

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE-UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MICHELLE DE CÁSSIA BARROS NASCIMENTO

**MATERIAIS DIDÁTICOS EM CURSOS DO PROEJA: concepção e utilização pelos
professores do Campus São Luís/Maracanã - IFMA**

São Luís – MA
2017

MICHELLE DE CÁSSIA BARROS NASCIMENTO

**MATERIAIS DIDÁTICOS EM CURSOS DO PROEJA: concepção e utilização pelos
professores do Campus São Luís/Maracanã - IFMA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em
Educação da Universidade Federal do Maranhão, como
requisito parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Escola, Currículo, Formação e
Trabalho Docente

Orientadora: Prof.^a Dra. Lélia Cristina Silveira de
Moraes

São Luís – MA
2017

Nascimento, Michelle de Cássia Barros.

Materiais Didáticos em cursos do PROEJA: concepção e utilização pelos professores do Campus São Luís/Maracanã - IFMA / Michelle de Cássia Barros Nascimento. - 2017.

188 f.

Orientador(a): Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Maranhão, 2017.

1. Currículo. 2. Materiais Didáticos. 3. PROEJA. I. Moraes, Lélia Cristina Silveira de. II. Título.

MICHELLE DE CÁSSIA BARROS NASCIMENTO

MATERIAIS DIDÁTICOS EM CURSOS DO PROEJA: concepção e utilização pelos
professores do Campus São Luís/Maracanã - IFMA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

APROVADO EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

Prof.^a. Dra. Maria Alice Melo

Prof.^a. Dra. Edinólia Lima Portela

AGRADECIMENTOS

À Deus, Senhor da minha vida, por ter me sustentado e me guiado nesta trajetória. Sua presença e Seu amor constantemente renovavam minhas forças. Toda honra e glória a Ti.

À minha amada filha Maria Luísa, minha Malu, por ser minha inspiração e motivação. Sua alegria me deu o equilíbrio necessário para percorrer esta jornada.

Ao meu esposo, David, por tanto companheirismo e parceria. Obrigada por sempre me incentivar a prosseguir, sem dúvida sua presença foi um refrigério. Divido com você esta conquista.

Aos meus amados pais, Arcemar e Etiene, por tanta dedicação e amor. Com vocês tive minha primeira experiência com EJA, ao vê-los, na minha adolescência, concluírem seus estudos mesmo em meio a tantas diversidades. Esta vitória é de vocês.

Aos meus irmãos, Rafaele, Júnior, Pedro e Willame, meus amigos e companheiros de vida. Amo vocês.

À Elir, mulher de fé e uma amiga enviada por Deus, por ter me ajudado na rotina diária. Meu coração sempre será grato por cada ajuda e dedicação.

Aos meus sogros, cunhados e sobrinhos pelo incentivo e torcida.

À Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes, minha querida professora e orientadora, que compartilhou comigo seus ensinamentos de pesquisadora. Obrigada por acreditar em mim e me incentivar a prosseguir. Seu exemplo como docente e seu compromisso com a educação me acompanharão.

Aos professores membros da banca de Qualificação e Defesa por suas contribuições tão valorosas que, sem dúvida, engradeceram este trabalho.

Aos meus amigos e colegas de turma do Mestrado, em especial, a Ellen Coelho e Eunice Castro. Vocês são muito especiais.

Aos participantes do Grupo de Pesquisa “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade.

Ao Campus São Luís/Maracanã, na pessoa da Professora Lucimeire Amorim Castro, por ter me autorizado a desenvolver esta pesquisa. Tenho por esta instituição um carinho enorme e sempre estarei na torcida por seu êxito.

Às minhas colegas de trabalho que se tornaram amigas de vida, Andréa Mourão, Clede Castro, Leiliane Frazão, Rafaela Braga e Ruth Prado por dividirem comigo este sonho

em tantas conversas e que hoje se tornou realidade.

Aos docentes, coordenador pedagógico e discentes do PROEJA que tão generosamente se disponibilizaram a participar desta pesquisa.

Ao Campus São José de Ribamar, em especial ao Professor Marco Torreão, Ivesmary Magalhães, Grazielle Veras, Maricéia Lima, Ana Letícia Pereira, Kátia dos Santos e Nélia Maranhão pela solidariedade e torcida.

Enfim, a todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram com a realização deste trabalho.

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado integra o Grupo de Pesquisa “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Analisamos a relação entre os materiais didáticos adotados pelos (as) professores (as), no processo de ensino e aprendizagem dos cursos técnicos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e as diretrizes orientadoras desse programa. A abordagem metodológica que orienta este estudo é a qualitativa, por possibilitar uma análise interpretativa, envolvendo as múltiplas determinações do fenômeno investigado e permitir a compreensão dos fenômenos a partir da percepção dos sujeitos investigados, apoiando-nos em Richardson et al (2007) e Lessard-Hérbert et al (1990). As técnicas e instrumentos de coleta de dados aplicados foram a entrevista semiestruturada para docentes e coordenador pedagógico e o questionário para os discentes. A amostra desta pesquisa foi composta por dez docentes, um coordenador e dez por cento dos discentes, que corresponde a dezoito alunos, matriculados em cursos técnicos do PROEJA no Campus São Luís/Maracanã – IFMA e as categorias de análise foram: Materiais Didáticos, PROEJA e Currículo. A fundamentação teórica e em que nos sustentamos no campo do currículo e dos materiais didáticos foram os trabalhos de Barbosa (2005), Bittencourt (1993), Choppin (2004), Mello (2010), Munakata (2012), Rangel (2006), Ramos (2001; 2005), Silva (2005) e Young (2013) e no campo da EJA, Arroyo (2001; 2011), Beisiegel (2004), Brasil (2000; 2007), Fávero (2008), Freire (1987, 2011), Haddad (2000; 2014) Jardimino e Araújo (2014) e Paiva (1973), entre outros estudiosos das referidas temáticas, além de analisarmos documentos como a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, Diretrizes Curriculares para Educação Básica, Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, o Documento Base do PROEJA, o Projeto Político Pedagógico do Campus São Luís Maracanã, os Planos de Cursos, Resoluções e Normas adotadas internamente no IFMA. Os resultados da pesquisa nos permitiram concluir que o material didático está presente na prática pedagógica dos professores do Campus São Luís/Maracanã e que são concebidos como elementos essenciais para uma boa execução da atividade docente. Tanto alunos quanto professores destacaram a importância destes elementos para o processo de aprendizagem. Revelam que a falta de formação continuada tem impossibilitado, ou pelo menos limitado, a atuação dos(as) professores(as) que demonstraram interesse em desenvolver um trabalho voltado para as reais necessidades dos sujeitos atendidos no PROEJA. O lugar relevante que o material didático ainda ocupa na atividade docente só reforça a necessidade de ampliarmos as pesquisas sobre este objeto, sobretudo na EJA.

Palavras-chaves: Materiais Didáticos. PROEJA. Currículo.

ABSTRACT

The present Master Thesis is part of the Research Group "School, Curriculum, Training and Teaching Work" of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Maranhão. We analyze the relationship between the teaching materials adopted by teachers in the teaching and learning process of the technical courses of the National Integration Program of Vocational Education with Basic Education in the modality of Youth and Adults Education (PROEJA) and the guiding principles of this program. The methodological approach that guides this study is qualitative, because it allows an interpretative analysis, involving the multiple determinations of the investigated phenomenon and to allow the understanding of the phenomena from the perception of the investigated subjects, supported by Richardson et al (2007) and Lessard-Hérbert et al (1990). The techniques and instruments of data collection applied were the semi-structured interview for teachers and pedagogical coordinator and the questionnaire for the students. The sample of this research was composed of ten teachers, one coordinator and ten percent of the students, corresponding to eighteen students, enrolled in PROEJA technical courses at Campus São Luís/Maracanã - IFMA and the categories of analysis were: Teaching materials, PROEJA and Curriculum. The theoretical basis that support us regarding curriculum and teaching materials were the works of Barbosa (2005), Bittencourt (1993), Choppin (2004), Mello (2010), Munakata (2012), Rangel (2006), Ramos (2001; 2005), Silva (2005) and Young (2013) and in the field of EJA, Arroyo (2001; 2011), Beisiegel (2004), Brasil (2000; 2007), Fávero (2008), Freire (1987, 2011), Haddad (2000; 2014) Jardimino and Araújo (2014) and Paiva (1973), among other scholars of these topics, in addition to analyzing documents such as the Law of Guidelines and Bases 9394/96, Curriculum Guidelines for Basic Education, Curriculum Guidelines for Youth and Adult Education, the PROEJA Basis Document, the Pedagogical Political Project of Campus São Luís/Maracanã, the Course Plans, Resolutions and Policy adopted internally at IFMA. The research results allowed us to conclude that the teaching material is present in the teachers' pedagogical practice of Campus São Luís/Maracanã and they are essential elements for a good performance of teaching. Both students and teachers emphasized the importance of these elements for the learning process. Revealing that the lack of continuous training has prevented or at least limited the performance of teachers who showed an interest in developing a work focused on the real needs of the subjects served by PROEJA. The relevant place that teaching material still have in teaching only reinforces the need to broaden the research on this subject, especially in the EJA.

Keywords: Teaching Materials. PROEJA. Curriculum

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Oferta de cursos de nível médio quanto à forma e público-alvo, 2017.	108
Quadro 2: Oferta de cursos de nível médio quanto ao eixo tecnológico, 2017.	109
Quadro 3: Projetos desenvolvidos no Campus São Luís-Maracanã.	110
Quadro 4: Quantitativos de discentes matriculados nas turmas do PROEJA no período de 2015-2017.....	113
Quadro 5: Perfil dos sujeitos pesquisados que compõem o quadro de profissionais do Campus São Luís Maracanã.	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Qualificação do Corpo docente do Campus São Luís/Maracanã, 2017.....	110
Gráfico 2: Quantitativo de Alunos Ingressantes e Concludentes por curso no período de 2010 a 2016.	112
Gráfico 3: Quantitativo de alunos evadidos no período de 2010 a 2016.....	112
Gráfico 4: Forma de acesso ao Documento Base do PROEJA.	124
Gráfico 5: Materiais didáticos mais utilizados em sala de aula na visão dos discentes.	140
Gráfico 6: Utilização de materiais didático nas disciplinas por base científica e tecnológica.	141
Gráfico 7: Perfil etário dos discentes do PROEJA no Campus São Luís/Maracanã participantes da pesquisa.	148

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos Campi do IFMA no Maranhão.	28
--	----

LISTA DE SIGLAS

ANPED	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	–	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEDI	–	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEFET-MA	–	Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
CFE	–	Comissão Especial Interconselhos
CNBB	–	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNCT	–	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNLD	–	Comissão Nacional do Livro Didático
COAGRI	–	Comissão do Livro técnico e Livro Didático
CONFINTEA	–	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	–	Centro Popular de Cultura
CUT	–	Central Única dos Trabalhadores
DEA	–	Diretoria de Ensino Agrícola
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
EPT	–	Educação Profissional e Tecnológica
FNEP	–	Fundo Nacional do Ensino Primário
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFET	–	Instituto Federal de Educação
IFMA	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INL	–	Instituto Nacional do Livro Didático
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	–	Movimento de Cultura Popular
MEB	–	Movimento de Educação de Base
MEC	–	Ministério da Educação
MOBRAL	–	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	–	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
OEA	–	Organização dos Estados Americanos
ONG's		Organizações Não-Governamentais
PDI	–	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEE-MA	–	Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão
PLIDEF	–	Programado Livro Didático pra o Ensino Fundamental
PNAD	–	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLA	–	Programa Nacional do Livro para Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	–	Programa Nacional do Livro Didático
PPI	–	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	–	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SEA	–	Serviço de Educação de Adultos

SEAV	–	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEDUC-MA	–	Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
SETEC	–	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIRENA	–	Sistema Rádio Educativo Nacional
SNET	–	Sistema Nacional de Educação Tecnológica
UEP	–	Unidade Educativa de Produção
UNE	–	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USAID	–	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	21
1.2 ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	31
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Revistando a História	33
2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	34
2.2 EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS CONCEPÇÕES	46
2.3 PROEJA, ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – Faces de uma mesma “Moeda”.....	49
2.3.1. Formação Docente e o PROEJA	55
3 CURRÍCULO E OS MATERIAS DIDÁTICOS NO PROEJA	66
3.1 HISTÓRICO DO MATERIAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	68
3.2 MATERIAL DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	78
3.3 CURRÍCULO E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROEJA.....	94
3.3.1 Conceção de material de didático no PROEJA	99
4 CONCEPÇÃO E UTILIZAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: a experiência do PROEJA no Campus São Luís/Maracanã – IFMA	105
4.1 CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ – Percurso Histórico.....	105
4.2 CAMINHOS DO PROEJA NO CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ	111
4.3 O QUE DIZEM OS SUJEITOS PESQUISADOS	113

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	174
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OS(AS) PROFESSORES(AS) DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO – CAMPUS SÃO LUÍS/MARACANÃ	175
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OS(AS) COORDENADORES(AS) DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO – CAMPUS SÃO LUÍS/MARACANÃ ..	177
APÊNDICE C - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS(AS) ALUNOS(AS) DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO – CAMPUS SÃO LUÍS/MARACANÃ	179
APÊNDICE D – CARTA DE LIBERAÇÃO À COORDENAÇÃO LOCAL DO PROEJA NO CAMPUS SÃO LUÍS/MARACANÃ PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.	182
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..	183
APÊNDICE F – TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE.....	186
APÊNDICE G – DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DO USO DO NOME DA INSTITUIÇÃO EM PUBLICAÇÕES E APRESENTAÇÕES CIENTÍFICAS	187

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade brasileira, o pleno exercício da cidadania está, indubitavelmente, cada vez mais atrelado ao acesso ao sistema educacional, pois este permite ao indivíduo a apropriação de saberes, reconhecimento de direitos e deveres que o possibilitarão atuar na vida social. Assim, a impossibilidade de acesso e permanência aos bancos escolares, seja por qualquer circunstância, coloca o indivíduo à margem da sociedade (ARROYO, 2011).

A escola tornou-se um terreno extremamente fértil para analisarmos as diversas problemáticas existentes na sociedade. Isso porque a escola é a única, entre as diversas instituições sociais, em que todos os indivíduos devem, ou deveriam, obrigatoriamente frequentar. Sua clientela é muito diversificada, pois é formada por sujeitos de diferentes classes sociais, culturas, segmentos étnico-raciais, entre outros.

E é justamente essa heterogeneidade dos indivíduos que frequentam a escola que a torna um espaço de contradição, pois ao mesmo tempo em que ela tem sido utilizada como instrumento de manutenção da ordem vigente, tem se tornado, também, um espaço de reivindicação, pela intervenção de movimentos sociais e da sociedade civil organizada. Essa relação de forças tem permitido que uma parcela significativa da sociedade tenha voz e seja vista como sujeito histórico e parte integrante da sociedade.

Libâneo (2009a, p. 118) assinala que o acesso à educação está intrinsecamente relacionado ao pleno exercício da cidadania, ou seja, “[...] a educação deve ser entendida como fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social [...]”. É neste terreno que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) trava suas lutas, pois seu público é, primordialmente, constituído por sujeitos com trajetórias não lineares no sistema educacional, marcadas pelo insucesso, evasão e, até mesmo, pelo não acesso à escola.

A EJA sempre esteve ligada a conceitos como desigualdade e exclusão. Historicamente, foi se desenvolvendo a margem das políticas educacionais, assim como a concepção de inclusão de jovens e adultos sempre esteve vinculada às tentativas de pôr fim ao analfabetismo. Por muito tempo marcada pela “indefinição e voluntarismo”, as campanhas emergenciais e as soluções pontuais pouco contribuíram para enfrentamento da negação do direito de jovens e adultos à educação (ARROYO, 2011).

Assim, a EJA tem buscado uma atenção cada vez maior enquanto modalidade de

ensino e, acima de tudo, lutado por um lugar permanente dentro das políticas de Estado, sempre fruto das lutas dos movimentos sociais e do engajamento de educadores. Um dos avanços sociais mais significativos nesta luta foi à inclusão, na Constituição Federal de 1988, do Art. 208, a partir do qual o Estado teve a obrigatoriedade de tratar a educação como um direito de todos, mas que só será efetivado se garantido o acesso à “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]”¹ (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Base nº 9394/96 veio ratificar a conquista da EJA ao estabelecer, no Art. 37, que “[...] a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Portanto, conforme Arroyo (2011), é fundamental romper com qualquer visão de assistencialismo, paternalismo ou de oferecimento de uma segunda chance aos jovens e adultos que retornam à escola e, antes de tudo, concebê-los como os sujeitos de direitos que são.

Este novo olhar a respeito do jovem e adulto contribuiu para o que Arroyo (2011) chama de “reconfiguração da EJA”, quando se buscou superar qualquer visão reducionista que a via como oportunidade de “suprir as carências de escolarização” daqueles que não frequentaram a escola no “tempo adequado”. De acordo com o mesmo autor estes sujeitos devem ser reconhecidos em tempos e percursos de jovens e adultos, ou seja, devem ser vistos como sujeitos históricos concretos com direito à educação na juventude e vida adulta.

Assim, traçou-se o caminho para o Parecer CNE/CEB Nº11/2000 e a Resolução CNE/CEB Nº01/2000 que apresentaram à sociedade as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Estas diretrizes trouxeram legitimidade e propuseram que uma política voltada para a EJA se tornasse uma busca por reparar uma dívida com essa população marginalizada como lembra o Parecer nº 11/2000.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 5).

¹ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 alterando o texto que antes tornava obrigatório apenas à oferta do Ensino Fundamental.

Portanto, é necessário conceber este jovem e adulto dentro de uma lógica de exclusão que não se restringe apenas a negação do direito à educação. De acordo com Arroyo (2011, p. 24) deve-se vê-los numa estrutura perversa de negação de uma pluralidade de direitos, uma vez que a carência de escolarização esta intrinsecamente ligada a tantas outras carências sociais, ou seja, “[...] urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetória escolares, vê-los jovens e adultos em suas trajetórias humanas”. O autor continua analisando as lacunas escolares destes sujeitos dentro de lacunas sociais ainda mais graves pois

[...] eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam a essas trajetórias humanas. Se reforçam mutuamente (ARROYO, 2011, p. 24).

A relevância deste contexto e a compreensão da necessidade de uma formação crítica na EJA são aspectos fundamentais para se pensar que projeto de escola deve ser construído para atender jovens e adultos de forma significativa, na luta por sua permanência e conclusão dos diversos níveis de ensino. Dessa forma, é fundamental que a instituição que receberá esses indivíduos construa propostas curriculares político-pedagógicas engajadas com a causa, ou seja, “[...] a EJA necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio** a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 9, grifo do autor).

Para tanto, é primordial que não se perca de vista quem são esses sujeitos que integram o público da EJA, que é, em grande parte, constituído por pessoas negras, indígenas, desempregadas ou que trabalham na informalidade, população camponesa, jovens, idosos, todos à margem das benesses das políticas sociais do Estado (BRASIL, 2007). Esses dados ganham mais gravidades quando associados ao tempo de afastamento dos bancos escolares ou à total ausência da escola.

Na mesma perspectiva Arroyo (2001, p. 10) afirma que

[...] a Educação de Jovens e Adultos tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos.

Sendo a EJA concebida como uma modalidade de ensino, deve ter um modo particular

de educar, partindo das características do público que se irá trabalhar e da compreensão que são sujeitos que já construíram sua visão particular de mundo e já conhecem o fracasso e a exclusão escolar. Entretanto, as demandas sociais têm exigido da EJA muito mais que uma educação para a alfabetização e letramento, sobretudo numa conjuntura de desemprego estrutural. Assim, a LDB nº 9394/96 teve seu texto alterado no artigo 37, com a inclusão de um 3º §, através da Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a), que propôs a integração entre escolarização e educação profissional.

Sem dúvida, a integração entre os ensinos fundamental e médio e a educação profissional aponta para um cenário de articulação entre a escolarização e o mundo do trabalho, que é de fundamental importância para estes indivíduos que vivem privados de direitos e já não dispõem de tempo para desperdiçar. De acordo com Brandão (2010, p.104) cria-se um campo de

[...] maiores possibilidades de inserção no mundo produtivo ou maiores possibilidades de ascensão profissional, pela via de uma maior qualificação, para os jovens e/ou adultos cuja escolaridade básica foi adquirida, no contexto das suas vidas, mais tardiamente.

É nesta perspectiva que foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) sendo promulgado pelo Decreto nº 5840/2006² e passou a “ter como base de atuação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica³” com grande execução nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁴. A proposta de criação do PROEJA visa romper com a política de ações descontinuas que marcam fortemente a trajetória da EJA até então.

As iniciativas para EJA, historicamente encabeçadas por empresários, Organizações Não-Governamentais (ONG's) e educadores comprometidos, ganharam com o PROEJA um caráter mais institucional e de política de estado ao serem assumidas pelo Governo Federal. A proposta pedagógica e metodológica do PROEJA está baseada no currículo integrado que se sustenta no tripé: formação humana, articulação entre ensino médio e educação profissional e

² O Decreto 5840/2006 revogou o Decreto 5478/2005 e descentralizou a oferta do PROEJA da Rede Federal e ampliou para as esferas municipais, estaduais e Sistema S, passando a abranger também o ensino fundamental. (BRASIL, 2007)

³ Constituída pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

⁴ Criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b).

a articulação entre o conhecimento formal e o conhecimento adquirido ao longo da vida do jovem e adulto (BRASIL, 2007).

A importância desses três aspectos é de fundamental relevância quando se concebeu um currículo para o PROEJA, o qual deve contemplar conhecimentos e práticas pedagógicas que contribuam para a formação omnilateral dos sujeitos abrangendo o trabalho, a ciência e a cultura. De acordo com Ramos (2001, p. 251),

[...] o desafio pedagógico seria, portanto, a construção de modos de formação que permitam a construção do profissionalismo, implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular, dos esquemas cognitivos e sócio afetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações do trabalho.

