

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR DO LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Marcos Geandro Silva Ribeiro¹
Silvane Aparecida de Freitas²

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos – EJA é tida como direito do cidadão que não conseguiu ser alfabetizado na idade “regular” para que, com isso, consiga se escolarizar e atingir sua ascensão social. Com o intuito básico de adequar esses sujeitos às necessidades da sociedade, a EJA propõe sanar a falha na escolarização de tais sujeitos. A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil permeia uma trajetória de ações e programas alinhados à Educação Básica, juntamente a outros programas de alfabetização para o combate ao analfabetismo. Em alguns casos, chega a ser associada ao incentivo à profissionalização, por mais que a profissionalização não se constitua como objetivo principal desta modalidade de ensino. Considerando que cada discurso, bem como seus efeitos de sentidos, se pautam na singularidade dos diversos acontecimentos discursivos, haja vista que todo discurso se dá na relação com outros discursos e na tensa relação entre a materialidade linguística e construções sócio-histórico-ideológicas (Orlandi, 2020), esta pesquisa tem como objetivo apresentar o levantamento histórico, conceitual e algumas perspectivas da EJA, principalmente no tocante ao uso do Livro Didático junto a esse alunado, e ainda, problematizar a implantação de um Manual do Professor que possibilite orientações didático-metodológicas que alcancem turmas tão heterogêneas. No trajeto do controle governamental sobre a produção didática, até chegar ao atual PNLD, há a criação e extinção de diversos órgãos e programas subordinados ao Ministério da Educação. Percurso esse que viabiliza a compreensão das regras de formação que possibilitaram a emergência do manual do professor. A partir do pressuposto que o funcionamento da EJA esteja diretamente ligado a adequação do sujeito às vivências da sociedade capitalista, temos a hipótese de que a EJA traz ao alunado a ilusão da tão almejada ascensão social.

602

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Livro Didático. Manual do professor.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, buscamos aspectos relevantes sobre a historicidade da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil; os conceitos e perspectivas que permeiam nessa modalidade de ensino; a elaboração, a inserção e o uso do livro didático na EJA; bem como os aspectos estruturais e didáticos do manual do professor do livro didático utilizado na EJA.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil permeia uma trajetória de ações e programas alinhados à Educação Básica, juntamente a outros programas de alfabetização para o combate ao analfabetismo. Em alguns casos, chega a ser associada ao incentivo à profissionalização, por mais que a profissionalização não se constitua como

¹Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba.

² Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista, docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba.

objetivo principal desta modalidade de ensino.

Temos, nesse ponto, dois objetivos sociais que nortearam a trajetória da EJA, onde, o primeiro seria o incentivo da aprendizagem da leitura e escrita, para que os jovens e os adultos pudessem exercer o seu “direito” de voto; o segundo está relacionado à economia, em que esses sujeitos deveriam ser estimulados à alfabetização para atenderem às novas exigências socioeconômicas pela aprendizagem dos elementos básicos da cultura letrada.

Ao se observar as políticas públicas em vigor da última década, apreende-se que essa modalidade de ensino vem adquirindo uma nova identidade, de acordo com Di Pierro (2005), marcada pela qualificação profissional, em alguns casos, pela oferta de cursos aligeirados, de curta duração e centralizados nos segmentos mais vitimados pelo atual modelo de acumulação do capital. Esse contexto nos remete à trajetória da EJA no Brasil permeada de avanços e retrocessos no seu processo histórico, demarcando as contradições de uma sociedade capitalista, enviesada por suas marcas da dualidade estrutural.

Ao olharmos para a educação brasileira, desde o período colonial, notaremos que ela era especificamente direcionada às crianças, porém, é sabido que indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional pela Companhia Missionária de Jesus, que tinha como função principal a catequização (iniciação à fé) e alfabetização, em língua portuguesa, dos indígenas que viviam no Brasil colônia. Com a saída dos jesuítas do Brasil, por volta de 1759, a educação de adultos deixou de ser foco, uma vez que a responsabilidade da organização e emprego da educação ficou por conta do Império.

A partir disso, vemos a identidade da educação brasileira sendo marcada pelo elitismo, que restringia a educação exclusivamente às classes mais abastadas. Aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica) e ênfase da política pombalina, a exemplo, eram destinadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se, assim, as populações negras e indígenas. Com isso, a história da educação brasileira foi sendo demarcada pelo conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes, o que gerou uma situação bem peculiar.

É importante lembrar que, a partir da constituição Imperial de 1824, procurou-se dar um significado mais amplo à educação, garantindo a todos os cidadãos, pelo menos, a instrução primária. Porém, a referida lei Imperial não foi colocada em prática, permanecendo somente no papel. Emerge então uma grande discussão em todo o Império de como inserir as chamadas camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) nos processos sociais de formação intelectuais. A partir do Ato Constitucional de 1834, determina-se a responsabilidade pela instrução primária e secundária de todas as pessoas às províncias, especialmente para jovens e adultos.

Vale ressaltar que a educação de jovens e adultos daquela época era permeada por um princípio missionário e caridoso, ou seja, o letramento dessas pessoas era um ato de generosidade das pessoas letradas às pessoas marginalizadas e degeneradas. Com isso, a alfabetização de jovens e adultos deixa de ser um direito previsto em lei, e passa a ser entendido como um ato de solidariedade, onde os mais abastados “iluminariam” aquelas mentes perdidas nas “trevas da ignorância”, colaborando com o progresso da sociedade.

A ideia da pessoa analfabeta, como dependente, tornou-se ainda mais latente com o período que preconizava a República. Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho caracterizou o analfabeto como dependente e incompetente. Posteriormente, em 1881, a Lei Saraiva corroborou com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho, restringindo o voto às pessoas alfabetizadas. Rui Barbosa, em 1882, postulava que os analfabetos deveriam ser considerados incapazes de pensar por si próprios, equiparando-os às crianças, um

pensamento carregado de preconceito e exclusão, pois podemos perceber que há uma desvalorização da criança e do adulto, ao considerá-los incapazes.

