complexas, de maneira que não existe consenso na literatura sobre o tema. Para este trabalho, entende-se como material didático todo material utilizado em processos de ensino e aprendizagem na educação formal, não formal e informal. Sendo assim, além dos materiais produzidos em âmbito comercial ou programas de governo temos ainda a produção ligada aos movimentos sociais e ao meio escolar. A esse respeito ver Fávero (2007), Mello (2010; 2013), Bittencourt (2011 e 2012), Choppin (2009) e Fiscarelli (2008).



de adultos e adolescentes elaborado pelo Centro de Cultura Popular (CPC) de Belo Horizonte, em 1962; os *Cadernos temáticos* elaborados no âmbito do Projeto Integrar votados para educação de jovens e adultos trabalhadores promovido pela CUT em parceria com a PUC/SP, em 1995; os materiais produzidos no meio escolar destinados à alfabetização e aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; e, por fim, os recursos educacionais abertos disponibilizados na rede, como o livro público de alfabetização *Aprender para contar*, de Bianca Santana (2013).

Estudos recentes sobre o livro didático têm demonstrado a complexidade que envolve esse suporte de ensino, compreendendo-o em sua amplitude como portador de ideologias e fruto de um contexto de produção, ou ainda, como assevera Mello (2010), a compreensão do material didático e do livro didático em particular como objetos multidimensionais e complexos, e que, por meio de seus conteúdos, revelam expressões ideológicas, concepções de educação de jovens e adultos e de currículo e métodos de ensino para EJA. Nesse caminho, segundo Miranda e Luca (2004), o livro didático não deve ser tomado apenas na sua função normativa, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas.

Desta maneira, parte-se da compreensão do livro didático como parte da cultura material escolar, um objeto possuidor de historicidade, um suporte de ensino multivariado em seus usos e formas de leitura e um produto do mercado editorial que realiza um circuito até chegar ao seu destino – as escolas, como bem salientou Darnton (2010). Ou ainda, como um artefato cultural e possuidor de múltiplas facetas, entendendo-o numa “complexa teia de relações e de representações sociais” (BITTENCOURT, 1993, p. 02).

3.1. Breve cronologia do PNL

Os programas de distribuição de livros didáticos a alunos de escolas públicas têm longa data na história da educação no Brasil, tendo início em 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL). Esse programa foi ampliado gradativamente, sendo instituída posteriormente a Comissão Nacional do Livro Didático, que legislou sobre as regras de produção, compra e distribuição do livro didático e, em 1966, foi celebrado um acordo entre o



Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que assegurou recursos para produção e distribuição de 51 milhões de livros para um período de três anos.

Em 1971, com o fim do acordo MEC/USAID, o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até a extinção desse programa em 1975. Em 1976 é criada a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME); com isso, o governo assumiu a execução do programa do livro didático com recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e de contrapartidas mínimas das Unidades da Federação. Em 1983, a FENAME é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa.

No ano de 1985, por meio do Decreto nº 91.542/85, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático, que promoveu profundas mudanças no processo de distribuição de livros didáticos. A partir da criação desse programa, a oferta dos livros didáticos foi progressivamente estendida a todo o Ensino Fundamental e Médio, inclusive aos alunos com deficiência visual, com o fornecimento de materiais em braile. A escolha dos livros passou definitivamente a ser prerrogativa dos professores e o tempo de uso das coleções ficou estabelecido em três anos, sendo previstas reposições e complementações. Desde então, foi concedida maior atenção à constituição de equipes técnicas para avaliação sistemática e criteriosa das coleções de acordo com os parâmetros estabelecidos para cada período⁴.

Segundo Bittencourt (2012), o PNLD consolidou-se como o maior programa de distribuição gratuita de material didático do mundo e o governo federal passou a ser o principal comprador⁵ de materiais didáticos das editoras, consolidando o programa como uma política de Estado e fazendo valer o artigo 208 da Constituição Federal, que impõe ao Estado o dever de garantir atendimento ao educando em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar. Entretanto, somente a partir de 2007 a EJA passou a ser contemplada com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização (PNLA), por meio da Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007, para atender os alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), e com a finalidade de distribuir, a título de doação, obras didáticas

4. Segundo o edital do PNLD EJA 2011, as obras didáticas destinadas à alfabetização de jovens e adultos e as coleções didáticas para a EJA devem atender ao que estabelecem as leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

5. Segundo informações do MEC, em 2013 o governo investiu R\$ 1,12 bilhão na compra e distribuição de 137,8 milhões de livros pelo PNLD. Vale lembrar que os recursos para esse e outros programas provêm, em sua maioria, da cota federal da arrecadação do salário-educação.



às entidades parceiras do programa com vistas à alfabetização e escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais. E, finalmente, no ano de 2009 foi regulamentado pela Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), sendo um Programa mais amplo que incorporou o PNLA e ampliou o atendimento, incluindo o primeiro e o segundo segmentos da EJA, que correspondem aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, distribuindo obras e coleções para alfabetizando do PBA e estudantes das redes públicas de ensino.

Nesse breve histórico, percebe-se o lugar secundário destinado à EJA nas políticas públicas de incentivo à produção, compra e distribuição de materiais didáticos. Certamente, esse descaso se coaduna com a própria história de embates em torno da EJA e a sua consolidação, ainda recente, como modalidade de ensino⁶.

3.2. Coleção Tempo de Aprender

O livro didático não fala por si só. É o professor, em sua prática na sala de aula, quem “dá vida” ao livro. As várias leituras feitas por professores e alunos, os capítulos escolhidos, as formas de trabalhar o conteúdo e os exercícios serão de fundamental importância para o alcance ou não dos objetivos do livro, do professor e do próprio ensino da História (ESPÍNDOLA, 2003 p. 46 grifos da autora).

Corroborando com a epírafe acima, reafirmamos que em processos de ensino e aprendizagem escolar ou em outros espaços o livro didático não pode ser compreendido como um fim em si mesmo, e para além das pessoas envolvidas em sua produção, da profissionalização dos autores e a intervenção estatal por meio de normatizações, é preciso considerar o tripé livro didático/ professor/aluno e as múltiplas interrelações e ressignificações em seus usos.