A efetivação da EJA perpassa por diversas ações para seu pleno êxito, tais como: a qualificação dos professores, concepção curricular vinculada à modalidade, produção de material didático, entre outros. Assim, a partir da compreensão da importância de uma metodologia diversificada para a EJA, entendemos que é de fundamental importância investigar os materiais didáticos utilizados nos cursos do PROEJA ofertados no Campus São Luís/Maracanã do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

A discussão sobre uso de material didático para os alunos da EJA é muito controversa, pois muitos estudiosos acreditam que estes instrumentos engessam essa modalidade nos moldes do ensino médio proposto para os alunos da faixa etária regular, na contramão dessa perspectiva, outros defendem esses mesmos instrumentos como primordial para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, haja vista que tanto a formação inicial quanto a continuada dos docentes que atuam na EJA tem se mostrado insuficiente para atender a realidade educacional dos sujeitos jovens e adultos atendidos por essa modalidade de ensino (MELLO, 2010).

Silva (2009, p. 64) esclarece que

[...] uma das principais críticas em torno do processo de escolarização da EJA consiste na constatação de que, se essa modalidade de ensino se torna escolarizada, suas práticas de ensino e de aprendizagem também se escolarizam.

Diante do exposto, partimos do pressuposto que a seleção de materiais didáticos de forma comprometida e consciente, oportuniza a jovens e adultos uma formação reflexiva que os possibilitará atuar na sociedade de forma emancipada. Assim, a pesquisa intitulada

“Materiais Didáticos em cursos do PROEJA: concepção e utilização pelos professores do Campus São Luís/Maracanã - IFMA” questiona:

- Como o material didático é concebido por docentes e discentes no processo ensino-aprendizagem?
- Ao definir um determinado material didático, há critérios nesta escolha pelos docentes?
- Os materiais didáticos utilizados atendem as necessidades metodológicas e pedagógicas do PROEJA, enquanto um programa voltado para a educação de jovens e adultos?

Para tanto, temos como objetivo analisar a relação entre os materiais didáticos adotados pelos(as) professores(as), no processo de ensino e aprendizagem dos cursos técnicos do PROEJA e as diretrizes orientadoras desse programa. E buscamos de modo específico:

- Apreender a concepção, bem como a utilização de materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem, nos cursos técnicos do PROEJA e sua relação com as diretrizes orientadoras desse programa;
- Identificar os critérios que orientam os professores na escolha e/ou elaboração de um determinado material didático;
- Analisar a concepção dos professores quanto aos materiais didáticos adotados na execução da prática docente em cursos técnicos do PROEJA.

Ressaltamos que assumimos neste trabalho o termo “utilização” para além da visão meramente praticista ou utilitarista da ação. Partirmos do pressuposto que para o professor adotar um material didático em sua sala de aula utiliza como premissa todo um processo de organização didático-pedagógico, ainda que não tenha consciência dos fundamentos teóricos e metodológicos que o movem nesta atividade. Portanto, não concebemos a utilização de um material didático como uma ação final, mas como todo o processo que permeia a concepção, seleção e/ou elaboração, até se encaminhar para sua utilização. Buscamos assim, compreender as referências e concepções que orientam o professor a adotar um ou outro material.

Tomamos como base estudos no campo do currículo e dos materiais didáticos, os trabalhos de Barbosa (2005), Bittencourt (1993), Choppin (2004), Mello (2010), Munakata (2012), Rangel (2006), Ramos (2001; 2005), Silva (2005) e Young (2013) e no campo da EJA, Arroyo (2001; 2011), Beisiegel (2004), Brasil (2000; 2007), Fávero (2008), Freire (1987; 2011), Haddad (2000; 2014) Jardimino e Araújo (2014) e Paiva (1973), entre outros

estudiosos das referidas temáticas. A investigação dos materiais didáticos utilizados no PROEJA assume a perspectiva de contribuir para o repensar das práticas pedagógicas e da educação ofertadas aos sujeitos jovens e adultos, uma vez que estes instrumentos ainda ocupam um lugar importante nas atividades docentes.

1.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Toda investigação científica exige a adoção de critérios científicos para atender seus objetivos. Estes critérios, que dão cientificidade à pesquisa, são a objetividade, a validade e a fidelidade (LESSARD-HÉRBERT et al, 1990). Assim, para que se alcance a confiabilidade do trabalho científico faz-se necessário uma metodologia de pesquisa em que estejam demarcados sua natureza, os objetivos e os procedimentos a serem utilizados.

De acordo com Alves-Mazzotti (2006, p. 639) é fundamental que uma investigação esteja vinculada as bases científicas e acadêmicas já legitimadas pois

[...] ao não situar seu estudo na discussão acadêmica mais ampla, o pesquisador reduz a questão estudada ao recorte de sua própria pesquisa, restringindo a possibilidade de aplicação de suas conclusões a outros contextos pouco contribuindo para o avanço do conhecimento e a construção de teorias.

Assim, surgiu à necessidade de compreender o PROEJA dentro das políticas macro para a Educação Básica e Educação Profissional no contexto do neoliberalismo. Destarte, tendo por base o estudo crítico-dialético e a concepção da realidade como movimento, entendemos as relações sociais como fruto de contradições, ou seja, “[...] a dialética refuta o reducionismo e o dogmatismo [...] os fenômenos são considerados à luz da história, das contradições sofridas, sem que sejam isolados” (STRECK et al., 2014, p. 60).

Prodanov e Freitas (2013, p. 35) frisam que

[...] o método dialético parte da premissa de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno. Nesse tipo de método, para conhecer determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que tudo no mundo está sempre em constante mudança.

Logo, investigar o currículo proposto para o PROEJA, e mais precisamente os materiais didáticos, envolve desvelar esta dinâmica aparentemente harmônica e estática da

realidade (BARCELOS, 2012). A presente pesquisa visou investigar os materiais didáticos utilizados nos cursos do PROEJA pelos sujeitos, coordenadores, professores, alunos do IFMA/Campus Maracaná que estão vinculados ao programa.

O presente estudo se constitui em uma pesquisa que utilizou uma metodologia com base na abordagem qualitativa, pois buscou entender o material didático nos seus aspectos multidimensionais e complexos, o qual, através de seus conteúdos, revelam ideologias e concepções veladas de formação de sujeitos. Com o objetivo de compreender os reflexos da utilização dos materiais didáticos no processo ensino-aprendizagem e na prática docente, esta metodologia de pesquisa nos permitiu compreender os fenômenos a partir do olhar dos sujeitos investigados (RICHARDSON et al., 2007).

Segundo Kipnis (2005, p. 41),

[...] o pesquisador qualitativo não pretende estabelecer afirmativas que relacionem fatores ou variáveis que devam ser medidas e testadas rigorosamente. Ele está interessado no processo que ocorre em determinado ambiente e, principalmente, em como os sujeitos envolvidos percebem e lhe dão significado particular.

Na perspectiva qualitativa, para se analisar melhor um fenômeno, este deve ser compreendido no contexto em que acontece. Assim cabe ao pesquisador ir “[...] a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes [...]” (GODOY, 1995, p. 21).

Ainda, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 70) na abordagem qualitativa,

[...] a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Para André (2013, p. 96)

[...] na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita.

Assim, descrevemos todo o percurso investigativo que orientou a realização da presente pesquisa, buscando fundamentação em autores que respaldaram cada prática.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica por acreditar que “[...] não pode haver, em ciências sociais, verificação frutuosa sem construção de um quadro teórico de referências [...]” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 28). A importância deste levantamento é relevante, pois norteou o caminho a ser percorrido no sentido de alcançarmos um entendimento favorável de todo o processo de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica, por meio das contribuições de outros estudiosos, nos deu um suporte para uma compreensão contextualizada e atualizada acerca do objeto. Severino (2007, p. 112) qualifica a pesquisa bibliográfica como “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...]”. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998) é preciso que haja uma seleção cuidadosa do material de leitura que servirá de base para compreensão e interpretação do objeto de estudo, para que não cometemos o erro de uma “gula livresca” que, apresentando grande quantidade de informações mal articuladas, serve apenas para “confundir as ideias”.

Adotamos como base de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Currículo e Materiais didáticos os estudos de: Arroyo (2001; 2011), Barbosa (2005), Beisiegel (2004), Bittencourt (1993), Brasil (2000; 2007), Ciavatta (2010); Choppin (2004), Fávero (2008), Freire (1987, 2011), Haddad (2000; 2014) Jardimino e Araújo (2014), Mello (2010), Munakata (2012), Paiva (1973), Rangel (2006), Ramos (2001; 2005), Silva (2005) e Young (2013), dentre outros autores e artigos de periódicos.

Utilizamos ainda como fonte da pesquisa documental delimitada, principalmente, as leis e documentos oficiais que tratam sobre o objeto desta pesquisa. É importante compreender como os documentos e normas criadas nas políticas públicas regulamentam e interferem nas práticas do currículo e, de forma particular, na seleção dos materiais didáticos (BARCELOS, 2012).

Para May (2004, p. 205) a pesquisa documental é fundamental para uma pesquisa social, pois “[...] os documentos, lidos como a sedimentação das práticas sociais, têm o potencial de informar e estruturar as decisões que as pessoas tomam diariamente e a longo prazo; eles também constituem leituras particulares dos eventos sociais [...]”. Assim, tornou-se necessária a análise de documentos oficiais sobre o PROEJA e materiais didáticos, tanto em âmbito nacional quanto institucional.

Neste contexto, analisamos documentos como a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, Diretrizes Curriculares para Educação Básica, Diretrizes Curriculares para Educação de

Jovens e Adultos, o Documento Base do PROEJA, o Projeto Político Pedagógico do Campus São Luís Maracanã, os Planos de Cursos, além de resoluções e normas adotadas internamente no IFMA. Segundo Ferraço (2008) é necessário desvelar como se constrói o currículo, sendo este o resultado do que é proposto oficialmente e pela prática docente. No caso do PROEJA, é preciso revelar as relações estabelecidas entre as orientações legais e as subjetividades do fazer pedagógico, sendo esta análise possível a partir da pesquisa documental.

Esta investigação se caracterizou como um estudo de caso, tendo por base os estudos de Robert Stake e Robert Yin que tiveram seus trabalhos sistematizados nos estudos de Alves-Mazzotti (2006) e André (2013). Assim conceitua-se estudo de casos, consoante Robert Stake, como “[...] uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas [...]”, enquanto para Robert Yin é “[...] uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural [...]” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 641).

André (2013, p. 97) explica que “[...] o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor [...]”. A autora aprofunda a qualificação do estudo de caso e coloca como um meio que aproxima o pesquisador, de forma mais concreta, da realidade escolar. Completa a autora que

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser um instrumento valioso, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (IBIDEM, p. 97).

Assim, com este estudo de caso buscamos construir o que Yin (apud ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 646) caracteriza como “generalização analítica”, ou seja, em uma investigação assim qualificada,

[...] o pesquisador não procura casos representativos de uma população para a qual pretende generalizar os resultados, mas a partir de um conjunto particular de resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos.

Severino (2007, p. 121) ratifica esta proposição ao afirmar que o estudo de caso é uma

[...] pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado

representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representado. [...] de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências.

Com os resultados obtidos a partir da análise realizada visamos contribuir com uma reflexão mais ampla sobre a utilização dos materiais didáticos no PROEJA, pois

[...] por meio de uma narrativa densa e viva, o pesquisador pode oferecer oportunidade para a experiência vicária, isto é, pode levar os leitores a associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 648).

Severino (2007) pontua que a coleta de dados deve ser feita com o rigor necessário para que a análise dos dados seja satisfatória. Logo, a técnica de coleta de dados foi aplicada de forma diferenciada para docentes, coordenador pedagógico e discentes. Para os professores e coordenadores utilizamos a entrevista. Quanto a entrevista, Chizzotti (2005, p. 93) aponta que

[...] o entrevistador deve manter-se na escuta ativa e com a atenção receptiva a todas as informações prestadas, quaisquer que sejam elas, intervindo com discretas interrogações de conteúdos ou com sugestões que estimulem a expressão mais circunstanciada de questões que interessem à pesquisa.

André (2013, p. 100) afirma que “[...] no estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais [...]”. Para Poupart (2010, p. 215) “[...] as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras [...]”. Para a entrevista utilizamos um roteiro semiestruturado, constituído por perguntas fechadas e abertas, que permitiu ao pesquisador não delimitar as respostas e prefixar as ações, mas construir uma relação na qual o entrevistado teve a liberdade de discorrer sobre o tema proposto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, o roteiro de entrevista semiestrutura aplicada aos professores pode ser observado no Apêndice A, enquanto o roteiro aplicado ao coordenado pedagógico é apresentado no Apêndice B.

Poupart (2010, p.215) lembra que

[...] essas realidades sociais não se deixam facilmente apreender, sendo transmitidas através do jogo de questões das interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelos discursos.

Quanto aos discentes, optamos pela utilização de um questionário por compreendermos a abrangência quantitativa que este instrumento permite alcançar. Gil (2008, p. 122) aponta que a aplicação de questionários “[...] possibilita atingir grande número de pessoas [...]” e coloca o entrevistado numa posição confortável, pois “[...] garante o anonimato das respostas [...]”.

Consideramos, assim, de fundamental relevância sistematizar, através desta pesquisa, o que docentes, coordenador pedagógico e discentes compreendem sobre o material didático utilizado em sala de aula. Oportunizando, assim, que esses sujeitos, de forma autônoma, reflitam e construam visões que contribuam com o pensar e repensar da função do material didático no processo ensino-aprendizagem da EJA.

A pesquisa se desenvolveu no Campus São Luís/Maracanã do IFMA. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Os Institutos Federais surgiram com a proposta de constituir-se como entes diferenciados em educação profissional e tecnológica, sobretudo por se proporem a ofertar uma educação voltada para a emancipação (BRASIL, 2010). No artigo 7º, inciso V da lei 11.892/2008 os Institutos Federais apresentam como objetivo “[...] estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional [...]” (BRASIL, 2008b).

Neste sentido, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), ligada ao Ministério da Educação (MEC), apresentou em 2010 um documento orientador sobre os Institutos Federais e estabeleceu que

[...] a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais (BRASIL, 2010, p. 6-7).

Para Zatti (2016) os Institutos Federais têm tentado superar o dualismo histórico da educação brasileira que têm legitimado uma educação diferenciada para os trabalhadores e para as elites, visando a superação da dicotomia entre a formação técnica e a humana,

sobretudo por meio do currículo integrado, pois

[...] o modelo em implantação nos Institutos Federais de Educação supera esse modelo dual ao priorizar o ensino técnico integrado ao ensino médio, ao promover a verticalização que possibilita a apreensão dos princípios científicos e a articulação do ensino com o desenvolvimento local e regional, ao promover a capacitação profissional de modo integrado com a educação cultural, política, ética e estética (ZATTI, 2016, p. 1478-1479).

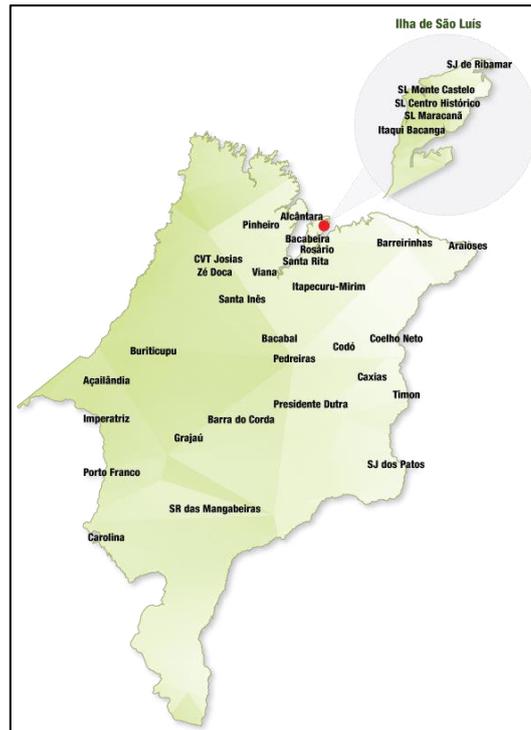
Os Institutos Federais são considerados pelo MEC como “[...] um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica [...]”, que foi “[...] estruturado a partir do potencial instalado nos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais [...]” e que “[...] permitirão que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico” (BRASIL, 2010, p. 3).

O Instituto Federal do Maranhão (IFMA) foi criado, inicialmente, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras e tem expandido sua área de atuação por todo território maranhense. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018, o IFMA

[...] é instituição pública de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, com os seguintes pontos de presença: São Luís- Monte Castelo; São Luís – Maracanã; São Luís - Centro Histórico, Codó, Imperatriz, Zé Doca, Buriticupu, Açailândia, Santa Inês, Caxias, Timon, Barreirinhas, São Raimundo das Mangabeiras, Bacabal, Barra do Corda, São João dos Patos, Pinheiro, Alcântara, Coelho Neto, Pedreiras, Grajaú, Viana, São José de Ribamar, Carolina, Rosário, Porto Franco, Santa Rita, Bacabeira e Itaqui – Bacanga (IFMA, 2014, p. 17).

Atualmente, o IFMA conta com 29 unidades educacionais distribuídas por todo o estado do Maranhão, a saber, 25 (vinte e cinco) campi, 1 (um) campus em processo de implantação e 3 (três) campi avançados. Outros componentes presentes na estrutura do IFMA são os Núcleos Avançados que atuam ligados a um Campus, tem-se hoje 3 (três) núcleos avançados, sendo 2 (dois) vinculados ao Campus São Luís/Monte Castelo e 1(um) vinculado ao Campus São Luís/Centro Histórico. A Figura 1 demonstra como o IFMA se expandiu em todo o estado do Maranhão.

Figura 1: Distribuição dos Campi do IFMA no Maranhão.



Fonte: IFMA (2017).

O IFMA, em consonância com o que foi instituído como proposta educativa dos Institutos Federais, reafirma a visão de ofertar uma educação emancipatória. No Projeto Político Institucional (PPI) o IFMA afirma que

[...] o **ser humano** que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão quer formar é aquele capaz de fazer análise crítica da realidade, um ser humano transformador do coletivo, capaz de modificar a relação com sua realidade a partir da sua problematização e do rompimento de suas estruturas, buscando soluções para os possíveis conflitos e questionamentos, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática, cidadã e ética, fundamentada nos princípios do diálogo, que deve ser estabelecido com os iguais e com os diferentes (IFMA, 2016, p. 8, grifo do autor).

Assim, o IFMA instituiu-se buscando desempenhar um papel diferenciado no cenário educativo maranhense, para tanto optou “[...] em não formar discentes treinados, mas sujeitos pensantes que desenvolvam sua autonomia intelectual, com emancipação e consciência crítica solidamente erguida a partir do legado cultural da humanidade [...]” (IFMA, 2016, p. 16).

Integrante das Unidades Educacionais do IFMA, o Campus São Luís/Maracanã

originou-se da Escola Agrotécnica Federal de São Luís⁵ e localiza-se na área rural de São Luís, no bairro da Vila Esperança. Sua estrutura de cursos segue o disposto no Decreto nº 5154/04 no § 1º do Art. nº 4 que normatiza que “[...] a articulação entre a educação profissional técnico de nível e o ensino médio [...]” dar-se-á de forma integrada, subsequente ou concomitante. Sendo a forma integrada

[...] oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno e o subsequente, oferecido somente a quem já tenha concluído o ensino médio (IFMA, 2013a, p. 9).

A forma concomitante é ofertada aos alunos que já tenham concluído o Ensino Fundamental e estejam cursando a 1ª ou 2ª série do ensino médio, em outra instituição de ensino, neste caso, o aluno realiza apenas o curso técnico na instituição de ensino de educação profissional.

O IFMA/Campus São Luís Maracanã oferta cursos de nível superior de Licenciatura em Ciências Agrárias e Tecnologia de Alimentos. Cursos técnicos em Agropecuária, em Agroindústria, em Aquicultura e em Meio Ambiente na forma integrada para alunos na faixa etária regular. Cursos na forma subsequente de Técnico em Agropecuária, Técnico em Agroindústria, Técnico em Aquicultura, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Cozinha. E, por fim, os cursos de Técnico em Cozinha e Técnico em Agropecuária, na forma integrada, na modalidade EJA, os quais são objeto desta pesquisa.

A instituição ainda mantém a estrutura de escola-fazenda, possui 23 (vinte e três) salas de aulas, 9 (nove) Unidades Educativas de Produção (UEP) que servem de espaços para aulas práticas, Laboratório de informática, 7(sete) laboratórios para pesquisas científicas e aulas práticas, Laboratório de Cozinha Industrial, Laboratório de Panificação, Abatedouro, Biblioteca, Área de Vivência, Quadra Poliesportiva, Refeitório (IFMA, 2009).

A instituição iniciou a oferta da EJA em 2008, através do PROEJA, com o curso de Técnico em Cozinha e no ano seguinte passou a oferecer, também, o Curso de Técnico em Agropecuária. O ingresso dos alunos nos cursos do PROEJA ocorre anualmente, via processo seletivo, iniciando uma turma para cada curso com 40 alunos. Atualmente, nessa modalidade de ensino, possui 6 (seis) turmas, sendo três de cada um dos cursos já mencionados, de 1ª

⁵ Foi criada pelo Decreto nº. 22.470 de 20 de outubro de 1947.

série, 2ª série e 3ª série.

Em um tempo mínimo de três anos, conforme estabelecido em cada Plano de Curso, com matrícula única, o aluno conclui por meio de um currículo unificado uma habilitação profissional técnica e o Ensino Médio. O currículo é integrado e compreendido conforme nos aponta Ciavatta (2010, p. 84) ao afirmar que “[...] no caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho [...]”.

A população pesquisada foi formada por professores, alunos e coordenador pedagógico dos cursos de Cozinha e Agropecuária do PROEJA. Quanto aos professores, foram pesquisados somente aqueles que simultaneamente eram efetivos, por terem um vínculo permanente na instituição, e que trabalhavam a mais de dois anos nas turmas do PROEJA, pelo entendimento de que nos permitiriam uma visão mais próxima da realidade da prática educativa pela maior experiência com o público do EJA. Quanto aos discentes, foi pesquisada uma amostra representativa do total de alunos do PROEJA, que nos possibilitou ter uma análise mais verossímil possível da percepção dos educandos que frequentam os cursos dessa modalidade na instituição.