Com isso, instala-se no país uma grande onda de exclusão e preconceito contra a pessoa analfabeta. Sob essas discussões, a constituição republicana foi construindo-se e em 1891, o que era ruim ficou ainda pior, o voto foi restrito às pessoas letradas e com posses, ou seja, uma pequena minoria da população. E, de vez, estava garantida na lei a discriminação e a exclusão da pessoa analfabeta, demonstrando um lastimável retrocesso, um movimento contrário à evolução da República, que chegaria à democracia.

No início do século XX, o analfabetismo começa a ser entendido como um mal social que precisava ser exterminado, a pessoa analfabeta começa a ser culpada pela situação de subdesenvolvimento do país. Nesse contexto, em 1915, foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, que visava lutar contra a ignorância, e buscava estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Enquanto isso, na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra a calamidade pública que tinha se instalado, pois o analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada, pensando sempre na ascensão e no progresso do país. Nas bases dessas discussões permeava-se a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar, tornando-se, assim, um ser produtivo socialmente, que contribuísse para o desenvolvimento do país.

Impossível dissociar o desenvolvimento educacional do Brasil da situação econômica em que o país passava. A situação econômica da sociedade brasileira era caracterizada por uma economia que girava em torno do sistema agrário para exportação, ainda aquele herdado do período colonial, uma configuração totalmente voltada para o mercado externo. Onde, com a crise cafeeira de 1929, há uma brusca mudança nesse cenário, o país deixa de dedicar-se somente ao sistema agrário, e o capital passa a ser empregado também com investimentos no setor industrial.

No período compreendido entre a Proclamação da República e o início da década de 1920, a democracia brasileira vai tomando força “segundo os desígnios dos setores vinculados à burguesia agrário-comercial dos centros produtores da região centro-sul, onde a burguesia paulista detinha uma posição hegemônica” (MANFREDI, 1981, p. 28). Já na década de 1920, o Brasil passa por uma revolução política articulada pela classe média urbana e os setores da própria classe dominante que não tinham interesse no comércio do café, a política brasileira se encontrava num “vazio de poder, porque havia um colapso no poder da burguesia cafeeira e uma incapacidade das demais frações para assumi-lo”. (FAUSTO, 1972, p. 112). Concomitante a essa mudança econômica ocorrem também algumas mudanças no âmbito da educação, tais como o surgimento dos ideais da Escola Nova e, posteriormente, as ações da Pedagogia de Paulo Freire em conjunto aos movimentos sociais.

A década de 1930 é marcada pelo delineamento do Brasil urbano-industrial que, sobrepondo-se às elites rurais, demarcou uma nova configuração da acumulação capitalista no país. Esse processo alterou, significativamente, as exigências referentes à formação, qualificação e diversificação das pessoas para atender ao novo mercado de trabalho, cabendo à elite brasileira permitir as exigências mínimas de educação a todos, porém, sem colocar em risco o controle ideológico e o nível de exploração que se tinha sobre a classe trabalhadora.

Durante o Estado Novo (1937-1945), foram traçadas as respostas às demandas educacionais, institucionalizadas nas leis orgânicas de ensino, decretadas pela Reforma Capanema, no início da década de 1940, configurando uma política educacional dualista,

que visava reduzir ao limite das primeiras letras a trajetória escolar dos trabalhadores e de seus filhos, buscando atender precariamente às demandas crescentes de inclusão no sistema educacional, complementada por um ensino profissionalizante paralelo (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC) dirigido pelo empresariado, que atribui a si a função de formação técnico-política da classe operária engajada no mercado de trabalho.

Com o fim do Estado Novo e o crescimento do capitalismo industrial na sociedade brasileira, as demandas educacionais tornam-se outras, ou seja, a meta agora era aumentar o contingente eleitoral e preparar mão de obra qualificada para atuar no mercado industrial, em plena expansão. Logo, o estado brasileiro foi forçado a implantar políticas de âmbito nacional para atender a educação de adultos, restando, aos excluídos do sistema regular de ensino e do sistema educacional de ensino profissionalizante, as campanhas de alfabetização em massa, que começaram a ocorrer entre o final dos anos 1940.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a partir da década de 1940, elaborada a partir dos estudos de Beisiegel (1974), Paiva (1987) e Haddad (2006b) – trabalhos que trazem contribuições essenciais para que possamos compreender as origens e a trajetória da EJA em nosso país – tratam sobre esse tema, registra um longo percurso de ausências de políticas públicas e de fracasso na promoção da escolarização da população. A primeira iniciativa pública brasileira, visando especificamente a educação do público de adolescentes e adultos, ocorreu em 1947 com o lançamento da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

O CEAA foi uma iniciativa do Ministério da Educação e Saúde, coordenada por Lourenço Filho, que entendia a educação como processo destinado a proporcionar a cada indivíduo, de acordo com suas capacidades, os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, bem como as técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura e com os quais cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social. (BEISIEGEL, 1974). A finalidade dessa campanha era levar educação aos brasileiros iletrados, das cidades e das zonas rurais, e estimular o desenvolvimento social e econômico, por meio de um processo educativo que, supostamente, poderia promover a melhoria nas condições de vida da população.

O Serviço de Educação de Adultos (SEA) do Ministério da Educação e Saúde elaborou várias publicações endereçadas aos respectivos SEAs dos estados e aos professores das classes de ensino supletivo, os quais foram objetos de análise das estudiosas Almeida e Corso (2015). Analisando esse material produzido ao final dos anos de 1940 e durante a década de 1950, as estudiosas se depararam com frases e afirmações que revelam as concepções que deram suporte à organização da campanha. Segundo elas, a análise dos documentos revela, por exemplo, que o investimento na educação era concebido como solução para os problemas da sociedade. Outra concepção presente nesses documentos diz respeito ao papel do alfabetizador, identificado como aquele que tem um objetivo a cumprir. O analfabeto, por sua vez, era visto de maneira preconceituosa, chegando-se a atribuir a causa da ignorância, da pobreza, da falta de higiene e da escassa produtividade à sua existência.