A seguir, apresentamos de forma preliminar o resultado da análise empreendida no livro didático de História do 9º ano em sua 2ª edição, publicado em 2009⁷. Optou-se por essa coleção pois, segundo dados do FNDE, ela teve uma tiragem total de mais de seis milhões de cópias, ressaltando que essa editora ficou à frente de outras que, inclusive, tiveram uma quantidade maior de títulos aprovados e, conseqüentemente, foi a mais adotada pelos professores da EJA dos anos finais do Ensino Fundamental em todo o Brasil, conforme pode-se observar na tabela a seguir:

6. Em 5 de julho de 2000, a Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu, por meio da Resolução nº 1, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essas Diretrizes definiram uma identidade própria para a Educação de Jovens, transformando-a – em razão do perfil dos estudantes que a integram – em uma modalidade de ensino com nítidas especificidades. (ROCHA, 2013).

7. Essa coleção didática foi produzida nesse período com vistas à sua participação no PNLD-EJA 2011, pois entre os meses de outubro a dezembro de 2009 foi estabelecido o prazo de cadastramento das editoras e a pré-inscrição de suas coleções didáticas.

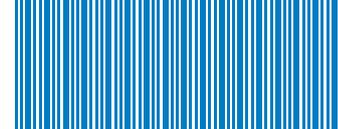


Tabela 1 – PNLD EJA 2011 – Valores de aquisição por editora.

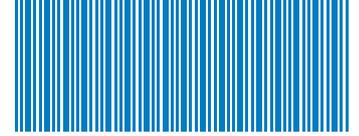
PNLD EJA 2011 – VALORES DE AQUISIÇÃO POR EDITORA							
EDITORA	PNLD EJA 2011						
	TIRAGEM TOTAL	QUANTIDADE TÍTULOS	TIRAGEM MÉDIA	TOTAL DE CADERNOS TIPOGRÁFICOS	VALORES		
					CADERNO TIPOGRÁFICO	EXEMPLAR	TOTAL
IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIES PEDAGÓGICAS LTDA.	6.451.856	8	806.482	238.448.572	0,3290	11,66	75.229.790,20
EDITORA FTD SA	2.874.499	14	205.321	75.590.218	0,3380	8,88	25.539.051,43
GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA	2948.969	16	184.311	64.613.619	0,3395	7,43	21.914.332,64
EDITORA ÁTICA S/A	490.309	12	40.859	12.367.144	0,5000	12,61	6.183.572,00
MÓDULO EDITORA E DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL LTDA	545.563	2	272.782	12.149.117	0,3500	7,79	4.251.961,16
BASE EDITORIAL LTDA	397.995	4	99.499	9.285.884	0,4050	9,44	3.758.758,29
IMEPH INST META DE EDUC PESQUISA E FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS LTDA	141.299	2	70.650	3.389.399	0,4100	9,83	1.388.993,01
EDIÇÕES ESCALA EDUCACIONAL SA	163.618	2	81.809	3.545.166	0,4100	8,88	1.453.518,06
EDITORA MODERNA LTDA	85.888	2	42.944	1.518.375	0,4800	8,49	728.820,00
EDITORA FAPI LTDA	6.324	2	3.162	108.825	1,0800	18,58	117.531,00
AYMAR EDIES E TECNOLOGIA LTDA	2.708	2	1.354	35.590	1,0900	14,33	38.793,10
TOTAL	14.109.028	66		421.051.908			140.605.140,89
MÉDIA			213.773		0,3339	9,97	

Fonte: FNDE, 2012.

Segundo M.A. Silva (2012), a avaliação dos livros didáticos feita pelos pareceristas do PNLD vem sofrendo aprimoramentos a cada edição; no entanto, é difícil indicar quais são os métodos avaliativos utilizados pelos professores na escolha das obras.

A opção pelo livro didático do 9º ano se deve ao fato de que essa é a etapa final do Ensino Fundamental II e de transição para o Ensino Médio, e também porque constatou-se um volume maior de conteúdos nesse livro em relação aos demais. E a escolha da disciplina História deve-se ao fato de que ela apresenta objetivos específicos que se relacionam à constituição da noção de identidade tão propalada na EJA.

A coleção apresenta uma proposta pedagógica disciplinar com a possibilidade de articulação dos conteúdos com outras áreas do conhecimento, apresentando-se dividida em dois eixos temáticos comuns a todos os componentes curriculares. Na análise do livro de História buscou-se identificar de que maneira os temas propostos a os caminhos metodológicos utilizados dialogam com a especificidade da EJA e se a sua proposta pedagógica se adéqua as características de jovens, adultos e idosos que apresentam trajetórias escolares distintas e intermitentes. Assim, consideraram-se três fatores de análise: primeiro, a estrutura dos capítulos; segundo, as atividades propostas; e, terceiro, o uso de imagens.

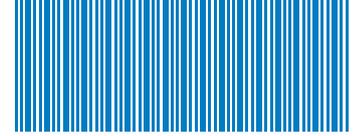


O livro de História *Tempo de Aprender* está estruturado em quatro capítulos, que se subdividem nas seções: *Pra começo de conversa*, na qual são propostas perguntas iniciais ao aluno relacionadas ao tema do capítulo; *Desvendando o tema*, momento em que é sugerida a leitura de pequenos textos de diferenciados gêneros sobre o tema; *Aprofundando o tema*, que traz propostas de novas atividades visando aprofundar o tema proposto; *Ampliando o tema* ocorre por meio da leitura de novos textos e a realização de novos exercícios; *Sua vez*, em que o aluno registra o que aprendeu sobre o tema por meio de diferentes atividades; *E eu com isso*, na qual o aluno é convidado a realizar uma atividade ou participar de um projeto relacionado ao tema estudado; *Momento lúdico*, sugestão de atividades lúdicas relacionadas ao tema estudado; *Revelando o que aprendeu*, propostas de atividades que retomam o conteúdo estudado; e *Vamos compartilhar*, seção de encerramento de cada capítulo na qual sugere-se ao aluno participar de atividades que possibilitem coletivizar o que aprendeu com outras pessoas da escola. Vale destacar que algumas seções aparecem mais de uma vez em alguns capítulos e que outras não estão presentes em todos os capítulos. No livro a proposta é de uma história por eixos temáticos; contudo, os conteúdos apresentados seguem uma linearidade.