Gil (2008, p. 89) corrobora com esta concepção afirmando que

[...] as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, nas pesquisas sociais é muito frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo.

Prodanov e Freitas (2013, p. 97) consideram que quando o pesquisador “[...] seleciona uma pequena parte de uma população, espera que ela seja representativa dessa população que pretende estudar [...]”. Importante destacar que, segundo estes autores, define-se por população ou universo como “[...] a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo [...]”. Por sua vez, amostragem “[...] refere-se ao subconjunto do universo ou da população, por meio do qual estabelecemos ou estimamos as características desse universo ou dessa população” (IBIDEM, p. 98). A palavra amostra pode ainda ser conceituada de duas formas:

No sentido estrito ou operacional, ela designa exclusivamente o resultado de um procedimento visando extrair uma parte de um todo bem determinado; no sentido amplo, ela designa o resultado de qualquer operação visando constituir o corpus

empírico de uma pesquisa (PIRES, 2010, p. 156).

No caso específico desta pesquisa, a amostra⁶ foi de 10 (dez) professores (as) que atuam no PROEJA, do universo de 93 (noventa e três) docentes que trabalham na instituição, 1 (um) Coordenador Pedagógico⁷ e 10% (dez por cento) dos alunos das turmas dos cursos de Técnico em Cozinha e Técnico em Agropecuária selecionados das 6 (seis) turmas existentes, que atualmente é formado por um universo de 176 estudantes⁸ frequentes. A participação nesta pesquisa foi de forma voluntária e anônima para que fossem garantidos o sigilo da participação e identificação dos indivíduos quanto às informações prestadas.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice E e a pesquisa só foi iniciada após a pesquisadora ter recebido o aval da Instituição por meio da assinatura da Carta de liberação à coordenação local do PROEJA no Campus São Luís/Maracanã para realização da pesquisa (Apêndice D) e a Declaração de liberação do uso do nome da instituição em publicações e apresentações científicas (Apêndice G).

1.2 ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Apresentamos, portanto, as questões iniciais que orientaram esta dissertação, dentre elas a delimitação do objeto com seu contexto histórico, as questões norteadoras, os objetivos, as referências teórico-metodológicas utilizadas, o campo e os sujeitos da pesquisa. Assim, estruturamos este estudo da seguinte forma: na primeira seção, revisitamos a história da EJA até a criação do PROEJA, analisando como ocorre a articulação entre ensino médio e educação profissional e como é concebida a formação docente dentro do programa.

Na segunda seção discutimos o currículo no PROEJA, buscando compreender como este é concebido e se materializa na utilização do material didático. Apresentamos, ainda, o histórico do material didático na educação brasileira, as mudanças trazidas pela especificidade

⁶ Apresentamos com mais profundidade os dados que representam a realidade do Campus São Luís/Maracanã na Seção 4 deste trabalho.

⁷ Destacamos que não há na instituição, até a efetivação desta pesquisa, uma coordenação voltada exclusivamente para o acompanhamento dos cursos do PROEJA. Portanto, para efeito da análise entrevistamos o profissional pedagogo, que faz o acompanhamento pedagógico tanto discente quanto docente em todos os cursos técnicos ofertados pela instituição.

⁸ Dados obtidos no Setor de Registro Escolar do Campus São Luís/Maracanã.

da EJA e sua concepção dentro do PROEJA.

Na terceira seção analisamos as concepções e as orientações adotadas na utilização dos materiais didáticos pelos professores nos cursos do PROEJA do Campus São Luís Maracanã – IFMA. Para tanto, descrevemos o percurso histórico do Campus São Luís Maracanã, os caminhos do PROEJA na Instituição e as análises reveladas a partir da percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos nossas inferências sobre a realidade pesquisada, compreendendo que este estudo apenas aponta caminhos possíveis, uma vez que o conhecimento está sempre em construção. Acreditamos que uma investigação sobre como uma política educacional para jovens e adultos se desenvolve através do fazer docente, sobretudo a partir da análise de como é concebida e que orientações são adotadas na utilização do material didático pelos professores, possibilite o repensar das práticas pedagógicas e da educação ofertadas a estes sujeitos.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Revistando a História

O contexto educacional é influenciado pelas relações sociais, econômicas e políticas da sociedade, ou seja, os sistemas educacionais e os movimentos educativos refletem as condições materiais da sociedade. De acordo com Paiva (2006, p. 19) “[...] toda educação provém de uma situação social determinada [...]” e “[...] os diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico [...]”.

Este contexto se torna fator determinante para compreendermos como a educação é organizada e como um determinado público tem acesso a ela. A história da EJA é marcada por lutas para conquistar um lugar permanente como parte das políticas de Estado e se iniciou com a demanda por educação de cunho mais popular e de massa.

Arroyo (2011) argumenta que o longo período de ausência do Estado na estruturação de projetos e programas para educação destes sujeitos permitiu que agentes diversos da sociedade assumissem esta responsabilidade, deixando marcas na história que, se não forem analisadas criticamente, acabam por relegar EJA ao caráter de uma educação mais informal e com menos legitimidade. De acordo com este autor,

[...] um olhar apressado sobre a história tende a ver apenas na EJA um campo indefinido, descoberto ou aberto a todo tipo de propostas, de intervenção as mais desconstruídas, predominando um trato na base de campanhas e experimentações conjunturais. Porém, essa leitura é parcial apesar de ter sido a que se impôs no imaginário da formulação de políticas, da didática, da organização escolar e até do recontar de nossa história da educação (IBIDEM, p. 30).

Esta preocupação do autor com o reducionismo quando se inicia uma análise sobre a história da EJA se deve a descrição negativa, na maioria das vezes feita pelas elites, da dinâmica educacional desses jovens e adultos. Mesmo sendo inicialmente constituída à margem do sistema escolar oficial, a EJA apresenta uma riqueza metodológica e didática por não ser vista como um campo fechado e burocratizado. Para Paiva (1973), foi devido à preocupação dos primeiros grupos marxistas, ainda na década de 1920, com a educação de adultos que essa se tornou um campo mais politizado quando comparado aos demais segmentos educacionais.

Por ser um “campo mais aberto” possibilitou que educadores mais progressistas encontrassem na EJA um terreno mais propício para aplicação de suas teorias e propostas do que no sistema escolar formal (ARROYO, 2011). A EJA apresenta uma rica história, cheia de

fracassos, mas também de experiências bem sucedidas, e negá-la é alijar do percurso desta educação o que a fez se constituir um campo educacional diferenciado.

2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Desde o período colonial, religiosos, mesmo desenvolvendo um trabalho pedagógico mais voltado para as crianças, já se propunham a exercer uma ação educativa de caráter missionário com adultos. Esta educação visava uma formação moral, uma vez que “[...] transmitiam normas de comportamento [...]” e uma formação laboral, pois “[...] ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial [...]”, de forma que esta realidade durou até 1789 com a expulsão dos jesuítas e desestruturação de um aparente sistema de ensino (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O período imperial foi fortemente influenciado pelos ideais iluministas advindos da Europa, que se refletiram na primeira constituição de 1824 e que assinalava a intenção de disseminar uma educação para todos. Porém, na prática, quase nada se efetivou para “[...] inserir as chamadas camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravizados, livres e libertos) nos processos de formação formais [...]” (STRELHOW, 2010, p. 50).

O insucesso da educação de adultos no Império se deve a questão da cidadania que, vinculada ao poder econômico, era exercida por uma minoria da população, e ao Ato Adicional de 1834, que delegava às Províncias a responsabilidade pela educação da população mais carente, tendo aquelas poucos recursos para efetivá-la. Já nesta época havia diferença na educação oferecida à população menos favorecida, que ficava por conta das Províncias, e a educação da elite, assumida pelo governo imperial (STRELHOW, 2010).

No que se refere ao caráter da educação ofertada aos adultos no Império, destacamos que, mesmo se constituindo um direito legal, poucas foram as mudanças na forma em que era oferecida no período colonial, visto que o assistencialismo e a caridade ainda eram as principais motivações da educação ofertada, desqualificando assim, o direito deste público.

É importante ressaltar que a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso. O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas. [...] A alfabetização de jovens e adultos deixa de ser um direito para ser um ato de solidariedade (STRELHOW, 2010, p. 51).

Assim, seguiram-se apenas iniciativas tímidas, localizadas e descontínuas, que marcaram a história da EJA com ações que pouco contribuíram para sua caracterização enquanto função do Estado. Paiva (1973) lembra que a maioria da população neste período, e até as primeiras décadas do século XX, residia no campo e não via na instrução formal uma necessidade imediata.

Importante ressaltarmos que ainda nesta época não se tratava a EJA como um campo educacional específico, uma vez que estava diluída na educação popular, como explica Paiva (1973, p. 47), que

[...] de início, a educação dos adultos está tratada em conjunto. Ela é parte da educação popular, pois a difusão da escola elementar inclui as escolas noturnas para adultos que, durante muito tempo, foram à única forma de educação de adultos praticada no país. Mais tarde, quando ganha autonomia e pretende-se que sua duração seja menor que aquela oferecida à população em idade escolar, ela passa a ser tratada como alfabetização e educação de base.

Com a instalação da República houve a promulgação do primeiro marco legal com esse direcionamento, a Constituição de 1891, que através da proposição do federalismo descentralizou a responsabilidade pela oferta da educação básica, atribuindo às Províncias e aos Municípios. Coube a União o papel articulador e fiscalizador das demais esferas, responsabilizando-se apenas pelo ensino secundário e superior. Assim, a União cuidava da educação das elites, enquanto os outros membros federativos cuidavam da educação popular, os quais, sem quase nenhum recurso, tinham diante si quase 82% da população analfabeta do país (HADDAD; DI PIERRE, 2010).

Foi esta Constituição que vinculou o direito ao voto à condição de ser alfabetizado. Diante disso, a maioria significativa da população adulta ficava impossibilitada de participar da vida política do país. Dados posteriores à promulgação da Constituição demonstraram a dimensão da exclusão desta população, pois “[...] o censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta [...]” (IBIDEM, p. 110).

Entretanto, este contexto republicano era, também, fortemente influenciado pelos movimentos progressistas que já vinham eclodindo nos demais países do mundo, sobretudo na Europa. O prestígio do Brasil no campo educacional era quase nenhum no plano internacional, em consequência do país figurar como líder nas estatísticas sobre analfabetismo no mundo. Assim, intelectuais da época, influenciados por concepções progressistas,

começaram a vincular a educação do povo ao progresso do país (PAIVA, 2006).

O movimento denominado “entusiasmo pela educação” ganhou visibilidade a partir da década de 1910 e teve como bandeira a defesa da difusão da educação popular, esta sendo entendida neste momento histórico como “[...] a educação oferecida a toda população, aberta a todas as camadas da sociedade [...]” (IBIDEM, p.48). Ao final da I Guerra Mundial surgiu no Brasil um forte sentimento nacionalista, numa conjuntura de acirramento político entre um consolidado “grupo agrário-exportador” e um emergente “grupo industrial-urbano”.

O movimento “entusiasmo pela educação” teve sua base constituída, sobretudo, por indivíduos ligados ao grupo industrial-urbano que viam a necessidade de uma reconfiguração do poder político e das bases socioeconômicas do país. Formado por políticos e “diletantes da educação”, o movimento apontava o analfabetismo como a grande chaga do país, considerando-o maior responsável por todas as mazelas sociais e nomeando a falta de educação formal como principal entreve para o desenvolvimento. No entanto, seus defensores não tinham formação específica no campo educacional e analisavam o papel da educação de forma unilateral, numa relação causa-efeito, desprezando os múltiplos fatores quem envolvem a dinâmica social (PAIVA, 1973).

Importante ressaltarmos que este movimento enfatizava uma preocupação com a alfabetização de adultos, não somente porque acreditava que a educação mudaria o país, mas, também, porque objetivava aumentar a base eleitoral já que os analfabetos não podiam votar. Questionava-se a legitimidade das representações políticas numa democracia em que aproximadamente 80% da população era analfabeta e, portanto, inapta ao voto. Paiva (1973) transcreve o discurso dos representantes da Liga Nacional de São Paulo, um dos muitos movimentos ligados ao grupo industrial-urbano e que demonstra a realidade do período.

Se do total da população subtrairmos os 80% de analfabetos e do restante deduzirmos as mulheres, os incapazes por falta de idade ou outras condições, o número de cidadãos investidos do direito de votar torna-se irrisório. Se abstrairmos ainda as abstenções, deserções voluntárias, chegamos à conclusão de que não temos uma democracia, mas uma aristocracia (PAIVA, 1973, p. 97).

Como indivíduos favoráveis ao processo de industrialização, os “entusiastas” almejavam a recomposição do poder político e sabiam que era necessário, então, ampliar a base eleitoral através da alfabetização de adultos. Porém, na prática, pouco foi feito, “[...] a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte

de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas [...]” (HADDAD; DI PIERRO, 2010, p. 110).

A década de 1920 foi marcada por uma atenção voltada aos ideais focados na qualidade e eficiência da educação ofertada às camadas populares. Chamado de “otimismo pedagógico” este movimento surgiu com o aparecimento dos primeiros profissionais de educação, composto por “[...] técnicos que defendem o seu campo de trabalho da intervenção de políticos e diletantes, isolando-se no trabalho de problemas concernentes ao aspecto pedagógico do ensino [...]”. Este movimento pouco contribuiu para mudanças significativas na educação popular uma vez que procurava se desvincular das reflexões sobre as questões sociais, preocupando-se apenas com os problemas voltados para administração do ensino, preparação de professores, reformulação de currículos e métodos (PAIVA, 1973).

A partir da década de 1930 houve um declínio das oligarquias rurais e iniciou-se a consolidação de um sistema público elementar, a educação de adultos começou a conquistar seu espaço na história da educação brasileira. Vale destacarmos que tal situação foi fruto das transformações que aquela sociedade passava com o advento da industrialização, o que determinava a demanda de mão de obra mais qualificada (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Neste sentido, Sampaio (2009, p. 17) nos contextualiza ao momento histórico em que o país se encontrava.

Na década de 1930, a burguesia industrial se torna o ator fundamental do crescimento econômico e da colocação do país, mesmo que tardiamente, no cenário do capitalismo mundial. A urbanização e a necessidade de mão de obra minimamente qualificada nas indústrias provocou no Brasil uma espécie de reprodução de um movimento que os países mais ricos tinham vivido mais de um século antes. A necessidade de ampliar a rede escolar fez o governo buscar novas diretrizes educacionais para o país (Constituição de 1934) e envidar esforços para diminuir o analfabetismo adulto.

Porém, como nos lembram Jardimino e Araújo (2014, p.46) esses mesmos trabalhadores foram os atores que iniciaram um “movimento de reclamo por mudanças”, o qual ganhou força com os “[...] novos sujeitos que surgem no cenário social brasileiro, os operários imigrantes, embalados pelos movimentos de organização dos trabalhadores anarquistas da Europa [...]”. Os imigrantes que aqui chegavam aumentaram a pressão por educação e garantia de estudo para seus filhos.

Na esfera internacional, os ideais comunistas ganharam visibilidade e a esquerda marxista no Brasil demonstrou preocupação com os problemas educacionais. Analisando a

educação do ponto de vista marxista, este grupo compreendia que a ação educativa poderia contribuir com a transformação da sociedade e com a “revolução proletária” (PAIVA, 1973).

Foi nesta década que se evidenciou uma preocupação com a educação de adultos através da pressão social por sua inclusão no sistema educacional. Para o marxismo a ação educativa deveria assumir uma função emancipatória, uma vez que “[...] não basta que a educação atue sobre o efeito, na expectativa de resolver o problema sem que a causa seja combatida [...]”. Ou seja, a “consciência alienada” manteria o “trabalho alienado”, e este, sendo a “base material” da sociedade, perpetuaria a dominação burguesa influenciada pelos ideais liberais (STRECK et al, 2014, p. 58).

A esquerda marxista foi o primeiro grupo a se debruçar sobre a problemática da educação de adultos, deixando marcas em toda história da EJA a partir de então. Destacamos a figura de Paschoal Leme (1904-1997) como primeiro educador a publicar trabalhos voltados ao ensino de adultos, assim como responsável por uma das primeiras experiências de organização de cursos para operários no Distrito Federal (PAIVA, 1973).

A Constituição de 1934, na era Vargas, instituiu um Plano Nacional de Educação e apresentou de forma mais contundente as esferas de competência educacionais que seriam de responsabilidade da União, dos Estados e Municípios, além de vincular “[...] uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação” (HADDAD; DI PIERRO, 2010).

Em 1942 foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), o qual se configurou em mais um dos pilares importantes para consolidação da educação de adultos, que permanecia arquitetada dentro da educação popular, posto que essa condição auxiliava os Estados na construção de escolas e na preparação de profissionais qualificado.

Através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD; DI PIERRO, 2010, p. 111-112).

No plano internacional, Paiva (1973, p. 49) lembra que a criação da Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO), fundada logo após a Segunda Guerra Mundial, também contribuiu para a um olhar diferenciado para a educação de adultos, pois “[...] solicitava aos países membros maiores esforços no sentido da educação dos

contingentes de adultos analfabetos [...]”.

Todo este contexto de pressão externa e interna determinada pela presença de profissionais da educação nas primeiras experiências voltadas para operários, pelo FNEP e pela UNESCO gerou uma situação propícia para desvinculação da educação de adultos da educação popular. Surgiu então, a partir deste momento, uma série de Campanhas e movimentos educativos voltados para a alfabetização de adultos.

Importante ressaltarmos que a inclusão de adultos na agenda governamental foi, também, fruto de pressões oriundas dos trabalhadores, em sua maioria analfabetos, que já se organizavam enquanto classe, assim como de um consenso social sobre a temática, pois as transformações que aquela sociedade vivenciava com a industrialização, como já mencionado, passou a exigir mão de obra mais qualificada (FREITAS, 2009).

A partir de então, iniciou-se toda uma trajetória de lutas por políticas públicas voltadas para EJA. Entre as iniciativas governamentais houve o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a qual teve um período curto de duração sob fortes críticas à sua orientação pedagógica (JARDILINO; ARAÚJO, 2014). Paiva (1973, p. 176) explica que estas críticas advinham, sobretudo por parte da esquerda marxista que denunciava fortemente o seu “[...] objetivo de sedimentação do poder político e das estruturas socioeconômicas [...]”.

Outra iniciativa em prol da educação de adultos foi à estruturação, 1947, do Serviço de Educação de Jovens e Adultos organizado pelo MEC, que, porém, não logrou tantos êxitos em suas propostas de atuação. Ainda, percebemos marcadamente neste período ações voltadas para o público da EJA advindas de iniciativas individuais. Aqui, cabe destacarmos o papel da Igreja Católica que se dedicava majoritariamente à educação das elites, sempre dando um caráter mais assistencial e caridoso quando desenvolvia alguma ação educativa para as camadas populares. Esta relação dos cristãos católicos mudou radicalmente a partir da década de 1950, sobretudo na educação de jovens e adultos (PAIVA, 1973).

Em 1949, foi realizada na Dinamarca a 1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia) que, apesar da ausência do Brasil, trouxe significativos avanços para EJA no país, ainda embalados pelo clima pós-guerra e pela necessidade de organização, paz e progresso entre as nações. Foi nesta Conferência que se indicou, de forma mais contundente, a necessidade de se pensar a Educação de Adultos adequando-a as especificidades do seu público (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

A partir da década de 1950 cresceu um movimento de esquerda que se propunha a trabalhar com um intercâmbio ideológico entre as concepções cristãs e a ideologia marxista. Paiva (1973) caracterizou-o como uma esquerda não marxista, que colocava menor ênfase na base econômica como condicionante para transformação social. Seus adeptos atribuíam maior importância ao acesso a uma educação de qualidade e a cultura como fator determinante para a mudança social. Foi a partir deste movimento ideológico que o termo “Educação Popular” ganhou um caráter político, passando “por um radical processo de ressignificação”, sobretudo, na década que se segue (STRECK et al, 2014).

Em 1960 aconteceu a 2ª Confinteia, no Canadá, com uma representatividade bem mais significativa de países, o que “[...] reforçou o importante papel da Educação de Adultos, entendida como tarefa mundial [...]” (IBIDEM p. 77). Foi neste contexto que, também, se iniciaram no Brasil ações importantes que trouxeram grandes contribuições para EJA. Vários movimentos sociais eclodiram neste período, entre estes destacamos o Movimento de Educação de Base (1961), encabeçado pela Conferência Nacional dos Bispos-CNBB, o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), os Centros Populares de Cultura organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Campanha de Pé no chão Também se Aprende, desenvolvida pela Prefeitura de Natal (RN), mas que teve forte publicidade no âmbito nacional (PAIVA, 1973).

O Movimento de Educação Popular (MEP), que teve como principal representante Paulo Freire, iniciou uma concepção de EJA para além da mera alfabetização, como uma educação para o pleno exercício da cidadania. Freire (1987), influenciado pelas concepções de esquerda, mas com um cunho mais cristão, afirmava que

[...] até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de Opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” com o regime opressor (FREIRE, 1987, p. 51).

Silva (2009, p.62) reafirma esse ponto de vista ressaltando a importância desse movimento e lembra que

[...] o percurso sócio histórico da Educação de Jovens e Adultos é marcado por enfrentamentos, lutas e embates políticos e pedagógicos, os quais, a partir da década de 1960, por meio de ações populares, tiveram na Educação Popular a principal expressão de reivindicação por uma educação de qualidade para todos, sobretudo

para os grupos sociais marcados por processos de exclusão do sistema de ensino.

Para Arroyo (2011), o MEP contribuiu sobremaneira para se pensar a EJA, pois partia de uma visão realista do aluno, não se limitando apenas a repensar métodos de alfabetização, mas recolocando as bases e teorias da educação e da aprendizagem. Freire buscava através do seu método de alfabetização “[...] organizar o pensamento do homem analfabeto e levá-lo a reformar suas atitudes básicas diante da realidade, a captar os dados da realidade por uma via crítica [...]” (PAIVA, 1973, p. 252).

No entanto, no campo das políticas públicas voltadas para EJA houve poucos avanços. Em 20 de dezembro 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4.024, que tornou obrigatório o ensino primário de 4 (quatro) anos, embora permanecendo os jovens e adultos analfabetos desprotegidos legalmente (PEREIRA; TEIXEIRA, 2014).