Em um dos documentos da campanha do SEA, afirma-se que “ignorância popular e escassa produção econômica andam sempre juntas”, onde, de acordo com a análise de Almeida e Corso (2015), aceitava-se que ensinar a adolescentes e a adultos era mais fácil, mais rápido e mais simples, logo, qualquer pessoa poderia desempenhar essa função. As estudiosas concluem que, se qualquer pessoa podia desempenhar essa função, não seria necessário formar e qualificar um profissional específico para tal, e se a função não

requeria qualificação profissional, logo não seria necessária uma remuneração condizente com um docente preparado. Concluíram não ter sido por acaso que a campanha procurou recrutar um grande contingente de “voluntariado”.

Após um período de êxito nos primeiros anos, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos viveu um momento de declínio, apresentando resultados insatisfatórios, levando o Ministério da Educação a convocar, em 1958, o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos. De acordo com Almeida e Corso (2015), em um seminário realizado em Belo Horizonte, como etapa preparatória ao segundo Congresso Nacional, a delegação mineira apontou algumas críticas à campanha desenvolvida no Estado:

As precárias condições de funcionamento, a baixa frequência e aproveitamento dos alunos, a má remuneração dos professores e sua conseqüente desqualificação, e a inadequação de programas e do material didático à sua população. Em relação à remuneração do corpo docente, o documento ressaltava que os vencimentos não atraíam os professores mais indicados ou mais dedicados e sim os mais necessitados. (ALMEIDA E CORSO, 2015, p. 1288).

As demais delegações presentes no Segundo Congresso também não pouparam críticas à campanha. Elementos como a precariedade dos prédios escolares, a inadequação dos métodos de ensino e a falta de qualificação profissional do professor de adultos foram alguns dos vários aspectos abordados. Vale ressaltar que a delegação de Pernambuco, da qual fazia parte Paulo Freire, trouxe críticas mais densas, indicando a necessidade de uma maior comunicação entre educador e educando; e a necessidade de adequação dos conteúdos e métodos de ensino às características socioculturais das classes populares. Essas críticas revelaram a fragilidade das concepções em que se baseou a execução da primeira campanha.

Apesar dos esforços do Ministério da Educação, durante o final dos anos 50 e início dos anos de 1960, por uma intensa mobilização da sociedade civil em torno da base, em 1963, deu-se por encerrada a Campanha Nacional de Educação de Adultos. Naquele momento, o Ministério da Educação encarregou Paulo Freire a se dedicar na elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização.

Paulo Freire e sua equipe, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, ganhavam espaço com suas experiências de alfabetização de adultos, especialmente pela busca de conteúdos da educação do povo nas condições reais de existência do homem comum (BEISIEGEL, 1974). Paulo Freire produziu um novo arcabouço conceitual e uma nova postura epistemológica para os processos de alfabetização e educação popular. Segundo Aranha (1996):

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo-se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra. (ARANHA, 1996, p. 209).

Um dos precursores em favor da alfabetização de jovens e adultos, Freire, que sempre lutou pelo fim da educação elitista, e tinha como objetivo uma educação democrática e libertadora, partindo da realidade e da vivência dos educandos, teve seu

programa junto ao Ministério da Educação interrompido pelo Golpe Militar de 1964.

Com o Militarismo, os programas que objetivavam uma transformação social foram bruscamente interrompidos, chegando à apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes. Reativou-se a educação como modo de homogeneização e controle das pessoas. Para tal, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada.

Com o MOBRAL a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos, configurando-se assim, o sentido político do programa, que procurava responsabilizar o indivíduo de sua situação desconsiderando-o do seu papel de ser sujeito produtor de cultura, sendo identificado como uma “pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do MOBRAL”. (BELLO, 1993, p. 89).

A respeito do MOBRAL; Bello (1993) apregoa que:

O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na **época**. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas. (BELLO, 1993, p. 68).

Outra ação do Regime Militar foi o ensino supletivo, regulamentado pela Lei nº 5.692/71. Somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971 se estabeleceu, pela primeira vez na história, um capítulo específico para educação de jovens e adultos: o capítulo IV que versava sobre ensino supletivo. Esta lei apesar de reconhecer a educação de jovens e adultos como um direito à cidadania, limitou o dever do Estado à faixa etária de 7 a 14 anos (HADDAD, 2006b).

Em 1985, já no início da Nova República, o MOBRAL findou-se, dando lugar a Fundação EDUCAR que apoiava tecnicamente e financeiramente as iniciativas de alfabetização existentes, funcionando como órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta. Nos anos de 1980, difundiram-se várias pesquisas sobre a língua escrita que, de certa forma, refletiam na EJA, com a promulgação da constituição de 1988, oportunidade em que o Estado amplia o seu dever com a Educação de jovens e adultos.

É notório que com a República Nova há a primeira explicitação legal dos direitos dos cidadãos que não foram escolarizados na idade ideal, como destaca Oliveira (2007, p. 4):

O inciso I do artigo 208 indica que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, “assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Em seu artigo 214, a Carta Magna indica também a que legislação “estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à • I – erradicação do analfabetismo, • II – universalização do atendimento escola. (OLIVEIRA, 2007, p. 4).

Cabe lembrar também, que na emenda constitucional N° 14/96 fica estabelecido que a União deverá investir nunca menos que trinta por cento do *caput* do artigo 212 para a erradicação do analfabetismo e manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental.

Assim, com a nova constituição de 1988, prevê-se que todas as pessoas tenham acesso à educação, sendo reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB) nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. De acordo com a LDB, é determinado que o Plano Nacional de Educação seja elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, e com base na LDB, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino por meio da resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ressalta-se, ainda, o direito a jovens e adultos à educação adequada às suas necessidades peculiares de estudo, e ao poder público fica o dever de oferecer esta educação de forma gratuita a partir de cursos e exames supletivos.

Em 1996, surge novamente um programa nacional de alfabetização promovido pelo governo federal. No entanto, com o Programa Alfabetização Solidária (PAS), parecia que estávamos tendo um replay das campanhas das décadas de 1940 e 1950. As principais críticas a este plano eram que:

Além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a idéia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha 'Adote um Analfabeto', o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 272).