A coleção *Tempo de Aprender* foi elaborada em quatro volumes, correspondentes a cada ano/série da EJA. Cada caderno é multidisciplinar e confeccionado em brochura, e para efeito de localização a divisão dos conteúdos de cada disciplina ocorre por meio de cores diferenciadas. No livro de História (cor verde) as Unidades Temáticas, os Capítulos e as Seções são destacados com cores e tipos de letras diferenciadas, e as palavras consideradas de difícil compreensão são grafadas na cor roxa, sendo esclarecidas num vocabulário ao final do volume.

No início de cada capítulo são propostas individualmente ao aluno perguntas abertas sobre o tema da unidade. São perguntas cujo objetivo é identificar o que o aluno já sabe e a sua opinião a respeito de determinados aspectos abrangidos pela temática. Nas demais seções dos capítulos grande parte das atividades é em forma de perguntas de interpretação e de localização de informações em pequenos textos; são propostas individualmente, e em menor número, de forma coletiva.

O livro é composto por várias imagens que ilustram os temas dos capítulos e as suas diversas seções, como fotografias coloridas e em preto e branco, charges, gravuras e mapas. Todas as imagens expostas no livro são acompanhadas dos devidos créditos, mas

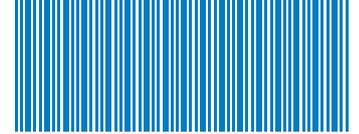


nem todas apresentam legendas explicativas necessárias à sua interpretação. As imagens em sua maioria são em tamanho pequeno, o que pode dificultar sua leitura e interpretação, considerando-se que, mesmo em número menor, a população de idosos e pessoas com algum tipo de deficiência visual se faz presente nos bancos da EJA. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica realizado em 2013, a maior taxa de matrícula na EJA está na faixa etária de 15 a 44 anos; entretanto, o número de matrículas de pessoas acima de 60 anos ultrapassou os 100 mil nesse período e o número de matrículas de alunos incluídos passou de 28 mil em 2007 para mais de 51 mil em 2013, o que denota um pouco mais a diversidade desses sujeitos e a necessidade de materiais didáticos que contemplem suas especificidades, com particular atenção para a qualidade e diagramação das imagens presentes nesses materiais.

No livro de História foram catalogadas 66 imagens, entre fotografias, gravuras, charges e mapas, distribuídas proporcionalmente por todos os capítulos. Algumas atividades propostas têm como objetivo a leitura e interpretação imagética e consistem em perguntas a respeito da observação de determinadas imagens. “Esse tipo de atividade é importante porque permite que o leitor aprenda técnicas de leitura da imagem e refine seu olhar para aspectos antes não examinados” (OLIM, 2010, p. 107). Em outras atividades, as imagens acompanham os textos, servindo de complementação à informação textual, e, ainda, há o caso de imagens que ilustram o texto, desempenhando mais uma função estética. De maneira geral, as imagens se relacionam diretamente com os textos, mas é preciso considerar que, em alguns casos, a relação imagem e texto ocorre de forma bastante indireta, dificultando o seu uso como recurso pedagógico, como nos lembra Bittencourt (1997).

Na unidade 1, *Trabalho e consumo*, o primeiro capítulo, intitulado *Sangue, suor e lágrimas*, tem início com uma série de perguntas a respeito daquilo que os alunos sabem sobre o tema proposto. Em seguida é apresentado um conjunto de três fotografias de pessoas no momento em que realizam diferentes tipos de trabalho. As imagens são precedidas por perguntas de interpretação e localização. A partir daí, conceitualiza o que é trabalho tendo como referência duas teorias opostas, o marxismo e a teoria capitalista, de Adam Smith. Ambas as teorias vinculadas a uma visão tradicional, estruturalista e eurocêntrica⁸ da História. Traz ainda informações sucintas, por meio de pequenos excertos, sobre outras formas de trabalho como a escravidão e a servidão, relacionando-as a

8. Segundo Chesneaux (1995), esta visão despreza deliberadamente os processos históricos vividos por outros povos e culturas e aspectos da realidade histórica que não sejam pertinentes ao seu projeto ideológico, restringindo-se àqueles que dizem respeito à Europa.



contextos históricos específicos. Algumas pequenas imagens foram utilizadas para complementar as informações presentes nos textos, sendo três gravuras de Jean Baptiste Debret retratando o trabalho dos escravos nos engenhos coloniais, no transporte de seus senhores e no transporte de cargas; uma gravura grega retratando escravos colhendo olivas; uma gravura retratando os servos utilizando a charrua; uma gravura de Johann Moritz Rugendas retratando tráfico de escravos no porão de um navio negreiro; e uma foto de uma criança quebrando o coco de babaçu no Maranhão. É importante notar que as imagens utilizadas nesse capítulo para explicitar as diferentes formas de trabalho vincularam a população negra ao trabalho escravo. No segundo capítulo, *Trabalho e consumo: o que movimenta a economia?*, os textos versam sobre consumo, processos de industrialização, movimentos operários, lutas de classes e trabalho no campo. Em geral são textos curtos e precedidos por exercícios de interpretação e localização. Para auxiliar na compreensão do termo consumo foram utilizadas três fotografias recentes de pessoas em situações diferentes de consumo: um grupo de pessoas retratadas em um restaurante de luxo, outro grupo em um restaurante popular e uma mulher realizando compras num supermercado. Para o termo trabalho a referência utilizada foi a Revolução Industrial e a partir dela o surgimento de teorias sobre o aumento da produtividade, da exploração do trabalhador e os antagonismos de classes. As imagens utilizadas retratam pessoas exercendo diferentes atividades em processos produtivos na cidade e no campo. Dentre as imagens, chama a atenção uma fotografia que mostra os pés acorrentados de uma pessoa negra, novamente relacionando o negro ao trabalho escravo.