A década de 1960 também foi marcada por conflitos internos e acontecimentos externos que afetaram sobremaneira o Brasil. Germano (1993, p. 50) aponta que “[...] o acirramento das lutas de classes foi notório, uma vez que a sociedade civil tornou-se mais ativa diante da implantação da participação política e da organização dos trabalhadores urbano e rurais [...]”. Na conjuntura externa tinha-se a consolidação da revolução socialista em Cuba. Tal cenário desencadeou uma “ofensiva anticomunista” de forma explícita no continente americano, liderada pelos EUA, mas combatido de forma mais intensa na América Latina.

Esse novo quadro resultou num desmonte dos movimentos sociais e perseguição aos seus principais líderes. Streck et al (2014, p.45) lembram que

[...] nesse período, o projeto educativo que teve espaço era, sobretudo, tecnicista, assim como quem se beneficiou de uma legislação com caráter muito amplo das competências foram os setores empresariais e confessionais que acabaram por controlar o sistema de ensino nacional.

Instalou-se assim, em 1964, um governo civil-militar através de um golpe de estado. Jardimino e Araújo (2014, p. 59) assinalam que nesse contexto golpista foi implantado, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) que, conforme Streck et al (2014, p. 45) “[...] tinha como objetivo acabar com o analfabetismo e oferecer condições a jovens e adultos para iniciar ou prosseguir seus estudos [...]”, porém, a análise real era que “[...] o Mobral atendia as necessidade ditadas pelo mercado de trabalho e coincidia com o avanço da

mercantilização do ensino, na década seguinte [...]”.

Neste contexto, com a promulgação da LDB nº 5692/71 (BRASIL, 1971) houve a regulamentação do ensino supletivo, com um caráter compensatório e que respondia a novas exigências do mercado.

Ofertar o ensino de 1º e 2º graus, em um tempo reduzido, na perspectiva de uma suplência, foi o caminho encontrado pelo governo para qualificar, profissionalizar e certificar rapidamente homens e mulheres que não possuíam a escolaridade completa e que, em razão dessa situação não conseguiam se inserir no mercado de trabalho (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 117).

Para Arroyo (2011) esta concepção reducionista do direito à educação acabou por caracterizar os tempos de juventude e vida adulta como tempo de suplência, uma vez que estes sujeitos não teriam sido escolarizados na idade adequada. A superação e combate a esta visão foram importantes, pois deixaram marcas ainda bem presente na EJA na atualidade, embora “[...] ultimamente os termos suplência e supletivo vêm sendo abandonados, porém a lógica continua a mesma [...]” (IBIDEM, p. 27).

Esse retrocesso imposto a EJA, ao reduzi-la a uma função supletiva e mercadológica, enfraqueceu momentaneamente as concepções emancipatórias que vinham se consolidando desde a década de 1930. Porém, é importante destacarmos que mesmo neste contexto de atraso no Brasil, no âmbito internacional aconteceu em 1972 em Tóquio a 3ª Confinteia, que paradoxalmente propunha uma discussão da EJA como uma educação ao longo da vida (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Partia-se da premissa da educação ao longo da vida e da constatação de que as instituições escolares não conseguem promover a educação integral do ser humano, dando-se, com isso, a necessidade de ampliação dos sistemas educacionais – no sentido de contemplar os processos escolares e extraescolares, destinados a estudantes de todas as idades (IBIDEM, p. 79).

Com o fim do regime militar e a redemocratização do país a agenda da EJA foi retomada com intensidade, ainda que nunca tivesse sido paralisada por completo, pois, como registram Jardimino e Araújo (2014, p. 58), “[...] mesmo em silêncio por um tempo, nas décadas de 1970 e 1980 ressurgiram novos atores e novos movimentos organizados da sociedade [...]”. Em 1985, foi realizada em Paris a 4ª Confinteia, que aconteceu num contexto de crise econômica mundial e sofreu “[...] forte influência do pensamento e ideais de Paulo Freire, esse encontro toma para si a incumbência de discutir a educação de adultos como

direito e na perspectiva da educação permanente ou aprendizagem ao longo da vida [...]” (IBIDEM, p. 81).

Todo esse terreno de lutas serviu de base para efetivação da EJA enquanto política de Estado. A Constituição Federal de 1988 garantiu em seu texto a primeira explicitação legal dos direitos dos jovens e adultos que não foram escolarizadas na faixa etária regular. No Artigo 208, a Carta Magna, passou a tratar como dever do Estado a educação para todos através do acesso ao “[...] ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...]” (BRASIL, 1988).

O Artigo 208 foi alterado pela Emenda Constitucional Nº 59/2009, destacamos as alterações dos incisos I e IV, que tiveram suas redações modificadas, passando a vigorar da seguinte forma:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Enfatizamos que essas alterações trouxeram avanços sociais dos mais significativos, nesta luta por reparar uma dívida com uma população marginalizada, pois com esse mecanismo legal a EJA estabelece-se como um direito constitucional, tendo como sustentação para sua plena efetivação os mecanismos financeiros e jurídicos tão necessários, haja vista a população que constitui o público da EJA.

Haddad e Ximenes (2014) ainda apresentam outro elemento fundamental para a efetivação da EJA, que é a necessidade do Estado assumir seu papel enquanto ofertante desta modalidade, assim como da implantação de uma política contra a evasão escolar e a luta pela permanência desse sujeito jovem e/ou adulto no ambiente escolar até, pelo menos, a conclusão da Educação Básica.

Na EJA o caráter indutor do Estado é fundamental, pois, diferentemente da educação fundamental regular, em que há um grande consenso da sociedade sobre a necessidade de as crianças irem à escola, além da forte pressão para que isso ocorra, é a oferta que estimula a demanda, exigindo portanto, uma atitude ativa do poder público (HADDAD; XIMENES, 2014, p. 240).

Outro mecanismo legal que fortaleceu a dimensão da EJA, foi à aprovação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/1996, que ampliou os direitos não apenas para o Ensino Fundamental, mas para o Ensino Médio também. Em seu artigo 37, a LDB 9394/96 estabeleceu que “[...] a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria [...]” (BRASIL, 1996).

A superação da concepção de ensino supletivo elevou a EJA para outro patamar, pois de acordo com Machado (2006, p. 37) “[...] a ampliação conceitual significou reconhecer que este é um campo complexo, que inclui diversas dimensões que não podem ser traduzidas e resumidas simplesmente pela palavra ensino, pois envolve algo maior: a educação”.

Em 1997, aconteceu a 5ª Confinteia na Alemanha e, de acordo com Jardimino e Araújo (2014, p. 85), foi um novo marco, pois trouxe uma olhar mais aprofundado e mais próximo da realidade desta modalidade e reformulou o que se entende por educação de adultos.

Esta conferência é apontada, na história da EJA, como um marco na compreensão do que seja a educação da pessoa adulta, além de ter propiciado, em especial no Brasil, uma intensa preparação de documentos e relatórios sobre como essa modalidade vem sendo considerada, ofertada e avaliada pelos poderes públicos.

Assim como a culminância da 5ª Confinteia foi publicada a “Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adulto”, a qual em seu 3º artigo trouxe uma nova compreensão para o conceito de educação de adultos.

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL..., 1997).

Importante lembrarmos que além desta reformulação da EJA, a 5ª Confinteia trouxe um ganho significativo no contexto acadêmico, que foi a organização dos Fóruns de EJA. Nascidos da necessidade do Brasil se preparar para esta conferência através da organização de relatórios solicitados pela UNESCO, os Fóruns de EJA constituídos por “organizações e grupos que atuam na EJA”, logo se estenderam para as universidades, ONG’s, movimentos sociais, entre outros, chamados a promoverem um amplo debate sobre esta temática (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

A resposta da comunidade confirmou as expectativas dessa chamada, revelando o desejo de todos por um espaço de discussão e trocas, de construção de parcerias e de lutas em prol de uma educação de adultos com maior qualidade pedagógica e social, garantida por uma política pública para a área (IBIDEM, p. 90).

Com as conquistas alcançadas na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9394/96, além de todo contexto internacional favorável a uma reformulação da EJA, fruto das lutas dos movimentos sociais e do engajamento educadoras e educadores, traçou-se o caminho para o Parecer CNE/CEB Nº11/2000 e para a Resolução CNE/CEB Nº01/2000, os quais apresentaram à sociedade as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Estas diretrizes trouxeram legitimidade e propuseram um caráter político a EJA ao declararem que o jovem e adulto, que uma vez foi privado do direito de ter acesso à educação ou não encontrou meios para permanecer nela, é também privado de uma série de direitos e do exercício, de forma totalitária, de seu papel enquanto cidadão (BRASIL, 2000).

Com estas Diretrizes Curriculares a EJA passou a ser concebida como uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, assim preconizou as especificidades de atendimento educacional oferecidos aos jovens e adultos. Importante que não percamos de vista que a conquista da EJA como política de Estado, através de sua garantia legal e de cada mecanismo até aqui citado, não significa de modo algum que esta alcançou na prática o *status* de qualidade dentro da educação brasileira.

A EJA assumiu, a partir das Diretrizes Curriculares, três funções que são elencadas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000. A primeira é a função reparadora, a qual visa supera a concepção de reposição e suplência para dar lugar à compreensão de que o acesso a EJA representa tentar sanar a dívida de um direito negado, o direito à educação. A segunda função é a equalizadora que, expressa de forma sucinta, visa reduzir a desigualdade estendendo a EJA a diferentes segmentos sociais. E, por fim, a terceira função que é a qualificadora, que compreende a EJA no seu papel formador que ofereça uma educação por toda a vida (BRASIL, 2000).

Em 2009, o Brasil sediou a 6ª Confinteia e “[...] além de fazer um balanço dos avanços e conquistas ocorridos em relação à educação de adultos, essa conferência reafirmou sua condição de elemento essencial do direito à educação, que precisa, efetivamente, ser estendida a todos jovens e adultos [...]” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 88).

Buscamos, assim, retratar a trajetória da EJA de forma dialética e com a compreensão

de que o movimento histórico não é linear nem algo dado de forma harmônica, mas fruto de contradições e lutas dos diversos atores que a construíram e que a constroem. Assim, reafirmamos a visão da história por este método de investigação uma vez que ele “[...] refuta o reducionismo e o dogmatismo, pelo fato de ser sempre inacabada [...] os fenômenos são considerados à luz da história, das contradições sofridas [...]” (STRECK et al., 2014, p. 60).

Paiva (1973) pontua que o sistema educativo sofre influência do contexto social, mas, também, tem uma dinâmica própria que pode fazer com que medidas verticais se tornem absolutamente estéreis. Superando-se uma visão ingênua, sabemos que a promulgação de leis e adequação de documentos e normas geradas nas políticas públicas, quando desdobradas para a realidade educacional, nem sempre ocorrem como proposto. Porém, buscamos até aqui apenas reiterar a trajetória de lutas da EJA até a sua efetiva garantia constitucional.

2.2 EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS CONCEPÇÕES

A EJA tem sua história marcada pela luta por educação e vem se firmando no campo do direito, buscando superar toda uma herança voltada para o assistencialismo, voluntarismos, caridade, suplência, entre outros. Freire (2011a) opunha-se a qualquer solução de cunho assistencialista ou de natureza semelhante porque considerava que impedia o indivíduo alvo desta ação de exercer uma vocação inerente a todo ser humano, a de ser sujeito. De acordo com o autor este indivíduo acabaria por se tornar um objeto passivo, sem chance de participar do processo de sua recuperação.

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência, que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica (IBIDEM, p. 79).

Portanto, acreditamos que é necessária uma ruptura com qualquer proposta educativa que conceba a EJA partindo de uma visão que coloque o jovem e adulto numa postura passiva e acrítica, como meros alvos da ação educativa. Para Arroyo (2011) é necessário que haja uma reconfiguração da EJA situando-a no campo do direito e da responsabilidade pública. Antes de tudo é preciso conceber o jovem e adulto que frequentam esta modalidade de educação como sujeitos de direito.

Historicamente a EJA se desenvolveu paralelamente ao sistema oficial de educação,

portanto se torna injusto tê-lo como parâmetro para avaliar o processo educativo nesta modalidade. Arroyo (2011, p. 23) lembra que

[...] por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas nas suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência de aprendizagem, não concluintes da 1ª à 4ª série ou 5ª à 8ª. Com esse olhar escolar sobre esses jovens-adultos, não avançaremos na reconfiguração da EJA.

Esta educação trabalha com pessoas marginalizadas pelo sistema e que têm sua situação de vida agravada pelos fatores de etnia, raça, cor, gênero, condição econômica, etc. (BRASIL, 2007). Arroyo (2011) defende que estes sujeitos, homens e mulheres, jovens e adultos, sejam visto como alunos que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Assim, não é função principal da EJA oferecer uma educação substitutiva apenas para preencher uma lacuna deficitária de escolarização àqueles que não a concluíram em tempo oportuno.

A EJA não é uma segunda oportunidade de escolarização. É uma educação oferecida à sujeitos jovens e adultos e deve se desenvolver no tempo e percurso destes indivíduos, ou seja, a juventude e a vida adulta devem ser concebidas como tempos da vida que têm suas especificidades. Estes indivíduos devem ser recebidos na EJA com “[...] a especificidade de sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos [...]” (ARROYO, 2011 p. 22).

Para tanto, é necessário identificarmos quem são estes sujeitos de direitos que retornam à escola. Gadotti (2011, p. 38) apresenta um perfil deste público da EJA quando afirma que

[...] os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precária de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos.

Este quadro é importante, pois permite ver os sujeitos jovens e adultos nas suas trajetórias humanas concretas. Carentes de tantos outros direitos sociais, sendo o direito à educação mais um destes tantos negados, devendo, portanto, serem vistos não apenas nas “lacunas escolares”, mas nas “múltiplas lacunas que a sociedade os condena”. Estes sujeitos devem ser analisados na sua “pluralidade de direitos”, percebê-los apenas no que se restringe ao direito à educação não contribui com a qualidade da EJA. Assim, estes alunos e alunas

passam a ser vistos a partir do pressuposto que a negação do direito à educação está intrinsecamente atrelado à negação de outros direitos sociais (ARROYO, 2011).

Uma educação que se propõem trabalhar com este público deve compreendê-lo não apenas no seu aspecto escolar, mas dentro de toda a dinâmica que envolve a vida humana. Estes sujeitos, por estarem privados das benesses da vida social, vivenciam de forma mais latente as mazelas da sociedade. Trazem em suas trajetórias de vida experiências concretas, aspectos da realidade que envolve situações para além dos bancos escolares.

No entanto, a visão de vitimização e passividade diante da história dos alunos e alunas da EJA é um caminho perigoso e que deve ser evitado. De acordo com Freire (2011a, p. 79) nesta relação “[...] o que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se [...] é fazê-lo agente de sua própria recuperação [...] pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas [...]”. Assim, a EJA cumpre um papel em sua prática educativa, pois deve está engajada tanto “em possibilitar o ensino de conteúdos” quanto com a conscientização de seu público (FREIRE, 2011b).

Para Arroyo (2011, p. 41),

[...] o direito popular ao conhecimento sempre teve na EJA um sentido político: contribuir nesses ideais de emancipação e libertação. Dar aos setores populares horizontes de humanização. Dar-lhes o direito de escolher, de planejar seu destino, de entender o mundo. De intervir.

O autor aponta a importância de aprender com a história da EJA, destaca o papel do Movimento de Educação Popular e o novo olhar que ele trouxe para relação com os sujeitos jovens e adultos. A Educação Popular possibilitou uma interpretação política das intrincadas trajetórias dos setores populares e afirma que “[...] houve improvisações, trato pouco sério, porém houve também diálogos fecundos que enriqueceram o pensar e o fazer pedagógico [...]” (IBIDEM, p. 36).

Outro aspecto sinalizado por Arroyo (2011) nesta reconfiguração da EJA foi o trato dado pela Educação Popular à história de cada aluno. Este movimento partia de uma visão realista do educando, tanto que muitas vezes “[...] foi acusado de dar demasiada centralidade às trajetórias humanas dos jovens e adultos em suas concepções e propostas [...]” (IBIDEM, p. 34). O próprio Freire (2011b, p.21) já afirmava que

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à

sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras. [...] 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.

Para Arroyo (2011) é importante reconhecer e entender o protagonismo do público da EJA e não perder de vista que “[...] as trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralização nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política [...]”. Cada jovem e adulto, ao decidir retornar à escola “carregam este acúmulo de formação e aprendizagem” (IBIDEM, p. 25). O Parecer CNE/CEB Nº11/2000 também já sinalizava esta visão sobre o respeito à trajetória dos sujeitos da EJA.

[...] a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vocacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura (BRASIL, 2000, p. 5).

A EJA deve valorizar “a visão de mundo” dos jovens e adultos compreendendo que “[...] o senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele [...]” (FREIRE, 2011b, p. 22). Assim, Arroyo (2011, p. 35) aponta que a “[...] leitura positiva do saber popular” é um caminho para se conceber uma educação significativa para jovens e adultos, ou seja, “uma proposta pedagógica de EJA deverá dialogar com esses saberes [...]”.

Essa realidade deve ser levada em consideração como caminho que perpassará toda a concepção, toda a prática educativa na EJA, permitindo um olhar crítico e um posicionamento político comprometido que são aspectos primordiais para se trabalhar com esses sujeitos jovens e adultos.

2.3 PROEJA, ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – Faces de uma mesma “Moeda”.

As garantias legais advindas desde a Constituição Federal de 1988 até o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução nº 1/2000 possibilitaram a EJA financiamento e planejamento que ultrapassam as meras políticas de governo. Importante destacar que foi o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que passou a concebê-la como uma modalidade da Educação

Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e assim preconizou as especificidades de atendimento educacional oferecidos aos jovens e adultos.

Nesse sentido, é de fundamental importância traçar o perfil dos educandos da EJA, que é formado por sujeitos de diferentes faixas etárias e histórias de vidas bem diversificadas que por diversos motivos abandonaram a escola “regular” ou se evadiram desta devido à necessidade de ingressar no mundo do trabalho, via emprego ou subemprego.

Assim, a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, incluiu um 3º parágrafo no artigo 37 da LDB nº 9394/96 e propôs a integração entre escolarização e educação profissional. Este novo contexto foi sobremaneira importante, pois orientou que a EJA “[...] deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional [...]” (BRASIL, 1996). Assim, geram-se maiores possibilidades no mundo do trabalho para o sujeito da EJA ao integrar a escolarização regular com a educação profissional. De acordo com Libâneo (2009a, p. 118) esta articulação gera maiores possibilidades para o jovem e adulto, pois

[...] a articulação da escola com o mundo do trabalho torna-se a possibilidade de realização da cidadania, pela incorporação de conhecimentos, de habilidades técnicas, de novas formas de solidariedade social, de vinculação entre trabalho pedagógico e lutas sociais pela democratização do Estado.

Seguindo essa orientação, foram criados pelo Governo Federal vários programas com o objetivo de incluir jovens e adultos ao sistema educacional, associando a profissionalização dos mesmos. Moura e Henrique (2012) destacam que o PROEJA traz consigo um grande desafio para a educação brasileira, pois se propõe a integrar o ensino médio, formação profissional e EJA.

Esta realidade traz uma resignificação para a própria EJA, pois numa conjuntura de desemprego estrutural, as demandas sociais têm exigido desta modalidade muito mais que uma educação para a alfabetização e letramento. Os altos níveis de desemprego e baixos índices de escolarização da população jovem e adulta tem pressionado o Governo Federal a apresentar ações mais contundentes que possibilitem a estes sujeitos a garantia do direito à educação e a uma formação profissional.

De acordo com o levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2015 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016, p. 59) “[...] o contingente de pessoas que não estavam ocupadas e tomaram alguma providência efetiva para conseguir um trabalho (pessoas desocupadas), foi de 10,0 milhões

em 2015 [...]”. Importante destacar que quanto as características desta “população desocupada” naquele ano a pesquisa constatou que 53,6% eram mulheres, 33,4% eram jovens entre 18 a 24 anos de idade, 48,2% não concluíram o ensino médio e 60,4% se declararam pretos ou pardos.

Agregando a essas informações que no mesmo ano o Brasil apresentava 31,3% dos jovens acima de 25 anos sem concluir o Ensino Fundamental e que na mesma faixa etária 4,1% tem o Ensino Médio incompleto, a demanda por reintegração ao sistema escolar ainda terá por muito tempo um alto contingente populacional (IBGE, 2016). Todos estes dados nos fazem reconhecer a urgência de uma política como o PROEJA.

Esses dados só reforçam a realidade do público EJA e demonstram que há um grande contingente de jovens e adultos que buscam uma mobilidade social através da educação. Neste contexto, a EJA cumpre sua principal função entre as três atribuídas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a função formadora.

Esta função, segundo o Parecer, revela o verdadeiro sentido da EJA, compreendida na perspectivada formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de omnição de homens e mulheres e de produção cultural (BRASIL, 2007, p. 42).

Porém, Soares (2005) assinala que, também, não se pode cair em um reducionismo e pensar a EJA apenas como um caminho que tem o único objetivo a inserção dos sujeitos jovens e adultos no mercado de trabalho. Assim o PROEJA assume a oferta de uma “[...] formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo [...]” (BRASIL, 2007, p.12).

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p. 13).

A execução do PROEJA tem suas normas e orientações no Documento Base do programa que o caracteriza como,

[...] uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e

alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (IBIDEM, p. 8).

Neste sentido, o PROEJA é norteado por uma proposta de educação para jovens e adultos partindo de uma nova concepção de homem que “[...] resulta em pensar um ‘eu’ socialmente competente, um sujeito político, um cidadão capaz de atuar sobre a realidade e dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte e na construção de sua própria história [...]” (BRASIL, 2007, p. 24). Assim, o PROEJA tem seus processos educativos pautados na oferta de uma educação que possibilite aos sujeitos jovens e adultos uma formação integral.