Em 1998, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, com o objetivo de atender às populações situadas nas áreas de assentamento. Este programa estava vinculado essencialmente ao INCRA, universidades e movimentos sociais. Em 2003, o governo federal lançou o Programa Brasil Alfabetizado, que no início tinha característica de mais uma campanha, com ênfase no trabalho voluntário, prevendo erradicar o analfabetismo em 4 anos, tendo uma atuação sobre 20 milhões de pessoas. No entanto, em 2004, com a mudança do Ministro da Educação, o programa foi reformulado, retirando-se a meta de erradicar o analfabetismo de 4 anos. Assim, a duração dos projetos de alfabetização foi ampliada de 4 meses para 8 meses.

Com isso, chegamos ao século XXI com uma alta taxa de pessoas que não têm o domínio sobre a leitura, a escrita e as operações matemáticas básicas, tendo:

Quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso de leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima dos 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 273).

Para Arroyo (2007) a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que, qualquer tentativa de diluí-los em categorias amplas, os desfigura. O autor salienta que, nos últimos anos foram tempos de deixar mais recortadas essas configurações da concepção de jovem e adulto. Logo, perceber que a EJA, historicamente, tem papel secundário no cenário da educação brasileira, alavanca-nos, como educadores, a compreendê-la, para melhor contribuir para a reversão desse quadro, assim como para dar-lhe visibilidade.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Ao perceber o ontem, o hoje e o amanhã, o ser humano percebe a consequência da sua ação sobre o mundo, nas diferentes épocas históricas, se torna o sujeito da sua história e por isso responsável por ela. Faz hoje o que se tornou possível pelo ontem. Fará amanhã o que está semeando hoje. (FREIRE, 1997, p. 67).

Ao analisarmos a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é possível notar que existem significativas e essenciais mudanças referentes a essa modalidade de ensino no Brasil, sobretudo, no tocante à legislação e à metodologia utilizada no processo ensino/aprendizagem, as quais se mostram necessárias para efetivar a democratização da educação, principalmente, a de jovens e adultos.

A Educação de Jovens e Adultos no decorrer da história passou por diversas mudanças, estagnações e progressões. Desde seu surgimento no âmbito dos movimentos sociais – como educação popular – a EJA continua conquistando seu espaço nos mais diversos setores da sociedade brasileira, inclusive garantindo direitos previstos na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, entre inúmeros outros documentos legais que reconhecem a EJA como modalidade de ensino e um direito básico de todo cidadão.

Observa-se que no Brasil, a todo o tempo, surgem no processo educacional, novas campanhas de alfabetização, que buscam envolver a sociedade na responsabilidade de alfabetizar jovens e adultos, demonstrando que essa modalidade de ensino não acontece somente no ambiente oficial – o ambiente escolar – mas sim em várias esferas educacionais como ONG's, organizações religiosas e sistemas privados, com o intuito de diminuir o déficit educacional pertinente aos jovens e adultos.

Entretanto, o que é alfabetizar? De acordo com Soares (1999), o vocábulo alfabetizar significa “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, assim, a alfabetização seria “a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto.” (SOARES, 1999, p. 31). A autora afirma que há uma certa estranheza ao usar-se a palavra “alfabeto” na expressão “tornar alfabeto”, pois existe a palavra analfabeto – com sentido negativo – mas não é comum o uso contrário, onde a palavra teria um sentido positivo.

Pensando nesse viés, e apoiando-nos nos estudos de Descardeci (2001), podemos entender o sujeito alfabetizado como um conhecedor do código escrito, ou seja, como aquele que passou pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo a autora, o sujeito letrado é aquele que, logo após ter passado pelo processo de alfabetização:

É capaz de usar o código escrito para interagir em eventos de letramento privilegiado pela sociedade. [...] Tornar-se letrado é um processo no qual o indivíduo se engaja mais, ou menos, de acordo com seu papel, seus interesses e suas necessidades na sociedade em que vive. (DESCARDECI, 2001, p. 63).

Entendemos até aqui que ser alfabetizado vai além de simplesmente saber ler e escrever, ou de dominar o código da escrita. Paulo Freire (1998) salienta que:

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica as relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1998, p. 11).

Logo, o ato de alfabetizar, no sentido freiriano, se constitui como fator principal na formação do sujeito como um ser “completo”, liberto da opressão de classes dominantes que regem as regras de toda sociedade. Isso porque, ao estar alfabetizado o sujeito torna-se

emancipado socialmente e intelectualmente. Por isso, é muito importante que o educador não desconsidere o conhecimento prévio de seus alunos para que se chegue a um resultado relevante em relação ao processo de alfabetização desse alunado.

Ao se referir ao termo “Educação de Adultos”, Freire (2008) nos propõe o uso de “Educação Popular”, oportunidade em que o autor elucida que:

[...] a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. (FREIRE, 2008, p. 15).

Assim, toda educação que atende às demandas do povo, que o modo formal não chega até ele ou não atende suas necessidades, é considerada uma educação popular, ou seja, elaborada, organizada, tecida e gerada pelo e para o povo. Com isso, podemos afirmar que a EJA é um fruto da educação popular, pois emerge das entranhas do povo e é resultado da luta destes a fim de garantir um direito básico. Em muitos lugares onde a EJA institucionalizada não consegue chegar, é a educação popular – através dos movimentos sociais, das organizações não-governamentais e de ações populares independentes – que assume a função de oferecer esta modalidade de ensino à população.

A transformação da Educação de Adultos em Educação Popular, defendida por Freire (2008), possibilita uma maior abrangência dos programas de alfabetização, profissionalização e saúde, uma vez que os educadores e grupos populares, no contexto da Educação Popular, se mobilizam de modo a proporcionar a prática educativa assimilada à prática política, possibilitando que o ensino de conteúdos às pessoas esteja atrelado à sua conscientização.

O autor entende que a Educação Popular é democrática e supera o conceito de “educação bancária”, pois o educando torna-se um sujeito que busca conhecimentos, e que não espera somente a ação do educador. Neste aspecto, a Educação Popular aborda uma leitura crítica do mundo, bem como uma preparação técnica e profissional dos grupos populares, ou seja, ela “não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Adultos.” (FREIRE, 2008, p. 16).