Na unidade 2, *Globalização e novas tecnologias*, no primeiro capítulo, *Grande mundo pequeno*, são problematizados os conceitos de tempo histórico, globalização e dominação. Os textos trazem breves informações a respeito das navegações, do colonialismo, das duas grandes guerras mundiais e dos regimes totalitários na Europa. Foram utilizados fotografias, gravuras e mapas relacionados a esses episódios para auxiliar as informações textuais, e no decorrer do capítulo foram propostos exercícios de interpretação e localização de informações nos textos. No segundo capítulo, *Estratégias da globalização*, todos os textos apresentados têm como pano de fundo o período da Guerra Fria e os avanços tecnológicos. As imagens utilizadas retratam líderes políticos, pessoas fugindo de bombardeios, astronautas, arsenal bélico e desemprego. No início do capítulo o aluno é indagado a responder o que sabe e



qual sua opinião a respeito da globalização, e entre um texto e outro são propostos exercícios de interpretação e localização de informações, e, como última atividade, é proposto ao aluno se organizar em grupo e criar um espaço na escola para exposição de livros e trabalhos.

A análise permite inferir que o referido livro apresenta conteúdos e metodologia de trabalho que não dialogam com a diversidade do público da EJA; ou seja, o material tem como característica mais a uniformidade do que a valorização da aprendizagem a partir e com as diferenças. Isso parece indicar que a diversidade ainda não foi efetivamente incorporada, como temática, nos materiais didáticos destinados ao trabalho com os educandos jovens, adultos e idosos.

Entende-se que dificilmente um livro didático contemplará todas as necessidades e particularidades da EJA e que a eficiência desse material está também nos usos propostos pelos professores. De outra maneira, segundo Santana (2013), é sabido que a relevância de qualquer material didático só existe pelos usos que se fazem dele ou ainda, como afirmou Spíndola (2003), os conteúdos dos livros didáticos são reescolarizados na medida em que atendem múltiplas demandas de professores e alunos em processos de ensino “reais”.

Com relação à história, foi privilegiada a de matriz europeia, com pouquíssimas referências a outros povos. Via de regra as alusões à África e à população negra relacionam-se ao trabalho escravo. De acordo com Oliva (2009), o emprego dos livros didáticos nas salas de aula se revelam instrumentos de significativa participação na construção das referências mentais e dos conhecimentos que estudantes e docentes carregam sobre os temas ali trabalhados, ou ali “suprimidos”.

4. Formação de professores na EJA: desafios e possibilidades

A diversidade também é um tema que diz respeito à formação dos professores que atuam na EJA, dado o amplo espectro de perfis desses sujeitos, que inclui desde educadores profissionais até estudantes em estágio de habilitação para o magistério e voluntários, com diferentes tipos de formação e níveis de escolarização. Em comum, esses docentes enfrentam a precariedade das condições de trabalho, os baixos salários e a desvalorização profissional, reforçada por uma concepção assistencialista de solidariedade na qual o trabalho do professor



da EJA é comumente encarado como favor, missão, improviso ou caridade (DI PIERRO, 2010, p. 167).

Diante desse cenário, Campero (2015) afirma que a falta de formação específica é um dos principais obstáculos à construção e ao fortalecimento da identidade profissional desses educadores. Além disso, acaba contribuindo para a reprodução de um modelo educacional escolarizante no qual os conteúdos, as práticas educativas e, muitas vezes, os materiais didáticos empregados na educação de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental são transpostos, inadequadamente, para o trabalho com jovens e adultos, numa perspectiva infantilizadora. Para Campero (2015), a formação é um elemento fundamental para a profissionalização da EJA enquanto campo educacional e é um requisito para avançar no exercício dos direitos de jovens e adultos a uma educação com qualidade social⁹.

No texto “*Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*”, Arroyo (2006) apresenta alguns indicadores que permitem perceber uma progressiva reconfiguração e reconhecimento da EJA como um campo educacional específico, sob o qual incidem políticas públicas e diversas ações organizadas pela sociedade civil. O autor aponta como um dos mais promissores indicadores dessa reconfiguração a centralidade da demanda por uma formação apropriada para os educadores que atuam na EJA, especialmente nas últimas décadas.

A discussão sobre a necessidade de se formar os educadores para o trabalho com jovens e adultos, porém, não é nova e, segundo Soares (2006), esteve presente na base das críticas lançadas à I Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil (1947), acusada de não preparar adequadamente os professores voluntários para o trabalho. De forma semelhante, a denúncia da inexistência de uma formação específica para os educadores de pessoas adultas ganhou força no âmbito do II Congresso de Educação de Adultos, realizado em 1958, ao lado da constatação da falta de métodos e materiais apropriados para o desenvolvimento da prática educativa com o referido público, naquele período.

Atualmente, ao lado dos avanços no que tange à afirmação jurídica dos direitos à educação dos jovens e adultos e à institucionalização da EJA nas políticas de Educação Básica (DI PIERRO; HADDAD, 2015), observa-se um gradativo reconhecimento da necessidade de formar professores para essa modalidade de ensino, no âmbito legislativo e das políticas públicas nacionais, dadas as suas singularidades pedagógicas. A Lei de Diretrizes