Importante destacar que historicamente a educação brasileira legitimou a separação entre a cultura geral e a cultura técnica. De acordo com Frigotto et al (2005), este distanciamento entre estas culturas se fundamenta numa visão de educação diferenciada para os filhos da elite e os filhos da classe trabalhadora. A formação integral visa superar a dualidade existente entre teoria e prática e possibilitar o diálogo entre a cultura geral e técnica permitindo ao estudante uma “sólida formação científica, humanística e tecnológica” (BRASIL, 2007).

O PROEJA foi concebido numa perspectiva de superação da visão de uma formação meramente mercadológica e buscando uma formação politécnica (BRASIL, 2000). Frigotto et al (2005, p. 44) conceituam a educação politécnica como “[...] uma concepção de educação voltada explicitamente para a superação da divisão social do trabalho determinada por uma sociedade cindida em classes [...]”.

A educação associada a uma formação profissional tem como premissa o trabalho como princípio educativo. De acordo com Moraes (2006, p.30) “[...] a formação técnico-profissional deve compreender o domínio instrumental de métodos e técnicas relativas a determinadas áreas do trabalho, bem como a compreensão das relações que envolvem o processo de trabalho de forma crítica, contextualizada [...]”.

Montanõ e Duriguetto (2011, p. 80) apresentam a concepção marxista e concebem a função do trabalho ao afirmarem que o “[...] trabalho, em articulação com a linguagem e sociabilidade, caracteriza e é fundamento da gênese e da constituição do ser social [...]”. Porém, no capitalismo, o trabalho perde sua função educativa e esvazia-se ao assumir um

status de atividade meramente laborativa.

No Modo de Produção Capitalista o trabalho só pode se realizar sob o comando do capital – processa-se uma subsunção do trabalho ao capital, ou seja, o trabalhador precisa vender sua força de trabalho ao capitalismo, estabelecendo uma relação de emprego, uma relação salarial (MONTANÓ; DURIGUETTO, 2011, p. 80-81).

Nesse contexto, a educação oferecida pelo PROEJA sofre influência direta da cultura dominante que está a serviço da reprodução e ampliação do sistema capitalista. Portanto, propomos uma reflexão mais crítica sobre essa educação arquitetada para os jovens e adultos, no que se refere a uma educação integral da classe trabalhadora, na busca por superar o modelo socioeconômico excludente. Para Frigotto (2001) as relações de trabalho na atualidade estão permeadas pela fragmentação, precarização das condições materiais de trabalho e pela exploração cada vez mais intensa do trabalhador.

A crítica marxista, fortalecida em Gramsci, já evidenciava que a escola capitalista alterou a função genuína do trabalho, reduzindo-o a uma função industrial. Ramos (2010), ao analisar a relação do trabalho com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), aponta que a presença do capital tenta moldar a oferta desta educação. A autora analisa a articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional para a EJA, para além do mercado e do conceito de empregabilidade. Assim, o conceito de trabalho deve ser explorado e ser à base das ações proposta na EPT, contribuindo para a superação do que a autora chama de mito da empregabilidade.

O trabalho precisa se constituir como um princípio educativo, primeiramente na sua dimensão ontológica para, então, ser compreendido nas suas manifestações históricas, especialmente na sua contradição principal, qual seja, entre seu potencial emancipatório e os determinantes da alienação e da exploração que predominam, quando o trabalho se transforma em mercadoria (RAMOS, 2010, p. 81).

A concepção de educação transformadora em Gramsci passa por uma escola democrática, devendo cumprir a função de “[...] inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa [...]” (GRAMSCI apud FURTADO; LIMA, 2010, p. 190).

Nesse contexto, a educação profissional de jovens e adultos tornou-se um grande desafio da atualidade, uma vez que a abrangência formativa apresentada a descreve para além

da mera profissionalização. Baseando-nos na concepção marxista compreendemos que a partir de todo histórico da EJA, já aqui apresentado, a formação oferecida pelo PROEJA é *locus* da síntese de múltiplas determinações. Assim, a categoria totalidade como concepção dialética nos permite compreender a realidade concreta dessa formação e seu dever enquanto atividade social.

Furtado e Lima (2010, p. 200) nos esclarecem esse posicionamento marxista ao afirmarem que

[...] esta concepção dialética de totalidade é o método que permite captar e reproduzir o real no plano do pensamento e compreender a realidade como devir social. A totalidade concreta é a categoria fundamental da realidade. Nessa perspectiva, o conceito de totalidade é uma importante chave interpretativa para a análise da sociedade e da integração entre EJA, trabalho e educação e formação profissional.

A relevância deste conceito e da construção de uma formação crítica no PROEJA, a partir dessa compreensão, é fundamental para pensarmos que projeto de escola deve ser construído para atender jovens e adultos de forma significativa, na luta por sua permanência e conclusão da Educação Básica proposta pelo PROEJA. O próprio Documento Base traz uma importante reflexão para as instituições proponentes deste Programa quando aponta que

[...] discutir uma política de educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA implica discutir também a concepção de educação continuada de cunho profissional, para além da educação básica, ou seja, especializações profissionais e programas de participação social, cultural e política (BRASIL, 2007, p. 34).

De acordo com Castro, Machado e Vitorette (2010, p. 164) o PROEJA alcançou alguns avanços na qualidade da educação ofertada a este público, porém não é possível contemplar toda a dinâmica social exclusiva que estes sujeitos vivenciam, pois para superá-la é preciso reconfigurar esta dinâmica em outras instâncias sociais e econômicas.

Enquanto ação política, dentro dessa experiência histórica, cabe considerar que a educação integrada no PROEJA é um importante instrumento conscientizador e mobilizador, mas que, por si só, não se configura em solução para a situação dos jovens e dos adultos trabalhadores das camadas populares. Há uma série de outros condicionantes que estão nas bases econômicas e sociais do país, que pesa sobre esses sujeitos, e que precisa igualmente ser enfrentada com políticas públicas de Estado. (CASTRO; MACHADO; VITORETTE, 2010, p. 164).

Nesse contexto, acreditamos que a escola se reafirma como lócus de pesquisa e terreno de lutas, uma vez que as contradições geradas pelo capitalismo acendem constantes embates promovidos por aqueles que concebem a PROEJA para além da mera instrumentalização de mão de obra. O PROEJA, como um programa dentro da política educacional, tem um papel político a cumprir, partindo dessa premissa a luta por uma educação de qualidade, comprometida com os jovens e adultos, para que possam ter acesso ao pleno exercício da cidadania.

2.3.1. Formação Docente e o PROEJA

Entre os diversos entraves presentes na educação brasileira a formação de professores ainda ocupa lugar central. Historicamente esta formação tem sido marcada pela falta de planejamento e executada de forma precarizada. Para compreendermos como é concebida a formação de professores no PROEJA, fez-se necessário a análise de como foi ofertada historicamente no Brasil a formação de professores na EPT e que lugar essa educação ocupou, e ocupa, no sistema escolar.

De acordo com Manfredi (2002) a educação profissional está arraigada na história do Brasil, pois mesmo antes dos portugueses chegarem ao país, os indígenas já desenvolviam práticas cotidianas que se fundiam com a preparação para o trabalho. De acordo com a autora (IBIDEM, p. 67), estas práticas de aprendizagem se davam, sobretudo através da observação dos mais velhos e participação nas atividades que envolviam as situações da vida na tribo, assim tinha-se “[...] um processo de Educação Profissional que integrava ‘saberes’ e ‘fazeres’ mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade [...]”.

No período colonial, “[...] os colégios e as residências dos jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as ‘escolas-oficinas’ de formação de artesão e demais ofícios [...]” (IBIDEM, p. 68). Aos padres jesuítas cabia a função de ensinar e não era exigida uma formação específica, apenas boa retórica e a capacidade de educar, principalmente as crianças indígenas. Neste contexto, explica Machado (2008, p. 15), havia uma relação no processo de ensino e aprendizagem “[...] quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência [...]”.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759 pelo Marquês de Pombal, este inicia uma série

de reformas e institui as Aulas Régias que não exigiam dos futuros professores “[...] qualquer diploma ou comprovante de habilitação para o cargo pretendido [...]” (CARDOSO, 2004, p. 188). Com a chegada da Corte no Brasil, em 1808, iniciou-se a organização do sistema educacional, “[...] as primeiras instituições públicas a ser fundadas foram de ensino superior, destinadas a formar as pessoas para exercerem funções qualificadas no Exército e na Administração do Estado [...]” (MANFREDI, 2002, p. 74).

A Lei de 15 de outubro de 1827 determinou a criação das “Escolas de primeiras letras” em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Mas, é importante destacar que o artigo 6º desta Lei dava a seguinte atribuição aos docentes,

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827).

Entretanto, ficava a cargo do próprio professor sua formação, consoante afirma o artigo 5º que “[...] os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais [...]”. Quanto à seleção para atuarem, o artigo 7º afirmava que “[...] os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação [...]” (BRASIL, 1827).

De acordo com Saviani (2009) a preocupação com a formação de professores só se evidenciou a partir da Independência, com aumento da demanda social por uma instrução popular. Em 1917, consoante Machado (2011, p. 696), é criada a Escola Normal das Artes e ofícios Wenceslau Brás, a qual já trouxe consigo a “ideia de curso especial” para formação de professores para atuarem na EPT, ou seja, “[...] com base no pressuposto de que a formação de professores para a educação profissional seria de espécie diferente [...]”.

Em 1942 a instituição da Lei Orgânica do Ensino Industrial⁹ manteve no seu artigo 54, § 1º a concepção de cursos especiais diferentes ao propor que “[...] a formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados [...]” (BRASIL,

⁹Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

1942). Com a aprovação da LDB nº 4024/61 houve a legitimação de percursos itinerários diferentes para a formação de professores, pois propunha em seu artigo 59 que a “[...] formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica [...]” (BRASIL, 1961).

Importa destacarmos que a citada Lei já designava no parágrafo único do mesmo artigo 59, definindo que os Institutos de Educação poderiam “[...] funcionar como local para os cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras [...]”. Os cursos para formação de professores de ensino médio técnico só se efetivaram através dos Cursos Especiais de Educação Técnica que foram regulamentados pelo Parecer da Comissão Especial Interconselhos (CFE) nº 12/1967.

Um ganho importante para a formação de professores de modo geral foi à promulgação da Lei nº 5540/68, também conhecida como Reforma Universitária, que trouxe a seguinte premissa

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, 1968).

De acordo com Machado (2008) este indicativo da Lei nº 5540/68 encontrou um entrave, pois não havia professores e especialistas formados em nível superior, sendo necessário então que fosse articulado outro caminho. A autora pontua, ainda, que as instituições oficiais de Ensino Superior indicadas pela CFE confeririam a habilitação através de exames de suficiência, contudo, os não diplomados em nível superior deveriam ter sua situação regularizadas em 5 anos.

Neste contexto, na tentativa de sanar esta situação, surgiram os cursos emergenciais propostos pela Portaria Ministerial 432, de 12 de julho de 1971, estes nomeados como Esquema I e Esquema II, e que se desenvolveriam com ofertas de diplomação em nível superior para públicos diferentes de professores. Machado (2008, p.12) lembra que os cursos de Esquema I tinham carga horária de 600 horas e serviriam para “[...] complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior [...]” se relacionando com a habilitação pretendida, por sua vez, os cursos do Esquema II tinham carga horária de 1080

horas a 1480 horas, sendo destinados à “[...] técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico [...]”.

O público do Esquema II era constituído por técnicos de nível médio, que já tinham formação na área de habilitação requerida, mas que teriam formação de nível superior com conteúdos propedêuticos, pedagógicos e técnicos (MACHADO, 2011). Com a aprovação da Lei nº 5.692/71, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, pouco foi alterado o quadro relativo à formação de professores para EPT.

O contexto apresentado até aqui, permite-nos elucidar porque ainda havia resistência em conceber a educação profissional como parte integrante da Educação Básica e como uma outra modalidade de educação, que não perpassava por este itinerário formativo, mesmo que esta integração já estivesse legitimada nas lei educacionais em vigor. Machado (2011, p.690) acentua que a educação profissional é uma modalidade educacional “[...] habitualmente vista como acessória a escolarização básica ou sua substituta [...]”.

Com a aprovação da LDB nº 9394/96 houve uma alteração significativa na concepção de EPT, pois a mesma passou a ter um capítulo no texto legal que trata sobre a natureza e as especificidades desta modalidade educacional e que, mais tarde, passou a integrar a Educação Básica¹⁰. A LDB nº9394/96 manteve a exigência de uma formação inicial de nível superior para atuar nesta etapa educacional, porém, no que tange a formação de professores, não houve avanço, pois mesmo a proposta do Esquema II não sendo incorporada, permaneceu o proposto pelo Esquema I, agora com outra redação.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
[...]

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; [...] (BRASIL, 1996).

O mecanismo legal que efetivou o já havia sido proposto na LDB nº 9394/96 e em nada contribuiu para a formação de professores da EPT foi o Decreto nº 2208/97, ao determinar no seu artigo 9º “[...] que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma incúria com relação às exigências de habilitação docente [...]”, havendo ainda, uma situação mais alarmante quanto ao rigor na seleção de professores para atuarem na EPT, pois o mesmo artigo “[...] previa que estes deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional, que a

¹⁰Orientação incluída pela Lei Federal 11.741/2008.

preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia se dar em serviço e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica [...]” (MACHADO, 2008, p. 13-14).

A Resolução CNE/CP nº 02/97 (BRASIL, 1997) dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes, regulamentando o Artigo 63 da LDB 9394/96, inclusive para atuação docente na educação profissional em nível médio. Machado (2011) lembra o contexto desta resolução, comentando que

Pela Resolução CNE/CP nº 02/97, os programas especiais podem ser desenvolvidos em 540 horas (mínimo) e, mesmo assim, o certificado obtido se equivale ao diploma de licenciatura plena, com validade em todo o território nacional e caráter definitivo (IBIDEM, p. 697).

Esta Resolução perdeu legitimidade, no que concerne à formação de professores, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores pelo Parecer CNE/CP nº 09/2001 e pela Resolução CNE nº 01/2002. Porém com a revogação Decreto nº 2.208/1997, que antes determinava a separação entre a Educação Básica e a Educação Profissional pelo Decreto nº 5.154, aprovado em 2004, foi exigido outro perfil de profissional docente para atuar na EPT.

Moura (2008, p. 33) lembra que o Decreto nº 5.154/2004 “[...] traz de volta a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio [...]” e que a formação docente passa a ser de extrema relevância para esta modalidade educacional se desenvolva com qualidade. Portanto, o desafio da formação de professores que, como demonstrado até aqui, foi historicamente tratada sem a prioridade exigida, encontrando na EPT uma situação mais nefrágica. Num contexto social que já não se pode conceber a EPT de forma reducionista, apenas como uma justaposição do ensino propedêutico ao ensino de uma habilitação, como era compreendido pela Lei nº 5292/71, Machado (2008, p. 14) pondera que

[...] ampliou-se o entendimento de que essa modalidade educacional contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho.

No entanto, a carência de profissionais qualificados, provenientes de uma formação

inicial que os proporcione conhecimentos e experiências que possibilitem a habilitação para atuarem com qualidade como docentes, compreendendo as especificidades desta modalidade educacional, ainda se constitui um ponto crítico para o desenvolvimento da EPT. Evidenciamos que na EPT ainda está presente uma formação docente precarizada e que reflete diretamente na qualidade do processo ensino aprendizagem (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011).

De acordo com Machado (2008, p. 14),

[...] a resolução deste gargalo é condição fundamental à organização, planejamento e coordenação nacional dos esforços de superação da estrutura fragmentada que ainda caracteriza a educação profissional no Brasil, requisito fundamental à sua institucionalidade, e que isso só será possível mediante o desenvolvimento de concepção consistente e política nacional ampla e contínua de formação profissional de docentes para esta área.

Assim, a superação da “[...] falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e continuadas [...]”, que são traços de uma herança negativa, a qual “[...] tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional [...]” é o caminho a ser seguido, porém que está longe de ser alcançado (IBIDEM, p. 11). Por sua vez, Aranha (2008, p. 141) pesquisando a formação inicial dos docentes da EPT conclui que

[...] ao contrário do que ocorre no ensino regular, onde o professor é formado para lecionar uma disciplina, na Educação Profissional o docente se envolve, em geral, com uma área do conhecimento. Assim, temos professores que lecionam mecânica, elétrica, análise química, entre outras, e não professores de disciplinas (matemática, inglês, geografia, etc.). Isso complexifica as exigências e este fato suscitaria a necessidade de um aprofundamento e trabalho diferenciado no campo da formação docente para a Educação Profissional.

No que tange a relação docente com a EJA, Jardimino e Araújo (2014, p.96) evidenciam que “[...] os professores da EJA, originários de diversas áreas de formação, são preparados para atuar no ensino médio regular e ingressam na EJA por diferentes motivos e, em raras situações, por uma escolha pessoal [...]”. Segundo Shiroma e Lima Filho (2011, p. 732) “[...] diferente das outras modalidades, o profissional que atua no PROEJA não possui necessariamente uma formação específica, pois raras licenciaturas contemplam discussões sobre o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos [...]”.

Jardilino e Araújo (2014, p. 145) lembram que

[...] na formação de professores – inicial ou continuada -, a questão da prática é uma das mais enfatizadas, seja qual for a modalidade em que atuem os educadores. Na EJA, essa urgência torna-se mais dramática, em razão da indefinição de conteúdos e da precariedade das situações formativas que, nos currículos de formação, não preparam os professores para atuar nessa modalidade de ensino.

Os autores enfatizam que por faltar este aporte teórico-metodológico na formação inicial dos docentes que trabalham com a EJA, estes acabam “[...] construindo sua compreensão das necessidades e possibilidades da docência na EJA no dia a dia da sala de aula [...]” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 96). Esta discussão deve estar em pauta quando analisamos a formação de professores para PROEJA, pois contribui para o envolvimento docente, possibilitando condições de trabalho para atuar, planejar e repensar as práticas educativas em sala de aula.

A realidade da formação docente na EPT ganha com o PROEJA um caráter ainda mais alarmante, pois o programa exige um professor ainda mais qualificado dado o arranjo curricular integrado que se propõe a trabalhar o Ensino Médio, a formação profissional e a EJA de forma articulada. Assim, “[...] diante das poucas ofertas de formação inicial para atuar na EJA, é preciso investir nas iniciativas de formação continuada, na capacitação em serviço [...]” (IBIDEM, p. 97).

Neste contexto, o Documento Base do PROEJA dá ênfase no sujeito professor, pois propõe que o docente, ao compreender seu papel no processo de aprendizagem do jovem e adulto, repense sua prática pedagógica e “reinvente sua didática”, compreendendo a EJA como “um campo de conhecimento específico”. Para tanto, é política do programa que a promoção da formação continuada para os docentes preceda a implantação e oferta de um curso voltado à esse objetivo (BRASIL, 2007).

A participação de professores em programas de formação continuada poderá favorecer a compreensão de sua função como mobilizadores das famílias, acolhendo-as nas eventuais participações junto ao projeto da escola, de modo a consolidar participações mais sistemáticas e qualificadas no processo educacional (IBIDEM, p. 44).

Assim, na criação do PROEJA o MEC, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), constituiu uma estrutura política de apoio às ações do programa. De acordo com Machado (2011) esta estrutura se organizou em quatro vertentes que se propunham a oferecer a formação continuada aos professores que se integrassem ao

programa. A primeira frente se constituía na garantia do oferecimento da Especialização PROEJA e tinha como público-alvo os próprios docentes, além da equipe gestora da instituição proponente. Assim, cabia a cada instituição organizar e oferecer a especialização, porém, como contrapartida, a SETEC/MEC ofereceria a orientação técnica e custearia o financiamento do curso. Esclarece ainda o autor que

Este curso visa a motivar os professores a enfrentar o desafio do desenvolvimento teórico e prático dos fundamentos deste programa, particularmente o trabalho como princípio educativo, nas suas interações com a ciência, a tecnologia, a educação e a cultura, e o desenvolvimento de aprendizagens significativas por meio da interação do conhecimento sistematizado com os do educando, construídos a partir de sua realidade existencial (IBIDEM, p. 700).

Destacamos que esta competência da instituição proponente do programa, em ofertar a Especialização PROEJA tinha por finalidade “[...] proporcionar a gestores e docentes processos de formação que permitam a compreensão das especificidades da educação de jovens e adultos e sua relação com a educação profissional e ensino médio [...]” (BRASIL, 2007, p. 58). Para Strelhow (2010, p. 50)

[...] o professor que se propõe a trabalhar com adultos deve refletir criticamente sobre sua prática, tendo também uma visão ampla sobre a sala de aula, sobre a escola em que vai trabalhar. Tem que ampliar suas reflexões sobre o ensinar, pensando sobre sua prática como um todo. Ele precisa resgatar junto aos alunos suas histórias de vida, tendo conhecimento de que há uma espécie de saber desses alunos que é o saber cotidiano, uma espécie de saber das ruas, pouco valorizado no mundo letrado e escolar.

Segundo Libâneo (2009b, p. 13) a educação tem exigido uma nova postura do professor e a EJA, enquanto modalidade, tem urgência por esse novo perfil profissional.

O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais. Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto, o que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar. Ao mesmo tempo, o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, provê condições e meios cognitivos para sua modificação por parte dos alunos e orienta-os, intencionalmente, para objetivos educativos.

A segunda vertente foi o Programa de Apoio ao Ensino e a Pesquisa Científica e

Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-CAPES/SETEC). Este Programa era voltado especificamente à formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* e visava formar um quadro profissional qualificado através da “[...] articulação institucional com vista à cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA [...]”, além de oportunizar o “[...] fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional [...]” (BRASIL, 2007, p. 60).

Os cursos de formação continuada em PROEJA constituíam a terceira frente e concebiam que esta formação deveria ocorrer através de cursos que totalizassem no mínimo 120 horas, mas antes do início da oferta do curso na Instituição proponente, já deveriam ser garantidas pelo menos 40 horas de aprofundamento para os docentes que fossem trabalhar com os jovens e adultos (BRASIL, 2007).

Por fim, a quarta frente se desdobrava no comprometimento da instituição proponente em participar dos encontros regionais denominados “Diálogos PROEJA”, que sendo organizados pelos Institutos Federais de Educação possibilitariam a troca de experiências. Assim, segundo o Documento Base do PROEJA a formação continuada,

[...] objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas (BRASIL, 2007, p. 70).