Ao abordar a alfabetização, no contexto de jovens e adultos, o autor ainda afirma que “a alfabetização de adultos é um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, um ato criador.” (FREIRE, 1998, p. 19). Logo, a alfabetização, nesta modalidade de ensino, está diretamente ligada às necessidades sociais que cada um dos alunos trazem consigo, não permitindo uma homogeneidade no trabalho do educador.

De acordo com Freire (1998), o desvelamento da realidade oportuniza ao homem a emersão da sua condição de oprimido, fazendo-o notar que o futuro não é algo dado, inexorável, pelo contrário, é algo passível de transformação, de ser construído. Porém, a conscientização para ele só se concretiza através da participação crítica do homem em seu mundo, ou seja, por meio da práxis, levando-o a refletir sobre sua condição e sua capacidade de articular-se em direção aos seus próprios objetivos e aos objetivos da coletividade.

Assim, a educação de adultos, compreendida até aqui como educação popular, deveria ser praticada em um tempo de espaço e possibilidades que fossem contrárias a certos discursos reacionários que negavam o fim dos sonhos e/ou de qualquer tipo de manifestação que fosse considerada utópica. Logo, a prática educativa deveria ser associada à prática política, com foco tanto em possibilitar o ensino de conteúdos quanto à conscientização dos alunos sobre a sociedade em que vivem.

Discutir a Educação de Jovens e Adultos é, antes de tudo, admitir que o seu alunado foi excluído da escola ainda quando criança ou adolescente pelos mais diferentes motivos, e pensar nos desafios que esses alunos enfrentam ao serem julgados pela sociedade e, inclusive, pelo próprio poder público como um “mal” do sistema regular de ensino, chegando a ser entendido mais como produto da miséria social do que uma consequência do desenvolvimento. Infelizmente essa concepção de EJA ainda persiste em nossa sociedade.

Foi na V Conferência Internacional, de acordo com Di Pierro (2005), que se firmou o conceito sobre o que seria a Educação de Jovens e Adultos, conceito este que se tornou uma referência para EJA, pois, naquele momento foi aprovada a Declaração de Hamburgo, que definiu em seu terceiro artigo:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (DI PIERRO, 2005, p. 17).

Com isso, nota-se que o conceito de formação de adultos passa a comportar uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem, bem como de uma educação processual e continuada ao longo da vida. Contudo, Di Pierro (2005) ressalta que essa concepção ainda não foi ao todo assimilada, principalmente por professores e pela escola como um todo. O autor ainda menciona que a realidade observada em relação à EJA, existente nas escolas, não condiz com a concepção crítica de políticas de Educação de Jovens e Adultos e muito menos oferece condições materiais para que os educadores interessados desenvolvam um trabalho seguindo essa concepção.

Por outro lado, existem ambientes educativos – que não somente as escolas – que apresentam concepções de EJA diferenciadas, contrapondo, inclusive, às políticas de EJA expressas por uma visão utilitarista, produtivista e compensatória. A exemplo disso, temos os movimentos sociais populares que têm procurado desconstruir essas concepções hegemônicas, propondo uma EJA que luta pela inclusão sociocultural de seus sujeitos. Em contramão, esses sujeitos da Educação de Jovens e Adultos sofrem influências da sociedade instituída, que acaba impregnando-lhes a concepção de que devem estudar para ser alguém na vida, ou para ter acesso a melhores condições no mercado de trabalho.

Mesmo conhecendo a realidade colocada no mercado, de acordo com Oliveira (2007), a escola tem externado algumas crenças e concepções que acabam por acionar alguns desejos em relação à independência, sobretudo, econômica. Porém, a EJA tem tido um significado ímpar na vida de alguns de seus sujeitos, sendo vista como espaço de construção de saberes e realização pessoal, oportunidade a pais e mães de acompanhar o desenvolvimento dos filhos no ambiente escolar, um lugar de fuga da rotina do trabalho, um espaço que possibilita sonhos, brincadeiras e interação social, ambiente para a construção de fortes laços de amizade, ou seja, uma concepção de EJA que vai além de seu sentido estritamente funcional (profissional/tecnicista), onde os aspectos sociais, emocionais, culturais e históricos também incidem valores.

Compreendemos, até este ponto, que uma das características mais marcantes da EJA é a heterogeneidade de sujeitos, considerando sua história de vida, sua situação socioeconômica e cultural, o que torna essa modalidade de ensino um ambiente onde a

diversidade seja algo que torne o processo educativo ainda mais instigante. Porém, isso requer maior dedicação do professor em meio a tamanha diversidade, buscando contemplar as especificidades dos sujeitos que procuram esse espaço. Os alunos da EJA, em sua grande maioria, ficam afastados do âmbito educacional por períodos e motivos variados, acarretando em uma série de dificuldades de aprendizagem ao se proporem retornar aos estudos. Esse afastamento acaba implicando, por vezes, na recorrente desistência desse aluno, pois ele se vê em um ambiente que não entende suas ansiedades, ou ainda pior, quando nem ele mesmo consegue expô-las.

Cabe à Educação de Jovens e Adultos deixar claro que, independentemente da idade ou experiência de vida, ou até mesmo das condições que o sujeito se encontra, é possível desenvolver e construir conhecimentos, habilidades, competências e valores que ultrapassem os muros da escola e os levem ao reconhecimento de si e do outro como sujeito.

Esse contexto coloca enormes desafios para a sociedade e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar, responsável por criar condições para que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade. Em decorrência, essas pessoas estarão preparadas para participar de relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas, condições fundamentais para o exercício da cidadania. (FREITAS, *apud* RODRIGUES, 2006, p.169.)

Emerge, nesse contexto, a necessidade de se ter, nessa modalidade de ensino, currículos mais flexíveis e adequados às experiências de vida do alunado, atendendo suas necessidades e perspectivas quanto à educação e os desafios encontrados no processo de aprendizagem, derivados dos mais diversos fatores.