9. O avanço na direção da qualidade social da educação implica, entre outros compromissos em: a) oferecer escolas equipadas, acessíveis e dignas para todos; b) construir a proposta político-pedagógica da escola de forma democrática e participativa, compreendendo que a participação se faz na prática de participar e que a voz da comunidade escolar não pode ser esquecida nem abafada; c) respeitar o saber dos educandos, seus interesses e necessidades; d) produzir conhecimentos com rigorosidade metódica, jamais separando o ensino dos conteúdos da “leitura crítica da realidade”; e) estimular a formação permanente dos educadores, na tensão dialética da ação-reflexão-ação; f) colaborar para construção cotidiana da cidadania e das autonomias individuais e coletivas da comunidade escolar; g) opor-se aos processos que causam desigualdades, opressão e a coisificação do ser humano, desenvolvendo e trabalhando práticas solidárias, colaborativas e humanizadoras; h) promover a organização e a mobilização da comunidade escolar em torno de seus sonhos, apontando limites e possibilidades de luta, tendo como horizonte a transformação da realidade (FREIRE, 2001, 1993, 1996; CASALI, 2011).



e Bases da Educação Nacional, de 1996, por exemplo, atribui especificidade ao campo da EJA e sugere a realização de processos formativos adequados aos seus professores. Esse mesmo entendimento é encontrado no Parecer CNE/CEB 11/2000 (CURY, 2000), que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, e supera a visão assistencialista que envolve a figura do professor de EJA, afirmando o caráter profissional de sua prática, a lhe exigir preparo e rigor metodológico:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além de exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com essa parcela de estudantes e para estabelecer o exercício do diálogo, jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista, e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (CURY, 2000, p. 153).

Convém ressaltar que, embora a legislação incite a formação dos educadores da EJA, o que se observa no cotidiano é a oferta ainda precária e irregular de processos formativos. Grande parcela dos cursos de pedagogia e das demais licenciaturas não oferece habilitação para o trabalho com jovens e adultos e os profissionais que atuam na EJA acabam se formando na prática ou em atividades de formação continuada em serviço, eventualmente, ofertadas nas escolas (SOARES, 2006; BENÍCIO, 2010).

De forma geral, a apreciação da LDBEN/96 e do Parecer CNE/CEB 11/2000 pode suscitar no leitor a curiosidade sobre quais seriam os contornos que definem as especificidades da EJA, reiteradamente propaladas nesses documentos. Alguns subsídios da literatura nacional sobre a área permitem inferir considerações a esse respeito. Comumente, as especificidades da EJA são abordadas em relação ao perfil de seus educandos, composto, na maioria das vezes, por adolescentes, jovens e adultos inseridos no mundo do trabalho, com diferentes níveis de escolaridade e trajetórias humanas marcadas, sobretudo, pela exclusão social, econômica e política (ARROYO, 2006; FÁVERO; RUMMERT; DE VARGAS, 1999).

Soares e Pedroso (2013) defendem que as experiências de vida dos educandos trabalhadores, suas vivências e saberes, muitas vezes construídos fora do ambiente escolar, conferem à EJA uma identidade que a diferencia enquanto modalidade de ensino e gera demandas educativas específicas. Para tais autores, dadas as características próprias de aprendizagem dos jovens e adultos, é



preciso que o educador esteja preparado para propor e desenvolver práticas adequadas para o trabalho com esses alunos.

Em consonância com esse entendimento, a pesquisa de Oliveira (2004), que buscou compreender como os trabalhadores adultos, alunos de um curso supletivo, pensam e aprendem, demonstrou que o desenvolvimento psicológico desses educandos está em constante transformação e possui singularidades, de acordo com as diferentes práticas socioculturais que esses indivíduos partilham e nas quais se inserem. Portanto, o trabalho, o sindicato, a família, a religião, a militância política, as ações artísticas e culturais se constituem em atividades nas quais os sujeitos se apropriam de diferentes instrumentos simbólicos, modos particulares de pensar, sentir, narrar, aprender e construir saberes. Diante disso, a formação de professores da EJA deve ser capaz de sensibilizar os educadores quanto aos conhecimentos construídos pelos educandos em seus percursos de vida e seus modos próprios de aprender (SOARES; PEDROSO, 2013). Nesse sentido, o processo formativo pode colaborar para o enraizamento de práticas educativas significativas e emancipatórias que partam dos sonhos, das dificuldades, das crenças, valores e modos singulares de ler e agir no mundo dos educandos jovens e adultos trabalhadores e contribuam para a transformação de seus contextos concretos.

Uma ação de formação de professores, como essa que aqui se propõe, está inserida no bojo da perspectiva da educação crítico-emancipatória defendida por Paulo Freire (1987, 1996, 2001), para a qual é preciso superar as práticas bancárias de ensino-aprendizagem, centradas na transmissão de conhecimentos do sujeito que supostamente “sabe” para o outro que “não sabe”, também no âmbito da formação dos educadores.

A pedagogia freireana defende, com veemência, a impossibilidade da neutralidade da práxis educativa, já que o educador/formador, de maneira mais ou menos consciente, sempre atua a favor ou contra uma determinada concepção de mundo e um projeto de sociedade. Freire acredita que o horizonte da educação deve ser a transformação da realidade opressora. Nesse contexto, os conhecimentos são entendidos como um meio de ampliação da leitura de mundo, de humanização, e não como um fim em si mesmo. Portanto, mais do que certificar ou “atualizar” o professor com técnicas e conteúdos, a formação precisa ser capaz de contribuir para a transformação das realidades desses sujeitos marcadas, por vezes, pela desigualdade e injustiça social. Para formar jovens e adultos para a autonomia e para a participação social autêntica, o educador precisa vivenciar isso



também em sua formação (BENÍCIO, 2010; FÁVERO; RUMMERT; DE VARGAS, 1999).

A concepção de formação permanente¹⁰ defendida por Paulo Freire em sua obra funda-se no reconhecimento do homem como um ser histórico-social, inconcluso, e que, por saber-se inconcluso, busca incessantemente ensinar/aprender para cumprir a sua vocação ontológica de “ser mais” (FREIRE, 1987).

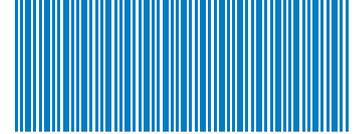
A partir dessa ideia, Freire aponta que uma das tarefas da educação e, portanto, da formação de professores, é desvelar criticamente o inacabamento do homem e do mundo, pois ambos não estão fadados a um futuro inexorável, mas se fazem historicamente, a partir das condições concretas da existência humana. Nessa perspectiva, o homem não é um objeto da História, mas seu sujeito; por isso, tem a capacidade de intervir na realidade para transformá-la.