Destarte, a efetivação de uma formação continuada de qualidade reverbera de forma mais acentuada no PROEJA, pois esta modalidade exige um docente ainda mais qualificado devido as particularidade dos sujeitos jovens e adultos que por ela passam. Porém, Moura e Henrique (2012) pesquisando sobre a instalação do PROEJA na Rede Federal, descrevem a situação da formação docente no cotidiano escolar da seguinte maneira:

É fácil constatar que não havia, na Rede Federal de EPT, um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no ensino médio propedêutico e, muito menos, no ensino médio integrado à educação profissional. Na verdade, em nenhum sistema de ensino brasileiro existem profissionais formados para atuar nessa nova oferta, pois, [...] trata-se de uma inovação educacional, de maneira que ainda não há formação sistemática de docentes para nela trabalhar (IBIDEM, p. 118).

Lima Filho (2010) afirma que embora a formação continuada esteja enfatizada no

Documento Base do PROEJA e receba um *status* de estratégia fundamental para sua efetivação e para a qualidade da educação ofertada, é necessário uma investigação mais profunda para averiguar até que ponto vem sendo implementada. A preocupação do autor se fundamenta, ao afirmar que

[...] além de todos os aspectos infraestruturais relativos à disponibilização e à adequação de recursos apropriados ao atendimento da demanda, apresentam-se desafios à construção de conhecimentos e práticas pedagógicas e metodológicas, especialmente para a formação de professores para um nível e modalidade educacional para o qual ainda não se tem acúmulo suficiente (IBIDEM, p. 115).

Shiroma e Lima Filho (2011) lembram que o respeito às especificidades do PROEJA, enquanto programa dentro de uma modalidade educacional, não deve se limitar apenas aos sujeitos jovens e adultos. Os professores devem ser visto também dentro desta especificidade, porém o que os autores apontam é uma realidade em que os docentes se veem trabalhando em diferentes níveis e modalidades dentro da Rede Federal, sobretudo, nos Institutos Federais de Educação (IFETs) e pouco tempo é dado para pensar e discutir o PROEJA.

A rede federal, no geral, dispõe de maior tradição na oferta de EPT. Parte significativa de seus professores é estatutária - embora tenha crescido o percentual de substitutos -, atua em uma única instituição e dispõe de condições salariais relativamente melhores e de boa infraestrutura física para realização de suas atividades. Cabe lembrar que, no caso dos IFETs, professores efetivos atuam no PROEJA e também em outras frentes de um amplo leque de níveis e modalidades ofertados por essas autarquias, não sendo docentes exclusivos de um curso. Embora realizem reuniões periódicas, ressentem-se da falta de espaços para discussão coletiva sobre o PROEJA na instituição (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 736).

Assim, o desvelar da realidade aponta que “[...] o confronto entre estas proposições e a realidade que vem sendo enfrentada na implementação do PROEJA torna-se necessário, de modo a identificar continuidades e descontinuidades, logros e percalços, limites e possibilidades na construção desta política pública [...]” (LIMA FILHO, 2010, p. 117). O aprofundamento da questão da implantação e execução do PROEJA na Rede Federal contribui para a desmistificação de que os problemas educacionais são superados apenas com a promulgação de mecanismos legais. É necessário analisarmos o desdobramento entre o currículo escrito e proposto e o currículo vivido, para que possamos refletir e repensar a prática pedagógica do PROEJA.

É evidente que um currículo comprometido com o PROEJA deve romper com a visão

pragmática e utilitária tão fortemente arraigada na educação profissional. Para sua efetivação deve haver um comprometimento político-pedagógico dos atores envolvidos, tendo o processo formativo dos docentes um caráter relevante, pois permite a estes indivíduos a apropriação dos fundamentos filosóficos e pedagógicos do programa.

3 CURRÍCULO E OS MATERIAS DIDÁTICOS NO PROEJA

A importância das práticas pedagógicas para qualidade do processo ensino aprendizagem na EJA tem como um dos pilares os materiais didáticos trabalhados em sala de aula. É necessária a clareza do histórico deficitário que os sujeitos jovens e adultos trazem como bagagem para esta modalidade e como a utilização destes materiais pode atender as particularidades e auxiliar os docentes no processo educativo.

Nesta perspectiva, os materiais didáticos tornam-se importantes aliados dos docentes e facilitadores de apropriação do conhecimento por parte dos discentes. Porém, não podemos analisar o papel dos materiais didáticos sem antes compreendermos a proposta curricular que o concebe. Os materiais didáticos, assim como outros elementos que constituem a prática pedagógica, são a materialização de um currículo anteriormente concebido.

Tratar sobre currículo perpassa por relações de poder, uma vez que o cumprimento da sua função envolve questões referentes ao que se ensina na escola. Segundo Silva (2005), ao selecionar um conteúdo e privilegiar um conhecimento como válido, efetua-se uma operação de poder, por isso, a operacionalização do currículo no ambiente escolar pode contribuir com a superação ou reforçar as desigualdades sociais presentes na sociedade.

Moraes (2006, p.30) reitera esta concepção de currículo ao concebê-lo como

[...] o instrumento em que se sistematizam as visões de educação, homem e sociedade, e se organizam os conhecimentos, valores e as forma de aprendizagem na escola, portanto, expressa intencionalidades, logo, não é neutro nem imparcial, é um instrumento político perpassando pelas relações de poder que tanto podem contribuir para ampliar a exclusão social como para emancipação humana.

Young (2013, p. 11) afirma que é necessário compreendermos quais são os princípios básicos do currículo e que este deve contemplar o que o aluno tem direito de aprender. Assim cabe a cada educador “[...] a responsabilidade de transmitir à próxima geração tudo o que foi descoberto pelas gerações anteriores [...]”, porém essa função do currículo deve ultrapassar a mera transmissão e “[...] capacitar a próxima geração de modo que ela possa construir sobre esse conhecimento, criando um conhecimento novo, pois é assim que as sociedades humanas progredem e os indivíduos se desenvolvem [...]”.

Nesse contexto, a sociedade tem exigido um currículo que seja capaz de contemplar as demandas existentes dentro do espaço educativo, de forma democrática, as diferentes

realidades representadas em cada indivíduo que passa pela escola. As diferenças sociais, econômicas, culturais, além das relações étnico-raciais e de gênero requerem propostas educativas que considerem essas realidades.

A valorização da diversidade cultural do aluno é necessária como um instrumento metodológico que norteie o processo de seleção dos conteúdos e de procedimentos que serão utilizados em sala de aula. Barreto (2012, p.139) lembra que

[...] pensar a diversidade como matriz do currículo demanda, acima de tudo, um questionamento mais profundo das práticas culturais das escolas. Estas perpassam a abordagem das próprias disciplinas escolares e se estendem ao trabalho de todos os docentes, não apenas ao daqueles que se dedicam às diferentes modalidades de atendimento da educação básica. Caso contrário não se logra a possibilitar que o respeito à diferença sensibilize e modifique a formação de todos os alunos, condição indispensável para que os direitos dos segmentos discriminados sejam plenamente reconhecidos.

Assim, ao pensarmos uma proposta curricular para a EJA devemos retomar as indagações propostas por Young (2013) e contemplar os conhecimentos considerados fundamentais para o jovem e adulto que retorna à escola, assim como garantir que tenham seu direito à aprendizagem assegurado. Tais princípios norteadores do currículo devem contribuir para a emancipação desse público ao concebê-los como sujeitos reais e construtores do seu espaço. Todavia, não podemos esquecer que a seleção de qual conhecimento é válido, cumpre duas funções, pois

É tanto uma questão **epistemológica** que define o que deve constituir o direito dos estudantes em estágios diferentes e em áreas de especialização diferentes, como uma questão de **justiça social** sobre o direito ao conhecimento por parte de todos os alunos sem se levar em consideração se o conhecimento é rejeitado ou considerado difícil (YOUNG. 2013, p. 22, grifos do autor).

No que diz respeito à política de currículo, Lopes (2006) retoma a análise feita por Silva (2005) lembrando a relação de poder na escolha de um determinado conhecimento em detrimento de outro e aprofunda a análise mostrando que

[...] as políticas passam a ser entendidas como produtos dessas negociações em diferentes contextos, nos quais circulam textos e discursos constantemente reinterpretados. Ambivalências nesses textos e discursos podem produzir deslizamentos de sentidos e significados que favoreçam a leitura heterogênea e diversificada nos diferentes contextos (LOPES, 2006, p.133).

No caso do material didático, a utilização deste instrumento perpassa por tomadas de decisões que têm como arcabouço o plano curricular da instituição e as concepções de sujeitos defendidas pelo professor, ainda que inconscientemente. Para Mello (2010, p. 22) “[...] envolve entender o processo que envolve a produção de material didático, seu uso na sala de aula e modo como interfere na aprendizagem dos alunos [...] implicar identificar os sujeitos envolvidos na produção e os interesses que os mobilizam [...]”.

Assim, o material didático se torna, em suas diferentes dimensões, um caminho para demonstrar quais identidades sobre o público da EJA estão implícitas no seu processo de seleção e/ou elaboração, bem como, materializam os conhecimentos que numa dada realidade são considerados válidos para os sujeitos jovens e adultos (YOUNG, 2013; MELLO, 2010). Nesse contexto, compreendemos que dentre os diversos aspectos que devem ser levados em consideração no pensar político-pedagógico quando se trabalha com os sujeitos da EJA, uma investigação sobre como o material didático possibilita o descortinar de como o currículo é concebido e praticado em sua instância última de atuação, que é a sala de aula.

3.1 HISTÓRICO DO MATERIAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

De acordo com Lima (2012) para compreendermos como se desenvolve a produção do conhecimento é necessário ultrapassar a investigação muitas vezes limitada apenas ao papel do educador e do educando e analisarmos como os sujeitos elaboram e reelaboram seus saberes através das “[...] dimensões interventivas que transversalizam o processo ensino-aprendizagem através de materiais didáticos [...]”.

Identificamos que há muitas divergências entre os pesquisadores sobre a nomenclatura utilizada para nos referirmos a estes instrumentos que auxiliam o processo ensino-aprendizagem. Há autores que os qualificam com materiais curriculares, material de apoio, recursos didático, materiais educativos, dentre outros, especialmente devido ao grande leque de opções, em diferentes plataformas e linguagens. No entanto assumiremos neste trabalho a nomenclatura Material Didático, sabendo que esta engloba todas aquelas já citadas. Concebemos Material Didático como qualquer ferramenta que contribua como facilitadora e mediadora entre o professor, o aluno e o conhecimento. Para tanto nos apoiaremos nos trabalhos de Rangel (2006), Mello (2010), Fiscarelli (2007), Gómez e Vallejo (2002), entre outros.

Nesta perspectiva, torna-se necessário demarcarmos o que estes autores concebem por material didático. Inicialmente apresentamos Rangel (2006) que define material didático como qualquer instrumento que se utilize para fins de ensino e aprendizagem. O autor atribui quatro funções ao material didático para que este cumpra seu papel no processo educativo: orientar uma interação adequada entre professor e alunos em torno do objeto (conhecimento) a ser assimilado; favorecer uma interlocução pedagógica eficaz; promover uma aproximação adequada entre o aprendiz e o objeto (conhecimento); e operacionalizar uma transposição didática que permita aos sujeitos uma representação possível baseado nos saberes socialmente aceitos.

Na concepção de Mello (2010, p. 20)

Entende-se o material didático em suas diferentes dimensões desde a designação do objeto que possui uma forma física e define conteúdos dos saberes escolares, inclusive pela compreensão de que os materiais didáticos se constituem com veículo de explicitação curricular.

Fiscarelli (2007, p. 2) enriquece esta concepção ao conceber que

[...] o conjunto de saberes, valores e significados construídos em torno de um objeto é que o faz tornar-se útil ao processo de ensino-aprendizagem, transformando-o em um material didático, e que esses saberes criam “regimes de verdade” dominantes, capazes de orientar nossa visão e pensamento sobre “como” ensinar. Assim, em torno dos materiais didáticos tem se construído, ao longo da história da educação brasileira, um discurso que legitima sua utilização em sala de aula, salientando as suas potencialidades rumo a um ensino moderno, renovador, eficiente e eficaz.

Gómez e Vallejo (2002, p. 140, tradução nossa) consideram que

Qualquer tipo de material destinado a ser utilizado pelos alunos e os materiais destinados aos professores que se relacionem diretamente com aqueles, sempre e quando estes materiais tenham como finalidade ajudar o professor no processo de planejamento e/ou de desenvolvimento e/ou de avaliação do currículo.

Nesta visão, os materiais didáticos tornam-se importantes aliados dos docentes e facilitadores de apropriação do conhecimento por parte dos discentes. Entre os materiais didáticos mais utilizados pelos professores, o livro didático ainda ocupa um lugar intocável e muitas vezes inquestionável no seu papel de instrumento transmissor do conhecimento. Outros materiais didáticos só ganharam terreno na educação brasileira, recentemente, com advento das tecnologias, quando comparado com o tempo de utilização do livro didático.

Atualmente existe uma enorme diversidade de materiais que codificam a cultura com diferentes linguagens: materiais escritos (são os dominantes), audiovisuais, informáticos, acústicos, objetos reais... Cada meio é suporte de determinados códigos ou sistemas de símbolos que permitem diferentes possibilidades para a representação da realidade e da expressão sobre a mesma. Dada à multiplicidade de linguagens existentes na sociedade atual é conveniente que os alunos estejam alfabetizados em todos eles. Seria muito útil aproveitar pedagogicamente as diversas possibilidades que oferecem os diferentes materiais, adaptando assim o ensino aos distintos estilos cognitivos da aprendizagem dos alunos (MARÍN, 1997, p. 2, tradução nossa).

No entanto, Soares (1996, p. 54) evidencia a presença inegável do livro ao afirmar que

Livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura povoaram as escolas através dos séculos – ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar.

Na história da educação brasileira as primeiras manifestações impressas que objetivavam contribuir com o processo ensino aprendizagem remontam o período colonial. De acordo com Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 174) com a chegada da Companhia de Jesus houve a disseminação do catolicismo e a educação foi concebida como um dos principais instrumentos para se formar “[...] o modelo ideal de homem, o homem puro, cristão e livre dos pecados do mundo burguês [...]”.

Porém, a língua se tornou um obstáculo uma vez que a idioma predominante no Brasil-colônia era o Tupi sendo desconhecido por boa parte dos padres da Companhia de Jesus (FÁVERO, 2009). Assim é escrita, por Pe. José de Anchieta, a primeira gramática que foi intitulada como “Arte da Gramática da língua mais falada na costa do Brasil” e que foi utilizada durante todo século XVI. Tal realidade já sinalizava a importância da utilização de instrumentos didáticos na mediação da educação proposta naquela época.

Importante destacar que naquela época outras regiões da América já estavam mais avançadas no que tange a confecção de materiais impressos, sobretudo nas regiões colonizadas pela Espanha. Como lembra Fávero (2009, p. 5)

[...] a política de ensino de línguas indígenas era mais intensa e deliberada na América espanhola do que na portuguesa. Enquanto o Brasil só teve imprensa a partir de 1808, no México ela estava presente desde 1589 e uma cadeira de ensino de língua indígena (quéchua) havia em Lima desde 1580, na Universidade de Lima, fundada em 1551, o que no Brasil só vai ocorrer no século XX.

Em 1599 foi publicado o *Ratio Studiorum* que foi método de ensino criado para

orientar as ações educacionais dos padres jesuítas. De acordo com Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 12)

O Ratio Studiorum não era um tratado sistematizado de pedagogia, mas sim uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas. Portanto, era um manual prático e sistematizado que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas.

Assim evidenciamos, desde o período colonial, a preocupação com a criação de mecanismos que associados à educação conformassem o homem ideal que aquela sociedade exigia. Esta realidade perdurou até a expulsão da Companhia Jesus das terras brasileiras, em 1759, por Marquês de Pombal. As reformas pombalinas pouco agregaram a educação brasileira no que se refere à criação, utilização ou confecção de qualquer material didático.

Silva (2012) lembra que o livro só ganhou um caráter mais didático e passou a ser utilizado de forma mais sistemática a partir do período imperial sob forte influência do liberalismo francês. Importante destacar que a educação brasileira era voltada para as elites e como tal estava a serviço das aspirações daquela classe.

A escola servia apenas às classes economicamente privilegiadas que tinham como referência de educação e cultura a Europa e, em particular, a sociedade francesa. Neste caso, para atender aos objetivos educacionais da elite nada melhor do que buscar o que havia de produção didática na própria França. Manuais didáticos em francês ou traduzidos para o português eram importados. No Brasil, a imprensa, instalada por D. João VI por ocasião da transferência da Corte Portuguesa em 1808, ainda não oferecia boas condições para a produção e publicação de textos didáticos no século XIX (IBIDEM, p. 807-808).

Bittencourt (1993) lembra que os projetos educacionais implantados a partir do período imperial tiveram atuação até as primeiras décadas do século XX. Apesar das tentativas de conceber uma educação voltada para a realidade brasileira, o que ainda estava em voga era o ideário liberal europeu. No que tange aos livros adotados nas escolas durante este período, estes estavam alinhados com a educação que era concebida socialmente.

Este contexto sofreu alteração com a instalação da República, de forma mais acentuada a partir da década de 1930. As transformações sociais advindas com a industrialização tiveram grande reflexo na concepção de educação e de homem daquele período. Silva (2012) lembra que dois aspectos influenciaram fortemente a concepção dos livros utilizados nas escolas. Segundo o autor o primeiro aspecto foi interno, pois “[...] o governo nacionalista de Vargas preocupou-se em fortalecer a ideia de nação forte e unida

[...]” e o segundo aspecto foi externo em razão da crise da Bolsa de Valores de Nova York que “[...] gerou uma crise econômica sem precedentes na história do capitalismo e elevou os custos da importação de livros, fomentou o desenvolvimento da produção didática nacional.” (IBIDEM, p. 808).

Inicia-se assim, uma indústria editorial que de acordo com Munakata (2012, p. 185), superando uma visão simplista, o livro didático passa a ser visto como “[...] uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola [...]”. Esta compreensão é importante para analisarmos as múltiplas implicações que envolvem a utilização de um determinado livro didático e, por conseguinte, de outros materiais didáticos na sala de aula.

O Estado passa a ter controle de forma mais sistemática sobre o livro didático a partir do Estado Novo que cria, em 1937, o Instituto Nacional do Livro Didático (INL) que tinha entre outras funções a expansão do número de bibliotecas no país. Em 1938, é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que tinha por função controlar política e ideologicamente como seria a produção e a distribuição dos livros nas escolas. Importante destacar que a maioria dos autores não tinha formação específica nas áreas das disciplinas às quais os livros didáticos deveriam atender, situação que só mudaria a partir da década de 1960 (SILVA, 2012).

Várias críticas surgiram a CNLD e a legitimidade de seus membros no que tange a seleção dos livros didáticos a serem produzidos e distribuídos. Neste contexto, é aprovado o Decreto-Lei nº. 8.460, de 26/12/1945, que dava liberdade para os docentes escolherem os livros a serem utilizados em sala de aula.

Porém, é a partir da década de 1960 que inicia uma transformação mais profunda na relação do professor com o livro didático. Silva (2012, p. 89) aponta uma mudança significativa, pois “[...] os livros didáticos passaram a ser escritos, via de regra, por professores de formação específica nas áreas sobre as quais escreviam e, de um modo geral, em exercício nas séries para as quais seus livros eram destinados [...]”. Esta especialização na produção dos livros escolares trouxe uma legitimidade quanto ao conteúdo proposto e trouxe uma nova forma de utilizá-los em sala de aula.

O papel coadjuvante desempenhado até então pelos livros didáticos é substituído pelo que Silva (2012) chama de uma “função de condutores exclusivos” dos professores. Para Rojo (2006, p. 98) “[...] esses manuais didáticos trazem para si uma soma do que antes era a aula do professor e a consultado aluno a obras de referência e a antologias [...]”.

Importante destacar que neste período se inicia a abertura da escola para uma parcela significativa da população que antes estava à margem do sistema escolar. As condições de trabalhos dos docentes eram muito precárias e a formação inicial destes profissionais se mostra insuficiente para atender as novas demandas que o sistema educacional exigia. Silva (2012, p. 807) afirma que nesta perspectiva “[...] o livro acaba sendo também o grande responsável pela informação e formação dos professores [...]”.

A compreensão deste contexto é importante quando buscamos analisar o papel dos materiais didáticos na prática pedagógica. Choppin (2004) buscando compreender a função que o livro didático assume na escola identificou quatro: a. *Referencial*, pois busca atender o programa da disciplina ou faz uma interpretação dele; b. *Instrumental*, voltada mais para a metodologia de ensino, através da exposição de exercícios e atividades daquela disciplina; c. *Ideológica e cultural*, estando voltada a reprodução dos valores e cultura da classe dominante, servindo de instrumento para sua manutenção; d. *Documental*, que visa através da apresentação de documentos textuais e icônicos, desenvolver o espírito crítico dos alunos.

Assim, é atribuída ao livro didático uma “ação formadora” sobre docentes e discentes. Silva (2012, p. 806) afirma que

[...] além de consagrado em nossa cultura escolar, o livro didático tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico. Impulsionados por inúmeras situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula.

Outro aspecto que teve trouxe mudanças significativas foi à consolidação da indústria editorial que se iniciou na década de 1930. Soares (1996) pondera que os livros didáticos que antes eram utilizados por anos passam a ter vida útil cada vez mais curta devido a este consolidado mercado editorial. De acordo com Silva (2012, p. 805) o mercado editorial foi cada vez mais se aperfeiçoando e se inserindo no cotidiano escolar.

A grande capacidade que editores e autores demonstraram ao longo da história da educação brasileira de adaptar o livro didático às mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas é um dos fatores que justifica a sua permanência como parte integrante do cotidiano escolar de várias gerações de alunos e professores.

Assim o livro didático foi se tornando cada vez mais um instrumento de mediação pedagógica. A partir de 1961 o Estado passou a subsidiar a distribuição de livros didáticos e o

período do golpe militar foi marcado pela sua massiva distribuição (SILVA, 2012). Foi neste período que houve uma intervenção mais incisiva de órgãos internacionais sobre o que era estudado nas escolas brasileiras, pois em 1966 foi firmado um acordo entre Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID).