O atual contexto educacional da EJA, segundo os estudos de Soares (2002), é permeado por uma função reparadora, indo além de somente restaurar o direito negado – que é o direito a uma escola de qualidade – mas também reconhecer a igualdade desses sujeitos enquanto cidadãos. Para o autor identificar os sujeitos não alfabetizados e não letrados enquanto cidadãos não é tarefa somente da escola, é também tarefa da própria sociedade como um todo, uma vez que todos têm a função de buscar uma sociedade menos desigual e mais justa. Soares (2002) afirma que, por mais que a escola possua limitações, ela, ainda,

[...] possibilita um espaço democrático de conhecimentos e de postura que tende a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Questionar por si só, a virtude igualitária da educação escolar não é desconhecer o seu potencial. Ela pode auxiliar na eliminação das discriminações, e nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade. (SOARES, 2002, p. 36).

O autor ainda salienta que a função reparadora da educação deve ser considerada como mecanismo de oportunidade para a presença de jovens e adultos na escola, e também uma alternativa, principalmente em função das características socioculturais destes sujeitos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais.

Com isso, torna-se nítido que a EJA e esse novo conceito que a orienta não correspondem àquele processo inicial de alfabetização, conforme salienta Soares (2002) ao afirmar que a EJA busca incentivar e formar leitores de livros constituídos por diversas linguagens visuais em relação às dimensões do trabalho e da cidadania, assim, essa modalidade de ensino se depara com sujeitos que possuem vasta experiência de vida e de trabalho. É por isso que a educação torna-se necessária para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea que é caracterizada pelas grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos têm a possibilidade

de, por meio da EJA, atualizar os seus conhecimentos, desenvolver suas habilidades, realizar a troca de experiências e ter acesso a culturas e novos trabalhos:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (SOARES, 2002, p. 41).

Para o autor, os termos “jovens” e “adultos”, pensando em uma concepção ampliada, denotam que em todas as idades e em todas as épocas da vida humana, há a possibilidade de formar, desenvolver e construir conhecimentos, habilidades, competências e valores que ultrapassem os espaços da escolarização formal e “conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.” (2002, p. 43).

O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A história do livro didático no Brasil está associada diretamente à política governamental em relação ao livro didático. Por mais que não haja trabalhos desenvolvidos acerca de pesquisas sobre a história do livro didático da EJA, por meio da história do livro didático de uma forma mais genérica, podemos chegar ao contexto da história do livro didático utilizado na EJA. A leitura do trabalho de Witzel (2002) elucida como esse percurso histórico pode ser feito, onde o autor afirma que só é possível discorrer sobre a história do livro didático se o fizermos com base na consideração de sua política governamental.

Segundo observa Witzel (2002), a partir do ano de 1937, ocorreram significativas mudanças no processo de edição e circulação de livros didáticos, devido o fato da criação do Instituto Nacional do Livro Didático, precursor do atual Plano Nacional do Livro Didático - PNLD, órgão subordinado ao Ministério da Educação. Nesse período, consagrou-se o emprego do termo livro didático “entendido até os dias de hoje como sendo, basicamente, o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares.” (WITZEL, 2002, p. 17).

Apesar das várias inovações no campo da tecnologia aplicada ao ensino, o livro didático da EJA continua sendo, ainda, o instrumento pedagógico mais utilizado em sala de aula. Havendo, com isso, uma necessidade de se (re)pensar o livro didático (LD) na prática pedagógica, e também como ele influencia no processo de ensino/aprendizagem nessa modalidade de ensino.

É sabido que o livro didático vem assumindo, no decorrer da história, formas e abordagens diferentes, que variam desde sua estrutura – evoluiu desde um simples aglomerado de folhas que registrava a história oral, por meio de textos escritos à mão, até o que conhecemos hoje – até sua diagramação e organização, ou seja, todos os elementos que compõem sua edição.

Cabe aqui ressaltar que o livro didático sempre esteve presente no espaço escolar, e é neste lugar que suas abordagens evoluíram de maneira significativa, partindo de um instrumento de treino da leitura e de propagação de conhecimentos nas diversas áreas, até chegar ao formato que apresentava, além de textos, propostas de atividades, momento que passou a assumir o papel de LD no processo ensino/aprendizagem.

Ao se tratar de pesquisas sobre a EJA, a temática “livros didáticos produzidos

exclusivamente para a EJA”, primeiramente, foi discutida pelos estudos realizados por Beisiegel (1974; 2004) e Paiva (1987), os quais apresentam a relevância dos materiais didáticos como um dos elementos fundamentais da atuação do professor, do poder público, dos movimentos de educação popular ou de outros setores sociais, entre os anos 1940 e 1970. Em suas análises emerge a caracterização da diversidade de materiais didáticos produzidos para atender à EJA, sejam eles impressos ou audiovisuais, elaborados pelos mais diferentes tipos de instituições, trazendo em seu teor conteúdos marcados por diversas ideologias.

Nos últimos anos, essa temática tem atraído o interesse de outros campos de investigação, sobretudo, aquelas ligadas aos estudos sobre o livro didático, apontando, de acordo com Mello (2013), “um duplo deslocamento dos referenciais de análise do material didático destinado a EJA”, ocorrendo, segundo o autor:

Primeiro, do próprio objeto de investigação dos estudiosos, que deixa de ser apenas os materiais oriundos dos movimentos que adotam referenciais da Educação Popular, para também focalizar materiais provenientes do mercado editorial. Segundo, do exame dos conteúdos, pois se desloca a discussão apenas dos aspectos relacionados ao método e à concepção política das obras, para perscrutar as relações entre esses conteúdos, seus embasamentos e os processos técnicos de sua produção. (MELLO, 2013, p. 103).

Essa afirmação nos possibilita entender que os deslocamentos citados por Mello (2013) proporcionaram novos olhares sobre os materiais didáticos produzidos para serem usados em turmas da EJA. Como exemplo desses novos olhares de investigação, temos o estudo de Takeuchi (2005), que escolheu os livros didáticos produzidos por editoras comerciais para a EJA como objeto de análise.