Uma prática de formação permanente freireana na EJA precisa garantir que entre os grupos de professores se instaure o exercício dialético da ação-reflexão-ação sobre as experiências cotidianas. Isso significa dizer que, nesse tipo de formação, as discussões devem ser iniciadas a partir das práticas concretas dos sujeitos. Posteriormente, essas práticas são confrontadas com diferentes perspectivas teóricas, buscando-se um distanciamento crítico do objeto de conhecimento. É esse movimento que permite o desvelamento dos fundamentos teóricos embutidos nas ações, das razões de ser das práticas, de seus desafios, equívocos e acertos. É refletindo criticamente sobre as suas práticas, num contexto teórico-prático, que os educadores podem melhor compreendê-las para modificá-las e aperfeiçoá-las, na direção de uma educação humanizadora que auxilie na desconstrução e superação da visão escolarizante, supletiva e compensatória que, ainda hoje, orienta muitas das práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas na EJA.

Portanto, é na vivência crítica da dialética entre a teoria e a prática, na formação permanente, que reside a possibilidade de transformação das práticas pedagógicas. As teorias vão se tornando cada vez mais significativas para os educadores, na medida em que os ajudam a refletir sobre a prática educativa, dando-lhes subsídios para encarar os desafios do cotidiano escolar e, também, os impostos pelas instâncias administrativas e pelas políticas públicas.

Pode-se dizer que, na perspectiva freireana, o diálogo é um dos aspectos fundamentais que devem permear os processos

10. Neste texto, a expressão “formação permanente” foi acrescida do termo “freireana” para enfatizar os princípios teóricos-metodológicos que fundam essa práxis, inserida na proposta de educação libertadora defendida por Paulo Freire. Adicionalmente, pretende-se distingui-la de outras concepções que utilizam essa expressão como sinônimo de mera atualização de técnicas e conteúdos necessários à adaptação dos sujeitos à sociedade globalizada, marcada pela competitividade e pela teoria do capital humano. Pode-se aprender com Gadotti (1981) que o conceito-base de educação permanente difundido na Europa nos anos 1970 por organizações conservadoras, tais como a Organização da Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Conselho da Europa, aproximava-se da perspectiva tecnicista. Segundo Lima (2007), essa característica ainda persiste no atual contexto europeu, sob o mote de “aprendizagem ao longo da vida”.



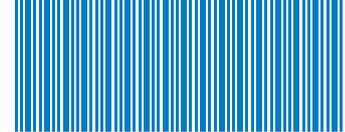
de formação permanente. Diálogo que se estabelece desde os primeiros momentos da formação, nos quais os educadores são convidados a compartilhar coletivamente as visões que trazem a respeito de suas próprias práticas. Ademais, na formação permanente, o diálogo se concretiza, também, quando o formador, responsável pela coordenação do trabalho, assume a tarefa de problematização das experiências relatadas pelos professores. Problematizar, na perspectiva crítica, não é fazer um mero jogo de perguntas e respostas, mas sim um caminho por meio do qual o formador e os professores em formação podem entender cada vez mais profundamente a realidade, em sucessivos movimentos de interpretação e intervenção no real, em níveis descritivos, analíticos e propositivos.

A prática problematizadora pode ser muito valiosa na formação de educadores da EJA, pois tem a potencialidade de auxiliar, por exemplo, na compreensão de como a complexa questão da diversidade dos educandos se coloca, concretamente, como um desafio a ser superado nas salas de aula da educação de jovens e adultos. Como, nesses espaços, as questões de gênero, étnico-raciais, geracionais, dentre outras, se manifestam em seus múltiplos componentes, interações, conflitos, rupturas e não apenas como estereótipos culturais genéricos? (ARROYO, 2006).

A candência dessa temática detectada no contexto concreto do cotidiano escolar pode ajudar os educadores a encontrar caminhos alternativos para o trabalho com os educandos, diante da ausência ou insuficiência de livros didáticos que abordem a diversidade. Nem sempre os materiais didáticos disponibilizados aos educadores e educandos, com conteúdos selecionados *a priori*, organizados em sequências preestabelecidas, respondem às necessidades de trabalho do professor e às expectativas dos educandos. Uma ação formativa crítica e problematizadora pode auxiliar o educador a compreender o material didático não como o principal guia para a sua prática pedagógica, mas como uma fonte de informação e pesquisa, dentre outras, à qual ele e os educandos podem recorrer, sempre que necessário.

Ademais, é oportuno dizer que a formação permanente freireana, centrada no diálogo, permite que o formador se aproxime dos professores e conheça as situações-limite¹¹ que estes enfrentam na prática educativa, e sob a ótica desses sujeitos, encontrando aí indicações sobre o que precisa ser reafirmado ou desconstruído na formação e sobre os conteúdos e materiais necessários para o trabalho educativo com os professores da EJA.

11. As situações-limite são entendidas por Paulo Freire como situações concretas que se dão na dialética entre objetividade e subjetividade e que, frequentemente, se apresentam como obstáculos para os processos de humanização e libertação dos seres humanos, estabelecendo os limites até onde se pode chegar. Na perspectiva crítico-emancipatória, porém, tais impedimentos não devem ser assumidos como barreiras intransponíveis, mas como desafios a ser enfrentados, coletivamente, pelos sujeitos engajados na resignificação e transformação de seus contextos e práticas.



Para Freire, dialogar não é um simples bate-papo ou mera troca de informações, mas uma posição política e epistemológica que exige dos sujeitos dialógicos a participação democrática, horizontal e o compromisso com uma ação transformadora. No espaço da formação permanente, o diálogo deve possibilitar a construção coletiva de conhecimentos críticos capazes de potencializar as transformações das práticas educativas e das realidades sociais mais amplas, partilhadas pelos educadores envolvidos na formação.