Com base neste acordo foi criada Comissão do Livro técnico e Livro Didático (COLTED) que tinha por finalidade a coordenar a as atividades produção, edição e distribuição do livro didático e estas ações seriam financiadas pela USAID. Esta parceria sofreu duras críticas de grande parcela dos educadores brasileiros que consideravam perigosa a intervenção de organismos internacionais no sistema educacional do país, além de denunciar o lucro por parte das editoras conveniadas.

A COLTED enviava a lista de livros didáticos e técnicos já publicados ao MEC (depois de aprovados e selecionados por entidades especializadas), solicitava livros novos e providenciava autores e editoras que seriam responsáveis por eles. Os títulos aprovados eram adquiridos para distribuição às bibliotecas escolares. Para as editoras este era um grande negócio. Depois de adequar seus produtos às exigências governamentais, todo o estoque da produção tinha um comprador garantido (SILVA, 2012, p. 809).

Assim seguiu-se durante toda a década de 1970, com a criação e extinção ou substituição de órgãos de eram responsáveis pela coordenação das atividades que envolvessem deste a concepção até a chegada do livro didático na escola (SILVA, 2012; MUNAKATA, 2012). Com o fim da ditadura militar e o processo de redemocratização do país, a sociedade civil organizada, as universidades e os movimentos sociais passaram a exigir políticas públicas mais voltadas para a área social e para atendimento das classes menos favorecidas da sociedade.

Instituído pelo decreto nº. 91.542 de 19/08/1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) veio substituir o Programa do Livro Didático pra o Ensino Fundamental (PLIDEF). Importante destacar PLIDEF surge com fim do acordo entre o MEC e o USAID e trouxe para o Estado a responsabilidade pelo gerenciamento de recursos financeiro do financiamento dos livros didáticos.

O PNLD alterou significativo o cenário de provisão de livros didáticos. De acordo com Choppin (2004, p. 551) “[...] em um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam,

ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional [...]”. Silva (2012) em pesquisa mais recente aponta os números elevados de fornecimento de livros que o PNLD alcançou.

A circulação, em se tratando de livro didático no Brasil, é uma operação complexa, exatamente pela materialidade desse objeto: imagine-se, por exemplo, a logística envolvida para que os 160 milhões de exemplares, adquiridos pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), cheguem simultaneamente no início do ano letivo em todos os recantos do território brasileiro.

O PNLD trouxe alterações na relação com o livro didático e que passou a ter um prazo de renovação para 3 (três anos), permitindo que outros alunos utilizem o mesmo livro. A distribuição gratuita não se restringia apenas aos livros didáticos, mas englobaram também as obras literárias, obras complementares e dicionários. Aos professores foi atribuída a responsabilidade pela seleção dos livros que iriam trabalhar, através da escolha através do Guia do Livro Didático.

No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático, instituído em 1985, faz a mediação entre as editoras e o público-alvo (docentes e discentes das escolas públicas) e, a partir de 1996, quando se instituiu o sistema de avaliação prévia dos livros, intervém diretamente na oferta de livros, estabelecendo-lhes os critérios pelos quais possam ser apresentados à escolha dos professores. (MUNAKATA, 2012, p. 188)

Silva (2012, p. 811) resume como, após PNLD, estabeleceu-se a relação entre o Estado, às editoras e a escola.

Uma equipe de pareceristas formada por professores/pesquisadores de diversas universidades públicas brasileiras e que, mais recentemente, incorporou alguns professores do ensino básico, produz um catálogo com uma resenha de cada uma das coleções aprovadas pela equipe para participar das edições trienais do programa. Por meio do Guia do Livro Didático e/ou de folders publicitários e/ou da análise direta dos livros, os professores de cada escola pública escolhem o livro com o qual trabalharão com seus alunos durante os três anos seguintes. Os livros solicitados em cada escola são encomendados junto às editoras e distribuídos gratuitamente aos estudantes. Cada estabelecimento de ensino pode solicitar novos títulos ou manter a escolha dos mesmos para uma nova compra a cada intervalo de três anos.

Silva (2012, p. 806), ao estudar o lugar que o livro didático ocupa na educação brasileira, concluiu que “[...] além de consagrado em nossa cultura escolar, o livro didático tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico [...]”. Porém, o mesmo lembra que este instrumento não deve ser

concebido apenas dentro de uma visão romântica de educação.

A predominância do livro didático nas escolas de educação básica deve ser analisada, também, por um olhar mais crítico e que deve ser desvelado da realidade aparente. O livro didático é muitas vezes utilizado como válvula de escape para esconder a precarização da formação inicial e continuada dos docentes, das condições de trabalho deficitárias que não permitem aos professores inovar nas metodologias e nos instrumentos que contribuiriam para facilitar o processo ensino-aprendizagem (SILVA, 2012).

Essa realidade na visão de Silva (2012, p. 817) torna-se um ciclo vicioso, pois a “[...] própria existência dos livros didáticos atendendo a tais demandas retroalimenta este ciclo [...]”. Mesmo não negando a importância de entender o livro didático dentro dessa teia de interesse que extrapolam a processo educativo propriamente dito, é inegável que este instrumento quando bem utilizado torna-se um facilitador do conhecimento na relação professor aluno. Porém, Lima (2012, p. 145) alerta que

[...] restringir a literatura didática à comunicação por meio da palavra impressa, é considerar parcialmente a existência e diversidade de suportes textuais e o pior, correndo-se o risco de homogeneizar a possibilidade de utilização de materiais na produção dos textos escolares.

Assim, mesmo que a concepção de material didático ainda esteja fortemente atrelada quase que exclusivamente ao livro didático, devemos considerar as inúmeras possibilidades de recursos que podem auxiliar o processo ensino-aprendizagem. Para Choppin (2004, p. 553) esta concepção deve ser ampliada pois

[...] a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos. Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, mapas mundi, diários de férias, coleções de imagens, “livros de prêmio” — livros presenteados em cerimônias de final de ano aos alunos exemplares— enciclopédias escolares...) ou são produzido sem outros suportes (audiovisuais, softwares didáticos, CD-ROM, internet, etc.). Eles podem, até mesmo, ser funcionalmente indissociáveis, assim como as fitas cassete e os vídeos, nos métodos de aprendizagem de línguas.

A “revolução eletrônica” com a expansão dos meios de comunicação e a “revolução digital” advinda pela internet e computadores trouxeram consigo transformações nos conceitos de aquisição de leitura e escrita e que impactaram o processo de aquisição de

conhecimento (ROJO, 2006). Esta realidade essa presente na escola e tem modificado a relação professor – aluno – conhecimento não limitando apenas mais ao livro didático o papel de instrumento facilitador do conhecimento. Para Barbosa (2005, p. 50)

[...] o mundo digital coloca em relação, em uma produção textual, diferentes linguagens e mídias, cuja compreensão depende de novas capacidades que precisam ser desenvolvidas, tendo a escola, nesse processo, um papel fundamental a desempenhar. Além disso, o mundo digital possibilita uma verdadeira revolução em termos comunicacionais, o que também não pode ser ignorado pela escola: de uma comunicação de massa, cujo fluxo de comunicação era unidirecional de um para muitos – como na TV, rádio, cinema, impressos etc. – passa-se a uma comunicação interativa, bidimensional, virtualmente, de muitos para muitos.

A ampliação dos recursos didáticos para além do livro didático permite trabalhar a aquisição do conhecimento através de metodologias diversificadas. Para Mello (2010, p. 21) “[...] o mercado didático oferece livros didáticos, filmes, slides, objetos, dossiês de textos, mapas, fotos, paradidáticos, enciclopédias, apostilas, enfim, uma gama variada de materiais [...]”.

Porém, a disponibilização de materiais didáticos variados trouxe consequências para a atividade docente conforme indaga Carvalho (2005, p. 45) ao questionar “[...] como se orientar no meio de tantas possibilidades de escolha? Como escolher o que é mais apropriado para sua sala de aula, em vez de deixar-se seduzir por modismos?”

Mello (2010, p. 21) assevera que houve uma expansão da oferta de diferentes materiais didáticos para os professores e aponta como causa a influência de um “[...] mercado inflacionado de produções didáticas [...]” além “[...] das novas orientações oficiais e algumas propostas inovadoras de ensino [...]”. Neste ambiente desafiador o autor considera que muitas vezes o professor se ver estimulado e até mesmo pressionado a dinamizar as aulas com a utilização destes recursos.

Para Libâneo (2013, p. 148) “a luta pela socialização do saber” está intrinsecamente ligada a “uma base comum de conhecimento, fixada nacionalmente” para impedir a discriminação no acesso à escola, o que, conseqüentemente, “[...] nos leva a encarar a importância dos programas oficiais e, por extensão, do livro didático [...]”. A autora complementa afirmando que tanto os programas como os livros devem servir apenas de diretrizes para orientação do trabalho e que “[...] ao recorrer ao livro didático para escolher os conteúdos, elaborar o plano de ensino e de aula, é necessário ao professor o domínio seguro da matéria e bastante sensibilidade crítica [...]” (IBIDEM, p. 156).

Para Marín (1997, p. 3, tradução nossa),

Nos cursos de formação de professores, para promover um uso reflexivo dos materiais curriculares deveriam iniciar uma reflexão compartilhada (entre profissionais do ensino) mediante debates nos que se acordariam os critérios de qualidade acerca dos meios e se avaliariam diferentes recursos didáticos; tanto do ponto de vista técnico, como sociopolítico [...] e desde o ponto de vista didático avaliando a potencialidade educativa que cada material tem para favorecer processos de aprendizagem significativa.

Esta problemática influencia a escolha de qualquer material didático pelo professor, pois é nas formações inicial e continuada que os docentes se qualificariam e adotariam uma postura reflexiva na escolha crítica e consciente dos materiais didáticos (RANGEL, 2002). Está associada a autonomia docente, a prática do planejamento escolar, a valorização educação através do melhoramento das condições de trabalho dos professores e da visão dos discentes como sujeitos e construtores ativos do conhecimento.

3.2 MATERIAL DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dentro da compreensão de que a EJA necessita de uma metodologia diversificada, o uso de material didático ocupa um lugar relevante nas práticas docentes. Segundo Mello (2010), para os alunos do ensino regular, as chamadas “propostas inovadoras” de ensino têm incentivado os professores a utilizarem recursos didáticos diversificados em sala de aula, porém no que se refere à EJA a realidade é bem diferente.

Na realidade, a escassez geral de recursos didáticos, de qualquer natureza, para a EJA tem sido considerada uma marca constante da história educacional, denunciada permanentemente por estudiosos e pelos movimentos sociais. (IBIDEM, p. 22)

Portanto, o percurso histórico do material didático para esta modalidade acompanha a própria história de desenvolvimento da EJA na educação brasileira. Os mesmos processos de negação, voluntarismo, descentralização, suplência descritos por Arroyo (2001; 2011), Haddad e Di Pierro (2000) e Paiva (1973) e que marcaram a trajetória da EJA até ser concebida dentro da política educacional são, claramente, percebidos nos diversos momentos históricos por que passaram os materiais didáticos para esta modalidade.

Mello (2010), ao estudar a produção didática para EJA, apontou como sendo dois os aspectos que tornam difícil sistematizar a história e a contabilidade dos materiais didáticos

produzidos até a atualidade. Como primeiro fator o autor cita que a ausência do Estado possibilitou que diferentes sujeitos produzissem uma rica variedade de produções para EJA, estando estas pulverizadas em ações de iniciativas particulares, de movimentos sociais e religiosos, de sindicatos, das universidades, entre outros.

Esta perspectiva vai ao encontro do pensamento de Arroyo (2011, p. 31) que concebe a história da EJA, devido à ausência estatal, como um campo de “caráter aberto e diverso” onde os mais diferentes agentes da sociedade puderam adentrar, ou seja, “[...] pode refletir a pluralidade de instituições da sociedade, de compromissos e de motivações tanto políticas como pedagógicas [...]”. Este entendimento se faz necessário, uma vez que a produção didática para EJA não acompanhou história dos materiais didáticos para o restante da educação básica.

O outro fator apontado por Mello (2010) diz respeito a um material específico que é o livro didático para EJA. De acordo com o autor, um dos fatores explicativos para a escassez de livros didáticos para EJA se deve ao fator econômico, ou seja, o público que compõe esta modalidade não detém, em via de regra, um poder aquisitivo que gere um mercado atraente para as editoras. Assim, consoante este autor (IBIDEM, p. 22) “[...] enquanto na chamada educação regular a presença dos livros didáticos, das grandes editoras, circulando entre alunos e professores, é bastante comum, na EJA, esse é um material considerado escasso.”

Esta discussão se intensifica quando percebemos a falta de consenso por parte dos educadores da EJA no que diz respeito à utilização de materiais didáticos nesta modalidade de ensino. Mello (2010, p. 22-23) assevera que

[...] para uma parcela dos educadores e pesquisadores de EJA a presença de materiais didáticos pode representar a imposição de um modelo escolarizado de educação, em geral, inadequado ao público da EJA [...] Por outro lado, para muitos educadores, cuja formação ainda é incompleta ou foi inadequada, e que não contam com oportunidades de formação inicial ou continuada, a presença de materiais didáticos, representa um excelente apoio para o desenvolvimento das aulas.

No entanto, concebemos que os materiais didáticos, quando bem selecionados e utilizados, podem contribuir com a qualidade da educação, sobretudo na EJA. Para Pagán (1995) são essenciais se bem utilizados, por isso afirma que

Os materiais curriculares, meios didáticos, são ferramentas que, nas mãos do docente se convertem em mediadores da aprendizagem dos alunos. Utilizados sistematicamente e com critérios prefixados, facilitam também a tarefa do professor,

tanto no que se refere ao planejamento, como ao desenvolvimento e à avaliação do processo de ensino e aprendizagem (IBIDEM, p. 33, tradução nossa).

Assim, observamos que na história da EJA os materiais didáticos ora ocuparam lugar central, ora foram concebidos como irrelevante e até mesmo prejudiciais para o desenvolvimento da modalidade. Desde o início da educação brasileira, sempre houve uma educação voltada para adultos, ainda que não se atentasse para especificidades desde público. A confecção de materiais com a “Cartilha de Aprender a Ler”, de João de Barros, elaborada em 1539, até a cartilha “Nova carta ABC”, elaborada por Laudelino Rocha em 1924, são reflexos de uma educação que concebia a educação de adultos como extensão da educação infância, na sua forma e conteúdo.

Demarcando a década de 1930 como o início do sistema elementar de ensino, foi, também, neste período que se evidenciaram as primeiras propostas de educação para adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAIVA,1973). Neste período destaca-se a atuação de Paschoal Leme, que sendo pertencente à esquerda marxista compreendia a transformação da sociedade pela modificação das bases econômicas e buscava compreender de que forma a ação educativa contribuiria para a revolução proletária.

Paiva (1973, p. 42) lembra que Paschoal Leme “[...] é o primeiro educador a publicar um trabalho especificamente dedicado ao ensino de dos adultos [...]”, porém apesar de ter forte contribuição para se pensar uma educação para adultos naquela época, a visão deste educador ainda era muito orientada pela educação para infância. Mello (2010, p. 42) lembra que este pensador entendia “[...] a educação popular como uma extensão do ensino elementar dado às crianças e adolescentes àqueles que não tiveram acesso a ela em idade própria [...]”.

Paiva (1973) assegura que só a partir da década de 1940 a educação de adultos passa a ser concebida de forma diferenciada, e esta situação só se efetivou com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), pois

Até então, o problema da educação de adultos era tratado juntamente com a difusão do ensino elementar. Somente na década dos 40 é que reacende-se o tema dos altos índices de analfabetismo com a atuação de Teixeira de Freitas, à frente do Serviço de Estatísticas da Educação, e a educação de adultos começa a ganhar relevância. Sua independência torna-se concreta com a própria criação do Fundo, com a adoção de 25% de seus recursos para uma campanha especificamente destinada à alfabetização e educação da população adulta analfabeta (PAIVA,1973, p. 48).

Mesmo representando um avanço a distinção da educação de adultos da educação

elementar, neste momento o caráter dado a esta educação era voltada para o assistencialismo e pôr fim ao analfabetismo.

Com a regulamentação do FNEP foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em 1947, coordenada pelo Serviço de Educação de Adultos (SEA). Esta campanha tinha por objetivo principal a difusão da leitura e escrita para os adolescentes e adultos analfabetos através do ensino supletivo. Para marcar o lançamento da Campanha o Ministério da Educação promoveu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos com a participação de delegados dos Estados. Este congresso foi um marco, pois pela primeira vez se discutia assuntos inerente somente à educação de adultos. Paiva (1973, p. 188) pontua que “[...] preocupavam-se os representantes dos diversos Estados com a qualificação dos professores do ensino supletivo e com a elaboração de material didático adequado aos adultos e vinculado à vida da comunidade [...]”.

A CEAA teve como marca a forte produção didática que era confeccionada pelo Setor de Orientação Pedagógica da SEA e “[...] na produção ou no fomento à produção de materiais didáticos para o desenvolvimento da leitura, escrita, operações básicas de matemática, noções de cidadania [...]” e etc. (MELLO, 2010, p. 64). Paiva (1973, p. 191) lembra que “[...] as tiragens de material de leitura [...] atingiram 1.695.000 exemplares em 1947 [...]”, número que aumentaria significativamente “[...] totalizando 5.438.500 entre 1947 e 1950 [...]”.

Mello (2010, p. 65) constata que

[...] se a Campanha representou o primeiro empreendimento de âmbito nacional de educação de jovens e adultos, ela também foi a primeira iniciativa de produção de material didático em larga escala para distribuição em território nacional. A quantidade de publicações e o volume de exemplares impressos revelam a dimensão do impacto da Campanha na produção didática.

No entanto, Beisiegel (2004) pondera que apesar da produção didática, cartilhas e livros de leitura, serem voltados para a vida adulta, pois apresentava diversos aspectos deste cotidiano, como trabalho, saúde e alimentação, o conteúdo quase não se diferenciava do que era proposto no ensino infantil. Importante destacar que o autor analisa o material didático produzido como uma forma de padronizar minimamente a qualidade do trabalho docente.

Fávero (2008, p. 3) retrata a realidade da educação e do material didático oferecidos pela CEAA da seguinte forma:

Desde a CEAA se percebe que escolas improvisadas, com professores improvisados,

mesmo usando material didático específico, não dão conta de um processo educativo tão amplo. Em particular, o material didático desse período é muito pobre. As cartilhas distribuídas pelo Ministério da Educação foram elaboradas com base no chamado Método Laubach – parte do ABC, do *a, e, i, o, u* e apresenta algumas “historinhas” para adultos, quase uma transposição de conteúdos e modos de trabalhar típicos da escola primária para crianças (IBIDEM, p. 3).

No plano internacional se intensificava as discussões acerca da educação de adultos e tais reflexões se desdobravam no plano nacional. Em 1949, o Brasil sediou o Seminário Interamericano de Educação de Adultos sob o patrocínio da UNESCO e da OEA com a participação de países como o México, Venezuela e Guatemala no intuito de trocar experiência sobre as Campanhas desenvolvidas nos referidos países (PAIVA, 1973).

O entusiasmo em relação a CEAA começou a diminuir no final da década de 1950 e na tentativa de fortalecer sua atuação foi criado, em 1957, o Sistema Rádio-educativo Nacional (SIRENA) que visava fomentar a criação de outros sistemas rádios-educativos nas diversas regiões do país. Paiva (1973, p. 191) destaca que a SIRENA, ao firmar convênio com as emissoras regionais, possibilitava a realização de atividades que “[...] parecem ter sido de fundamental importância para o posterior desenvolvimento da rádio-educação (*sic*) no Brasil [...]”.

Apesar da iniciativa de educação pelo rádio já estar presente na educação brasileira desde a década de 1920, a SIRENA inovou devido à grande estrutura de recursos humanos e pedagógicos que foi utilizado. Fávero (2008) pontua que foram contratados profissionais de diferentes áreas, os programas eram produzidos com as melhores vozes da época, porém toda esta qualidade pouco contribuiu com o processo de aprendizagem dos adultos analfabetos.

As gravações eram radiofonicamente bem feitas, mas seu conteúdo era incompreensível para adultos analfabetos que as ouviam ao pé de rádios de pilha, em escolas com instalações precárias, iluminadas por lamparinas ou lâmpões; era impossível entender, por exemplo, as aulas sobre micróbios, escritas e produzidas em linguagem técnica (FÁVERO, 2008, p. 5).

A SIRENA confeccionou a cartilha chamada Radiocartilha e foi primeira cartilha colorida, um marco na época. Porém, no que tange o método utilizado para alfabetização de adultos, sofreu duras críticas e Fávero (2008, p.6) exemplifica um dos motivos.

Introduz de início o A, E, I, O, U, com os desenhos e as palavras: Ave, Ema, Ipê, Ovo e obviamente Uva, como se o Brasil todo daquele tempo conhecesse uva. Todas as lições eram feitas tomando como base os sons da palavra. Muitas frases das 50 lições simplesmente não têm sentido. Na pág.46 temos: “O palhaço é alto. / Ele

almoça com calma. / É o último a voltar. / Ele volta para saltar no circo.” “A palmeira é alta. / O coco é alvo. / O palhaço sobe na palmeira. / Ele salta lá do alto. / Nós batemos palmas.”

O material didático era totalmente inapropriado para a realidade e as vivências do adulto analfabeto. Fávero (2008, p. 5) critica o material didático utilizado ao citar o seguinte exemplo de uma lição presente na cartilha e que demonstra a total incompatibilidade entre o conteúdo e as experiências do adulto aprendiz, pois

A lição que introduz o x é especialmente divertida. A figura apresenta um peixe com um xale tomando uma xícara de chá. É um bom exemplo da infantilização do material oferecido aos adultos. Utilizar este material para alfabetizar jovens e adultos do meu rural é, no mínimo, ridículo.

Em 1958, ocorre o II Congresso Nacional de Educação de Adultos já em clima de declínio da CEAA e que sofreu duras críticas durante todo congresso.

[...] percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 112).