Nesses estudos, Takeuchi (2005) analisa duas coleções didáticas, produzidas por grandes editoras paulistas, buscando confrontar os dispositivos editoriais do material destinado a EJA em relação aos livros didáticos de maior importância comercial, produzidos por essas mesmas editoras para a Educação Básica. Orientado pela abordagem da materialidade da obra didática, como perspectiva analítica, o pesquisador, dedica-se a analisar, principalmente, as diferenças entre os públicos aos quais esses livros são destinados.

A partir desses estudos, Takeuchi (2005) desvela que os livros didáticos destinados à EJA, na verdade são reorganizações de materiais destinados ao ensino regular, seja por meio de projeto gráfico, quantidade de páginas e até a qualidade do papel, os quais impactam no resultado final do material, revelando propostas que não se caracterizam como originalmente pensadas e elaboradas para o público adulto, se tornando uma mera adaptação.

Ao pensarmos sobre o cenário da EJA e, conseqüentemente, do perfil do alunado que a compõe, deparamo-nos com sujeitos de diversas faixas etárias e com diferentes histórias de vida. Os jovens, adultos e idosos, que constituem esse alunado heterogêneo – do ponto de vista social e econômico –, são delimitados não somente pela idade, mas por ser um conjunto de indivíduos distintos entre si, com especificidades próprias, inseridos na diversidade de grupos geracionais e culturais diferentes, presentes na sociedade atual.

A heterogeneidade que constitui o alunado da EJA é consequência de aprendizagem e experiências em diferentes contextos sociais, com seus conceitos, crenças, valores, atitudes e procedimentos construindo processos diferenciados de aprendizagem, conhecimentos e formas de pensamento. Logo, pensar o ensino na EJA é permear entre o ensino e a aprendizagem, perfazendo uma troca mútua entre professor e alunado, devido à bagagem que cada um destes traz de suas vivências e práticas socioculturais.

Ao retermos Takeuchi (2005), notamos o porquê da heterogeneidade deste alunado

não ser considerada no livro didático da EJA:

A análise das duas coleções de EJA das duas únicas Editoras que apresentavam esse produto no período do desenvolvimento deste trabalho mostrou que elas foram elaboradas a partir de materiais pré-existentes, configurando-se como um subproduto. (TAKEUCHI, 2005, p. 157).

Assim, o LD utilizado na EJA deve ser um instrumento que requer um olhar diferenciado em seu uso, pois pode estar muito distante da realidade dos alunos, tornando o processo ensino/aprendizagem improdutivo, sobretudo, por não considerar os atores envolvidos no processo, distanciando, assim, o ensino escolar da vida diária desse alunado, que, por sua posição sujeito, já leva para o ambiente escolar uma bagagem linguística e sociocultural muito grande, necessitando apenas aprimorá-la, trabalhando e valorizando as diversidades ali encontradas.

Outro aspecto relevante a ser observado refere-se ao caráter autoritário do LD, que acaba por fortalecer o processo de legitimação pelo qual ele passa, autoritarismo esse que, de acordo com Soares (2002) confere ao LD poder para fazer uma “seleção” naturalizada dos conteúdos, ou seja, selecionar conteúdos a serem transmitidos. Esses conteúdos selecionados são determinados como sendo “os mais importantes” para o ensino de determinada disciplina, contribuindo para revesti-los de uma naturalidade que se estende ao senso comum.

Uma análise crítica desse saber, naturalmente selecionado, nos leva a perceber que, ao eleger certos conteúdos em detrimento de outros, os envolvidos no processo de produção do LD estabelecem um saber hierarquizado, correlacionando a interdependência entre os conteúdos de uma unidade para a outra. Assim, o LD acaba por definir qual a ordem que o ensino deve seguir.

Não obstante, o LD, nesta perspectiva, ainda define o que pode e o que não pode ser dito, e, ao realizar a seleção, ele funciona como um *panóptico* foucaultiano (FOUCAULT, 2000 [1975]), delimitando a liberdade dos atores da sala de aula, vigiando suas ações e ditando regras e verdades ilusórias a fim de conduzir os alunos à liberdade e à autonomia (CORACINI, 2011). Esse aspecto disciplinar do LD, implementado por meio de exercícios de repetição e pelo guiar passo-a-passo, por exemplo, é ponto fulcral para a compreensão da construção das identidades pelo LD que abordaremos ao longo da explanação das teorias e da análise.

615

O MANUAL DO PROFESSOR DO LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pensar sobre as condições de produção do manual do professor do livro didático da EJA é, antes de tudo, pensar nas condições de produção do próprio livro didático, uma vez que a produção desses manuais está intimamente direcionada às obras didáticas, que por sua vez, estão diretamente associadas à ação do governo. Em outras palavras, a história do livro didático no Brasil está diretamente relacionada às políticas governamentais. Por mais que não seja o objetivo de nosso trabalho proceder a uma historiografia do livro didático, faz-se necessário elencar alguns pontos históricos buscando melhor compreender a produção dessas obras, e, conseqüentemente, dos manuais do professor.

No trajeto do controle governamental sobre a produção didática, até chegar ao atual PNLD, há a criação e extinção de diversos órgãos e programas subordinados ao Ministério da Educação. Percurso esse que viabiliza a compreensão das regras de formação que possibilitaram a emergência do manual do professor.

O manual do professor, de acordo com Bunzen e Rojo (2005), toma tal formato a partir dos anos de 1970, quando ocorre a democratização da escola e consequente aumento do número de alunos, surgindo assim a necessidade de aumentar o quadro de professores. Enquanto a academia não conseguia suprir a essa nova demanda de profissionais qualificados, emerge-se um cenário que, em nossa perspectiva, colabora a compreender o espaço que o livro didático e seu manual ocupam nas salas de aula até os dias de hoje.

Os autores ainda salientam a existência de dois pontos a serem observados nesse cenário, que foram criados para suprir a necessidade daquele momento, em que o primeiro se tratavam dos professores já atuantes nas escolas, notadamente as públicas, assumindo uma carga horária expandida; já o segundo, trata-se de profissionais de outras áreas, sem o devido preparo, sendo nomeados professores.