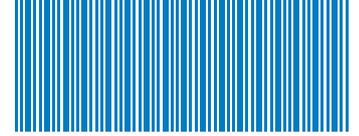
No texto “*A formação de educadores da EJA: o legado da educação popular*”, Giovanetti (2006, p. 249) indaga sobre “como pensar um processo de formação de educadores de EJA marcado pela intencionalidade de auxiliar no processo de mudança social?”. Dados os seus fundamentos, a formação permanente freireana pode se constituir em princípio orientador da formação de educadores na EJA, voltada para a justiça social. Pode contribuir, também, com o fortalecimento da identidade profissional docente e subsidiar as lutas pelo reconhecimento da EJA como modalidade específica de ensino, a exigir políticas públicas específicas, métodos, materiais e formação de educadores adequada.

5. Breves considerações

O levantamento do perfil do público da EJA revela a diversidade de sujeitos que, com diferentes vivências escolares e motivações pessoais, têm buscado essa modalidade de ensino para complementar a sua formação. Em sua maioria, são jovens e adultos trabalhadores, de vários segmentos da sociedade, com trajetórias de vida marcadas pela negação de um amplo espectro de direitos básicos e, em particular, do direito à educação.

A pluralidade dos educandos revela-se como um dos desafios contemporâneos da EJA, dadas as contradições e tensões que suas manifestações podem gerar no cotidiano escolar. Por outro lado, representa um terreno fértil para práticas educativas que estimulem as trocas e aprendizagens entre os diferentes, valorizando e potencializando as experiências socioculturais desses estudantes.

Diante desse contexto, aponta-se para a necessidade de ampliação e aprofundamento de políticas públicas e práticas educativas que reconheçam a especificidade e a diversidade desses sujeitos, o que pode fortalecer a reconfiguração da EJA como campo de ensino singular e contribuir para a necessária superação da visão escolarizante e supletiva, que ainda é marca dessa modalidade de ensino.

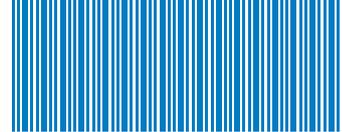


Embora a diversidade dos educandos da EJA seja objeto de debate de autores da literatura nacional, dada a sua relevância (ARROYO, 2005, 2006; ANDRADE, 2004; PARANÁ, 2006; MAEYER, 2006; FERREIRA, 2006), a sucinta análise do livro didático de História da coleção *Tempo de aprender*, destinado ao 9º ano da EJA, revelou que ela ainda não foi substancialmente incorporada como temática nos materiais didáticos destinados ao trabalho com os educandos jovens e adultos, em sala de aula.

É importante reconhecer a relevância do material didático adequado em processos de ensino-aprendizagem na EJA e os avanços alcançados por meio da criação do PNLD EJA. Contudo, entende-se que o material didático para essa modalidade de ensino precisa atender ao perfil dos estudantes e não ignorar as diferenças de aprendizagens, contribuindo com condições de permanência na escola. As análises aqui apresentadas sobre o livro didático são preliminares e, por um lado, indicam maior atenção no fomento e produção desse material para alunos e professores e sua progressiva extensão a outros níveis da EJA e, por outro lado, revelam dificuldades em contemplar a pluralidade da EJA, sendo perceptíveis processos que incorrem em homogeneizações.

Convém ressaltar que, embora seja corrente o discurso em favor da profissionalização docente para EJA, ainda são modestos os avanços nessa área, revelando o descaso e a precariedade na formação de professores, seja ela inicial ou continuada, persistindo a omissão e marginalização desse campo nos cursos de habilitação para o magistério. Diante da escassez de materiais didáticos que possam subsidiar as discussões sobre a candente questão da diversidade e das demandas singulares que a tarefa de educar jovens e adultos trabalhadores coloca aos professores, defende-se a necessidade de que esses profissionais tenham acesso, cada vez mais, a programas de formação que os auxiliem em suas práticas educativas. Uma formação de educadores que tenha como ponto de partida os contextos concretos do cotidiano escolar, focalizando, por exemplo, a questão da diversidade ou as demais situações-limite enfrentadas pelos educadores da EJA.

No bojo dessa proposta, a formação permanente, como entendida por Paulo Freire, tem a potencialidade de inspirar processos formativos críticos e dialógicos, capazes de auxiliar os professores na reflexão e na transformação de suas práticas educativas na EJA. Em coerência com os fundamentos éticos, políticos e epistemológicos que lhes servem de base, a formação permanente freireana pode favorecer o engajamento dos professores da EJA em lutas coletivas que colaborem com o



fortalecimento de sua identidade profissional e com a consolidação da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade específica de educação.

Por fim, mostra-se como uma interessante alternativa para programas de formação de educadores que assumam o compromisso com a transformação da realidade EJA e da realidade social mais ampla, numa perspectiva de justiça social.

REFERÊNCIAS

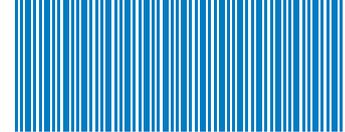
ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Os sujeitos educandos na EJA*. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Boletim, 20 a 29 de setembro de 2004. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf (acessado em: 20.10.2015).

ARROYO, Miguel González. *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p.221-230. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192 (acessado em: 20.10.2015).

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 19-50.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. Brasília: Liber Livro, 2004.

BENÍCIO, Maria Luisa Tavares. Caminhos da formação: contextos, sujeitos e seus processos. In: COSTA, Renato Pontes; CALHAÚ, Socorro. *“...e uma EDUCAÇÃO pro povo, tem?”*. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010, pp. 185-205.



BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, pp. 69-96.

_____. Produção didática de História: trajetórias de pesquisa. *Revista de História*, São Paulo, n. 164, pp. 487-516, jan./jun. 2011.

_____. Uma História do Material Didático. In: VIANA, Helder do Nascimento; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo e; ARRAIS, Raimundo Pereira Alencar (Orgs.). *Cidade e Diversidade: itinerários para a produção de materiais didáticos em História*. Natal: EDUFRRN, 2012, pp. 67-88.

BRASIL. Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2014.

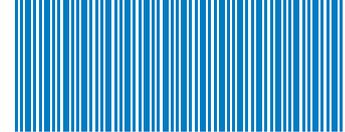
BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm (acessado em: 15.10.2014).

_____. Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Valores de aquisição por editora - PNLD EJA 2011. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/arquivos/category/35-dados-estatisticos?start=20> (acessado em: 20.03.2014).

_____. Lei nº10.639, 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. Ministério da Educação. Edital do livro didático: PNLD EJA 2011. Disponível em: ftp://ftp.fnnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf (acessado em: 20.03.2014).



_____. Ministério da Educação. Guia do livro didático - PNLD EJA 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-93-anos-finais-do-ensino-fundamental> (acesso em: 20.03.2014).

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 18, de 26 de agosto de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos.

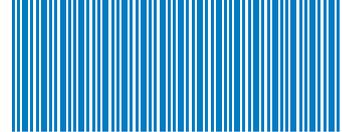
CAMPERO, Carmen. La formación de los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica: aportes desde la investigación y la experiencia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 244, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000300501&script=sci_abstract&tlng=es (acessadp em 01.03 2017).

CASALI, Alípio. O que é educação de qualidade? In: MANHAS, Cleomar. *Quanto custa universalizar o direito à educação?* Brasília: INESC, 2001, pp. 15-42.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* Sobre a História e os historiadores. São Paulo, Ática, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, CNE, 2000.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.



DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos. In: SEMINÁRIO NACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, III, 2010, Porto Alegre. Anais..., Porto Alegre: Deriva, 2010, pp. 166-177.

_____. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, p. 367-391, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0638134.pdf> (acessado em: 08.09.2015).

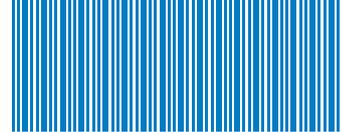
_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n. 92, pp. 1115-1139, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf> (acessado em: 07.09.2015).

_____.; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cadernos do CEDES*, Campinas, v. 35, n. 96, pp. 197-217, maio/ago. 2015.

ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade. *O uso do livro didático, em sala de aula, por professores de história*. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2003.

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; DE VARGAS, Sônia Maria. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: a proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. 1999. pp. 1-18. Disponível em: http://forumeja.org.br/gt18/files/FAVERO.pdf_8.pdf (acessado em: 01.10.2015).

FERREIRA, Windy Brazão. Desafios na educação de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Brasil. *Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos*, Brasília, n. 19, pp. 39-58, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146580por.pdf> (acessado em: 07.09.2015).



FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Política e educação*. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

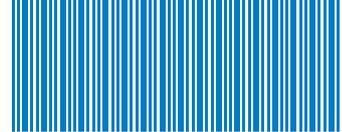
GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. Formação de educadores voltada para a transformação social: pesquisa e militância. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. pp. 243-254.

HOUAISS. Dicionário *on-line* da Língua Portuguesa. 2017. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#1> (acessado em: 29.09.2017).

IRELAND, Timothy D. Educação de jovens e adultos como política pública no Brasil (2004-2010): os desafios da desigualdade e da diversidade. *Rizoma Freireano*, Xativa, n. 13, pp. 1-16, 2012. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/educacao-de-jovens> (acessado em: 06.10.2017).

LIMA, Licínio. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAEYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? *Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos*, Brasília, n. 19, pp. 17-37, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146580por.pdf> (acessado em: 07.09.2015).



MELLO, Paulo Eduardo Dias de. *Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos*. Tese (doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, pp. 123-144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf> (acessado em: 01.11.2015).

OLIM, Bárbara Barros de. Imagens em livros didáticos de história das séries iniciais: uma análise comparativa e avaliadora. In: *Outros Tempos*. Volume 7, número 10, dezembro de 2010 – Dossiê História e Educação. Disponível em: http://www.outrostempos.uema.br/artigos%20em%20pdf/Barbara_Barros.pdf (acessado em: 10.04.2017).

OLIVA, Anderson Ribeiro. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. In: *Revista de História*. nº 161, pp. 213- 244, 2009.

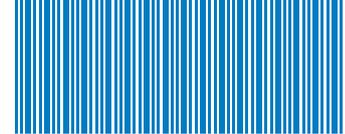
Disponível em: http://revhistoria.usp.br/images/stories/revistas/161/08_-_Anderson_Ribeiro_Oliva.pdf (acessado em: 20.07.2016).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, pp. 211-229, mai./ago. 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO CIÊNCIA E CULTURA. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> (acessado em: 20.10.2015).

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 7ª São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf (acessado em: 23.10.2015).



SANTANA, Bianca. Aprender para contar: Alfabetização de Jovens e Adultos – *EJA: manual do professor*. 1ª ed. São Paulo. Hedra, 2013.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, pp. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227325015> (acessado em: 10.04.2017).

SILVA, Rosa Helena dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy. (Orgs). *Educação como exercício da diversidade*. Brasília: UNESCO; MEC; ANPEd; 2005, pp. 371-400. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=647-vol7div-pdf&Itemid=30192 (acessado em: 21.10.2015).

SILVA, Sandra Maria Glória da Silva. Alunos da EJA/Proeja: caracterização desses sujeitos e dos motivos que os levam à evasão. In: _____. *Concepções pedagógicas em TCCs da Especialização Proeja (2007-2011)*. Jundiaí, Paco Editorial: 2014, pp. 135-162.

SOARES, Leôncio. A formação do educador de jovens e adultos. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. In: SOARES, Leôncio et. al. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 15, n. 2, pp. 250-263, mai./ago. 2013.

TAKEUCHI, Márcia Regina. *Análise material de livros didáticos para Educação de jovens e adultos*. 2005. Dissertação (mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005.

Recebido: 29/03/2017

Revisto: 08/08/17

Aceito: 06/10/2017