Nos percalços desse contexto de democratização do ensino público que, segundo Batista (2004), torna-se necessário, para a utilização adequada do livro didático, a elaboração de um manual que apresente orientações práticas do trabalho do professor, manual este que assume a função de organizar a atividade docente, em que “sua sequência [do manual do professor] torna-se a sequência das aulas e sua realização passa a marcar o tempo escolar. [...] é um livro, mas é também o caderno de exercícios, a voz do professor, o planejamento, a progressão das aulas”. (BATISTA, 2004, p. 58).

A centralidade que o manual do professor ocupa na elaboração de um livro didático, pelo menos daqueles a serem comprados pelo governo (hoje, é oficial), já que se trata de uma voz autorizada (a voz da equipe autoral) que se dirige diretamente ao sujeito professor, que precisa de orientação sobre como aquele livro didático deve ser utilizado e, consequentemente, sobre como deve ser desenvolvido o trabalho docente que utiliza determinado livro didático. Essa centralidade chega a ser requisito básico para que uma obra figure no Guia de Livros Didáticos do PNLD, o qual fica bastante claro no guia de 2008:

O Manual do Professor é uma peça chave para o bom uso do Livro Didático. Um manual adequado deve ao menos explicitar a proposta didático-pedagógica que apresenta, descrever a organização interna da obra e orientar o docente em relação ao seu manejo. É desejável, ainda, que explicita seus fundamentos teóricos e que indique e discuta, no caso de exercícios e atividades, as respostas esperadas. É com um bom Manual do Professor, portanto, que o LD cumpre mais adequadamente sua função de formação pedagógica específica [...]. (BRASIL, 2007, grifos nossos).

Temos no trecho anterior a importância que um programa do governo, tido como principal consumidor de obras didáticas, dá ao fato de um livro didático apresentar um manual destinado ao professor, chegando a atribuir a este a responsabilidade de teorizar a prática docente, apresentando-lhes as perspectivas teórico-metodológicas subjacentes às questões presentes nos livros didáticos. E ainda, salienta que o professor necessita da ajuda do manual no que concerne ao manejo do próprio livro e, consequentemente, à elaboração e ao desenvolvimento de suas aulas, ou seja, um professor, cuja ação pedagógica não é autônoma, mas dependente de um outro que tem a detenção do saber. Assim, entendemos a ligação direta e estrita entre livro didático, manual do professor e governo.

CONCLUSÃO

A partir do que foi proposto até este ponto, cabe-nos entender que o manual do professor que integra o livro didático destinado à Educação de Jovens e Adultos possui, em seu teor, discursos que (des)constroem sentidos ideológicos do governo sobre essa

modalidade de ensino, os professores que ali trabalham e seu alunado.

O atual contexto educacional da EJA é permeado por uma função reparadora, indo além de somente restaurar o direito negado de uma escola de qualidade, mas também reconhecer a igualdade desses sujeitos enquanto cidadãos.

Esses sujeitos não alfabetizados e não letrados enquanto cidadãos deixam de ser responsabilidade somente da escola enquanto instituição, passando a ser responsabilidade da própria sociedade como um todo, uma vez que todos têm a função de buscar uma sociedade menos desigual e mais justa.

Assim, torna-se nítido que a EJA e esse novo conceito que a orienta buscam incentivar e formar leitores de livros constituídos por diversas linguagens visuais em relação às dimensões do trabalho e da cidadania, assim, essa modalidade de ensino se depara com sujeitos que possuem vasta experiência de vida e de trabalho. É por isso que a educação torna-se necessária para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea que é caracterizada pelas grandes mudanças e inovações nos processos produtivos.

Esse alunado, formado por adolescentes, jovens, adultos e idosos, tem a possibilidade de, por meio da EJA, atualizar os seus conhecimentos, desenvolver suas habilidades, realizar a troca de experiências e ter acesso a culturas e novos trabalhos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. **A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais**. Educere. Paraná, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em 11/01/2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Leôncio (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Um livro didático “moderno”**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, Celso Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2004.

BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. **Pedagogia em Foco**, Vitória, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da

União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular nacional para a EJA**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: CNE, 2000.

BRASIL Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos – PNLD 2008 – Anos finais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2347-guia-pnld-2008-%E2%80%933-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 73-113.

CORACINI, Maria José R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2.ed. Campinas: Pontes Editora: 2011.

DESCARDECI, Maria Alice A. S. O incentivo municipal à alfabetização: um evento de letramento na comunidade. In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (Orgs.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, pp. 115-139, 2005.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930: historiografia e história**. 2ª ed., São Paulo: Ed. Brasiliense, 1972.

FERREIRA, Flavione Alves. **A leitura nos manuais da EJA do II segmento: reflexões teóricas e didático-pedagógicas**. Dissertação de mestrado Profissional em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000 [1975].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 2ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo.. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**.

10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, Sérgio. Apresentação. IN: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Org.). **A Educação Entre os Direitos Humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006a.

HADDAD, Sérgio. **Relatório preliminar de pesquisa: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Mimeo, 2006b.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política e Educação Popular**. 2^a ed., São Paulo: Ed. Cortez, 1981.

MELLO, Paulo Eduardo Dias. Um novo olhar sobre a produção didática da EJA: as produções do meio escolar. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 1, 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela. Educação de Jovens e Adultos: o direito à educação. In: Mesa Redonda: Direitos Educativos e a EJA no Brasil. 16^o Congresso de Leitura do Brasil – **COLE, X Seminário de Educação de Jovens e Adultos**. Campinas: UNICAMP, 11 a 13 de julho de 2007. Disponível em http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/progo1_01.pdf, acesso em 05/01/2021.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13^a ed. Campinas-SP: Pontes, 2020.

619

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

RODRIGUES, David. (Org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 3. ed. São Paulo: Nobel, 1996. p. 81-94, 111-123.

SILVESTRINI, Paula Medeiros Prado. O trabalho criativo emancipador na formação de professores para atuação na modalidade EJA. **Tese de doutorado** pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2016.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Diretrizes curriculares nacionais: educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

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.

WITZEL, Denise Gabriel. *Identidade e Livro Didático: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa*. 2002. 175p. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.