Assim, este II Congresso ocorreu num clima que aspirava novas ideias pedagógicas para a educação de adultos. Foi oportunizado a diversos educadores discutir e vislumbrar novos métodos de alfabetização de adultos. O país se encontrava numa forte mobilização intelectual que intensificava a luta política e ideológica, segundo Paiva (1973) se intensificava a rejeição a visão, antes preponderante, de preconceito contra o analfabeto. A autora afirma que esta visão já era rejeitada pelos marxistas e, após a experiência da CEAA, passou a ser combatida também pelos técnicos que trabalharam na Campanha.

Importante destacarmos que o pano de fundo de combate ao preconceito contra o analfabeto era, sobretudo, a luta para que este tivesse direito ao voto.

[...] com os movimentos voltados para a promoção da cultura popular, valorizando a expressões artísticas e culturais do povo, o combate ao preconceito torna-se mais compacto e o sistema Paulo Freire – desenvolvido a partir do conceito antropológico de cultura – e sua difusão serão de fundamental importância para formar uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da nação (PAIVA, 1973, p. 204).

Com o fim da CEAA houve a criação diversas campanhas emergências de combate ao analfabetismo, mas com curta duração. Importante destacar que o contexto político e ideológico do início do final da década de 1950 e início de 1960 foi muito frutífero para a educação de adultos. Os movimentos de cultura e educação popular rejeitavam os métodos utilizados pelos programas nacionais para erradicar o analfabetismo e realizavam experiências localizadas de educação de jovens e adultos.

[...] foi neste período que a discussão sobre as relações entre conteúdo e método de alfabetização alcançou a questão do material didático, num contexto em que a educação era assumida, mais do que uma simples técnica de decodificação da linguagem escrita, como uma forma de conscientização política do povo brasileiro, em particular, da parcela mais pobre da população, sobre a transformação da realidade. (MELLO, 2010, p. 71)

Apontamos como um dos grupos mais atuantes e que mudariam substancialmente a forma de ver e fazer a educação de jovens e adultos, o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife/PE. Paiva (1973, p. 210) retrata que entre outras mudanças o MCP propunha “[...] a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão [...]”. Mello (2010, p. 71) enriquece o entendimento sobre este contexto ao lembrar que

Num primeiro momento, o protagonismo da discussão foi o material didático mais adequado ao processo de alfabetização coube ao MCP de Recife. Buscou-se romper com os materiais utilizados até então, em particular, nas campanhas dos anos anteriores, e ao mesmo tempo, encontrar inspiração nas sugestões oriundas da UNESCO sobre alfabetização e desenvolvimento comunitário.

Fávero (2008) destaca a relevância que o MCP teve para a educação de adultos e que transformaria a partir de então a forma de conceber este sujeito adulto e os métodos de aprendizagem utilizados

O MCP teve, em primeiro lugar, a grande virtude de colocar a educação dentro de um movimento social profundo como expressão da cultura; é a primeira vez que se trata a cultura popular não como folclore, como falavam os antropólogos, mas como forma típica de vida e expressão do povo. Em segundo lugar, passa a trabalhar o processo educativo a partir da cultura popular e inova decisivamente o material didático para adultos (FÁVERO, 2008, p. 8).

Para compreender a contribuição que o MCP deixou para a EJA é fundamental traçarmos, ainda que de forma breve, o pensamento do seu principal educador, Paulo Freire.

Freire (2011a) analisando o contexto do processo educativo o qualifica como uma “educação desvinculada da vida” e “centrada na palavra”. Para este educador era fruto de uma mente ingênua e que era necessário ser trabalhada para se tornar crítica.

A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua (FREIRE, 2011a, p. 125).

Para Paulo Freire o processo de aquisição de conhecimento deve ser um ato criador e com o jovem adulto assumindo o lugar de sujeitos ativos do ato de aprender. Este processo não pode ser feito sem o diálogo, tão ausente nas propostas educativas e Campanhas de alfabetização até então. Para Freire (2011a, p. 127),

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda.

Assim, o MCP foi um dos primeiros movimentos a discutir o papel do material didático no processo ensino-aprendizagem do jovem e adulto. Importante destacar que Paulo Freire rejeitava utilização de cartilhas que só favoreciam uma aprendizagem mecânica e que colocava o adulto aprendiz numa posição de passividade frente ao conhecimento.

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura [...]. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA – “Pedro viu a Asa” – “A asa é da ave”. Lições que falam de Evas e uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram Uvas (FREIRE, 2011a, p.136-137).

Partindo destes princípios foi criado um processo de alfabetização chamado “Sistema Paulo Freire”. Este sistema consistia na utilização das “fichas da cultura” que apresentavam dez situações de aprendizagem e que demonstravam o homem com “criador de cultura”. Após esta fase era feito “o levantamento do universo vocabular” do grupo e a partir deste levantamento eram escolhidas as palavras geradoras que possibilitariam a utilização de sílabas

e vogais que seriam desagrupadas e reagrupadas nos diversos exercícios propostos. Assim eram geradas inúmeras possibilidades aprendizagem da língua e da escrita para o alfabetizando (FREIRE, 2011a).

Fávero (2008, p. 17) sistematiza toda a proposta do método de Paulo Freire da seguinte forma:

As discussões trabalhavam o conceito do homem e da mulher como criadores de cultura. Criavam uma atitude ativa: camponeses, operários e outros trabalhadores podem transformar a realidade, podem fazer história com as próprias mãos. Era impressionante como em quatro ou cinco aulas o grupo se formava e passava a aceitar o processo de alfabetização baseado em palavras-chave com forte conteúdo de realidade: salário, tijolo, mocambo. Projetava-se a palavra com a figura relativa a ela, decompunha-se a palavra em sílabas, constituíam-se as famílias silábicas. Por exemplo: a palavra *tijolo* desdobra-se em: *ta, te, ti, to, tu; ja, je, ji, jo, ju; la, le, li, lo, lu*. Projetadas juntas, essas famílias permitem que sejam criadas palavras novas, pela combinação dos fonemas, por isso era chamada “ficha da descoberta”.

De acordo com Mello (2010, p. 73) “[...] do ponto de vista do material didático, o método Paulo Freire, pouco estimulou a produção de recursos padronizados, além dos materiais de projeção visual [...]”. O sistema proposto por Paulo Freire se tornou tão revolucionário e respondia aos questionamentos dos educadores que buscavam formas inovadoras de alfabetizar o jovem e adulto. Acabou adotado pelos movimentos de educação popular dentro e fora do país que “[...] passaram a elaborar novas cartilhas e novos textos de leitura, assim como o inovador sistema audiovisual sistematizado por Paulo Freire [...]” (FÁVERO, 2008, p. 5).

Outro movimento que muito contribuiu com a EJA e, sobretudo, com a elaboração de materiais didáticos para este público foi o Movimento de Educação de Base (MEB). O MEB era ligado ao Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) pertencente à Igreja Católica e começou a funcionar em 1961 muito identificado com os movimentos de cultura popular. Importante destacar que a Igreja Católica sempre teve presença inegável na educação brasileira, ora voltada para as elites, ora voltada para a educação das massas, mas sem dúvida sempre teve forte atuação no interior do país (PAIVA, 1973).

Entre outros objetivos o MEB buscava “[...] oferecer à população rural oportunidade da alfabetização num contexto mais amplo de educação de base, buscando ajudar na promoção do homem rural e em sua preparação para as reformas básicas indispensáveis, tais com a reforma agrária [...]” (IBIDEM, p. 240). No que tange o processo ensino-aprendizagem e a produção de material didático há uma postura diferenciada pois

[...] começa a haver exigências de mudanças nos conteúdos e métodos utilizados na alfabetização de adultos por meio das escolas radiofônicas. Exige-se material didático diferente, sobretudo com os adultos que já tinham sido alfabetizados. Uma equipe de professoras do Nordeste, responsáveis pela elaboração e emissão dos programas radiofônicos encarregou-se, em 1963, de elaborar um livro de leitura para recém-alfabetizados (FAVERO, 2008, p. 13).

Paralela à toda essa mobilização social em torno da EJA, o governo federal também traçava estratégias para atuar e assim foi lançada em 1962, o “Programa de Emergência do MEC” que teve uma vida curta e recebeu muita crítica pela quantidade de dinheiro gasto. De acordo com Paiva (1973, p. 229),

[...] um dos principais itens de sua programação era aquele que se referia à elaboração, edição, e distribuição gratuita de material didático, sendo prevista a impressão de 4 milhões de cartilhas para alfabetização de adolescentes e adultos, 10 milhões de cadernos e milhares de outras publicações. Na verdade, esta parece ter sido uma das poucas partes da programação que foi realmente cumprida, com enorme desperdício de recursos, num programa que sobreviveu apenas 6 meses.

No entanto, todo este processo de organização política e ideológica sofreu um duro golpe com a instalação da ditadura militar de 1964. Houve a paralização de quase todos os movimentos de educação popular, de acordo com Paiva (1973, p. 259) apenas o MEB continua a atuar devido a sua ligação com a CNBB, porém “[...] tal sobrevivência custou a revisão de sua metodologia, de seu material didático e da orientação do programa [...]”. No plano internacional o país sofria pressão da UNESCO por abandonar agenda de erradicação do analfabetismo, cenário bem presente nos dois primeiros anos do golpe militar.

O problema do analfabetismo só foi retomado pelo governo militar a partir de 1966 com a parceria de organismo internacionais e apoio a iniciativas nacionais como a “Cruzada do ABC”¹¹. A Cruzada do ABC teve forte atuação na elaboração e distribuição de material didático, porém sempre sofreu muitas críticas quanto ao método e a abordagem utilizadas nestes instrumentos. Paiva (1973, p. 275-276) retrata bem esta realidade ao analisar a utilização dos materiais didáticos pela Cruzada, ao ilustrar que

As atividades escolares da Cruzada baseavam-se em seu material didático. Inicialmente a Cruzada utilizou a Cartilha ABC [...] Entretanto, seu conteúdo era tão pouco adequado aos adultos e ao Nordeste que, em 1966, a Cruzada optou pela sua

¹¹ “A Cruzada de Ação Básica Cristã, nascida em Recife, parece ter representado no momento da sua criação a contestação dos movimentos educativos desenvolvidos no Nordeste no período anterior. Não somente sua perspectiva política diferia dos movimentos inspirados no MCP ou no método Paulo Freire, mas também seus objetivos, sua maneira de interpretar o fenômeno educativo e seus métodos” (PAIVA, 2006, p. 268)

reformulação. [...] Além disso, foi também preparado material didático para o período de educação continuada e para leitura dos neo-alfabetizados. Este novo material didático foi impresso pela própria Cruzada ABC que para esse fim alugou uma gráfica em Recife editando milhões de exemplares, gratuitamente distribuídos em suas áreas de atividade.

Sem dúvida, houve um retrocesso sobre toda a concepção de jovem e adulto e, sobretudo, da utilização crítica e contextualizada do material didático, pontos que já tinham avançado bastante com os movimentos de cultura popular. Porém, o desmonte sobre o que já havia sido alcançado em relação à EJA ganha força com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967.

Em 1969, o MOBRAL começa a se distanciar da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo endurecimento do regime militar. Lançou-se então em uma campanha de massa, desvinculando-se de propostas de caráter técnico, muitas delas de propostas de caráter técnico, muitas delas propostas de caráter técnico, muitas delas baseadas na experiência dos seus funcionários no período anterior à 64. Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

Em relação à produção de material didático, o MOBRAL teve forte influência das grandes editoras que pressionavam pela produção de material de abrangência nacional para a EJA. Quanto ao enfoque dado ao conteúdo do material didático, evidenciava-se o caráter fortemente ideológico, sendo que Paiva (1973, p. 296) identificou duas abordagens predominantes.

Quanto à orientação do material didático produzido para o movimento, ela é bem clara. Associa-se o incentivo ao esforço individual para vencer na vida ao estímulo à adaptação a padrões de vida moderna. [...] ao lado da elevação das aspirações, busca difundir a ideia de responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso na consecução dos novos objetivos, diminuindo os riscos de uma contestação das estruturas socioeconômicas e políticas por parte dos que não consigam realizar suas aspirações.

A atuação do MOBRAL na produção didática para a EJA ocorria paralelamente ao acordo do MEC com a USAID, uma vez que o movimento tinha seus recursos assegurados provenientes “[...] de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva [...]” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

O projeto educacional do regime militar foi materializado, em grande parte, na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 e no que se refere a EJA foi

institucionalizado o Ensino Supletivo. No campo da produção didática, a regulamentação do Ensino Supletivo ampliou a atuação das editoras na EJA. Dentro do MEC foi criado o Departamento de Ensino Supletivo que oferecia assistência técnica às Secretarias de Educação além da produção de materiais didáticos.

A educação voltada aos jovens e adultos passou a vincular-se a uma formação profissional e se intensificou o uso das tecnologias como instrumentos educacionais consolidando a educação à distância como modalidade de ensino. Neste período se intensificou o ensino via rádio e se inaugurou a produção de aulas para televisão. Segundo Mello (2010, p. 81),

[...] o MEC estabeleceu um acordo com a Fundação Roberto Marinho para a produção do *Programa Supletivo de 1º Grau*. O programa apoiado pelo MEC e pela Universidade de Brasília – UNB foi desenvolvido numa parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Bradesco, e denominado *Telecurso de 1º Grau*, destinado às quatro séries finais do ensino fundamental.

Haddad e Di Pierro (2000, p.119) reiteram este contexto afirmando que

[...] os principais programas de âmbito federal desenvolvidos nesse período, todos eles relativos à modalidade de Suplência, referiam-se ao aperfeiçoamento dos exames supletivos e à difusão da metodologia de ensino personalizado com apoio de módulos didáticos realizada por meio da criação de Centros de Ensino Supletivo, ao lado de programas de ensino à distância via rádio e televisão.

Importante destacar que o regime militar foi um período de profundo controle ideológico sobre a produção didática no país. Esta intervenção se acentuava na EJA dada toda a conscientização política iniciada no período anterior ao Regime. Mello (2010, p. 295) quando cita as atividades do MOBREAL afirma que para os militares

[...] deveriam ser conscientizadoras. Os movimentos anteriores a 1964, entretanto, teriam distorcido os propósitos de conscientização levando à politização prematura e mal orientada dos alunos e colocando em risco a formação cristã e democrática do nosso povo.

Outro ponto importante destacado por Mello (2010) é que não houve paralização total da produção didática pelos movimentos populares, mesmo sob toda a pressão e controle da época. Para Paiva (1973) os ideais do MCP e, sobretudo, o pensamento de Paulo Freire deixaram marcas indeléveis na educação de brasileira e particularmente na EJA. Para a autora

[...] sua penetração foi suficientemente profunda para sobreviver durante o período posterior e suficientemente ampla para atingir uma grande parcela dos educadores brasileiros, combatendo neles as tendências de absolutização das preocupações exclusivas com a escola e o processo de aprendizagem” (PAIVA, 1973, p. 304).

Tais constatações se confirmaram durante a década de 1980 com fim da ditadura militar e o processo de redemocratização do país. Foi um período de retomada da agenda dos movimentos sociais e organização de trabalhadores que agora passavam a exigir uma pauta de reivindicações do governo. Fávero (2008, p. 41) lembra que a partir deste período “[...] foi retomada a produção de material didático para a educação de jovens e adultos comprometida com os movimentos sociais [...]”.

Mello (2010) e Fávero (2008) investigaram a rica produção didática deste período voltada para a educação de jovens e adultos. Fávero (2008, p. 41-42) cita-se por exemplo, trabalhos desenvolvidos pelo “Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI)” que “[...] elaborou o *Conjunto Didático Poronga*, para alfabetização de homens e mulheres que viviam e trabalhavam no seringal Nazaré, município de Xapuri, no Acre [...]”, outro exemplo foi a confecção do material feita “[...] por solicitação do MEB de Caruari, em cujo território a ocupação principal era extração da borracha, foi feita uma adaptação do *Poronga* para o município de Japuri: *Poronga – Edição Juruá* [...]” e “[...] uma coleção bastante diversificada de cartilhas e livros de leitura, produzidos no início dos anos de 1980 por centros educativos diversos, paróquias que mantinham grupos de educação popular [...]”

Os sindicatos de trabalhadores e os movimentos sociais tiveram uma forte atuação no processo de conscientização da classe e muitas destas ações estavam vinculadas a confecção de materiais didáticos. Porém, o maior destaque no que tange a produção didática para EJA, devido sua abrangência nacional, é sem dúvida a atuação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) (MELLO, 2010; FÁVERO, 2008).

Todo este terreno fértil serviria de base para as conquistas legais que a EJA iria conquistar a partir de então. Em 1985 o MOBREAL foi extinto e a alfabetização de jovens e adultos é retomada “[...] sob novas perspectivas e com o retorno dos ideais freirianos e da concepção de educação como direito e ação conscientizadora [...]” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 64). Em substituição ao MOBREAL é criada a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar, porém, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 120),

[...] a Educar manteve uma estrutura nacional de pesquisa e produção de materiais didáticos, bem como coordenações estaduais, responsáveis pela gestão dos convênios e assistência técnica aos parceiros, que passaram a deter maior autonomia para definir seus projetos político-pedagógicos.

No âmbito das políticas públicas, a inclusão na Constituição Federal de 1988 da EJA na educação básica, permitiu a sua organização e estruturação nos Estados e Municípios, através das Secretárias de Educação e Redes de Ensino. Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 120) a

[...] descentralização das receitas tributárias em favor dos estados e municípios e à vinculação constitucional de recursos para o desenvolvimento e a manutenção do ensino, constituiu a base para que, nos anos subsequentes, pudesse vir a ocorrer uma significativa expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 vem reafirma o que foi conquistado na CF 1988 sobre o direito das pessoas jovens e adultas à escolarização, apesar das inúmeras críticas sobre exclusão dos textos legais de aspectos mais progressistas, quando da sua redação final. A LDB nº 9394/96 também reconhece a EJA enquanto modalidade da educação básica, o que foi sem dúvida um grande avanço, pois adequada às “[...] necessidades e condições específicas e peculiares desse grupo [...]” (BRASIL, 1996).

Foi, também, neste contexto que os educadores retomaram as discussões sobre o material didático na educação brasileira, com predominância sobre o papel do livro didático. Apesar dos debates serem pouco vinculados ao material didático para a EJA, esta modalidade ganhou um espaço frutífero com a criação dos Fóruns EJA. Dentro de um contexto de políticas neoliberais e estado mínimo era necessário que os educadores se organizassem para garantir as pautas da EJA.

Para esses desafios, o fortalecimento dos profissionais na luta pela defesa do direito à educação e pela qualidade no atendimento a jovens e adultos sem escolarização exercita-se com as diferenças e a diversidade nos modos de pensar a EJA; nas formulações curriculares próprias para pessoas jovens e adultas, tomando por base as necessidades de aprendizagens desses sujeitos; e na renovação das concepções e práticas escolares, que ainda se apresentam como herdeiras de uma prática pedagógica tradicional, voltada ao atendimento de crianças e adolescentes no ensino regular (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 93).

Todos esses aspectos da EJA passaram a ser discutidos nos Fóruns e enriqueceram os debates e as trocas de experiências nos Encontro Nacionais de Educação de Jovens e Adultos

(Eneja's). A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) passou a ser um *locus* privilegiado de pesquisa sobre a EJA, pois a partir 1999 aprovou a criação do Grupo de Trabalho (GT) 18 voltado exclusivamente para esta modalidade (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

A aprovação, em 2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA efetivou-se neste clima de efervescência intelectual sobre esta modalidade. O Parecer nº 11/2000 estabelece que os sistemas de ensino e as instituições escolares que atendem à EJA devem observar as funções reparadora, equalizadora e qualificadora dessa modalidade (BRASIL, 2000). Importante lembrarmos que segundo o próprio documento o material didático é visto dentro da função qualificadora da EJA.

A função qualificadora é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação (BRASIL, 2000, p. 12).

Assim, institui-se um olhar diferenciado para a produção didática da EJA concebendo o material didático como

[...] aqueles materiais prévia e deliberadamente produzidos para atender ao processo ensino-aprendizagem em ambiente de EJA, que tenham considerado a especificidades da modalidade de ensino e as características de seu público, sendo produzido por diferentes sujeitos e em diferentes suportes (MELLO, 2010, p. 33).

Historicamente os municípios e estados adotavam os livros didático a partir das decisões gestores locais situação que foi reforçada com o anúncio do MEC de uma política governamental de livro didático para a EJA em 2007, o Programa Nacional do Livro para Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA. Essa política se ampliou pela resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009 que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD para EJA. Importante destacar que esse programa específico para EJA só ocorreu 24 anos depois do PNLD que, a priori, previa livros didáticos para o ensino fundamental e foi instituído em 1985.

Todo este atraso e a própria dificuldade de conceber materiais didáticos para a EJA só evidencia como o país não soube aproveitar toda a bagagem deixada pela educação popular.

O Brasil tem uma experiência significativa na área (como se viu nas bases

históricas) e um acúmulo de conhecimento voltado para métodos, técnicas alternativas de alfabetização de educação de jovens e adultos. Tais experiências, salvo exceções, não conseguiram se traduzirem material didático específico voltado para a educação de jovens e adultos, em especial para além do processo alfabetizador (BRASIL, 2000, p. 59).

Uma rede de pesquisadores sobre as temáticas que envolvem o processo ensino aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos tem se consolidado, porém com um número de pesquisa ainda tímido sobre a produção didática da EJA quando comparada com outras modalidades e formas na educação. De acordo com Mello (2010) as pesquisa na EJA tem se concentrado nas concepções de educação, metodologias de ensino e relato de experiências de alfabetização.

Não que o material didático seja desconsiderado pelos pesquisadores, e sim que parece interessar mais a eles são as concepções norteadoras das propostas pedagógicas e as metodologias utilizadas. Assim, o material didático pode parecer como uma das fontes utilizadas pelas pesquisas, mas não tem sido eleito como objeto de estudo sistemático (MELLO, 2010, p. 24).

Mesmo com as pesquisas sobre materiais didáticos para a EJA ainda sendo incipientes, tem crescido o interesse pela temática. Educadores compromissados com a causa passaram a investigar da utilização de materiais didáticos na EJA considerando-os instrumentos fundamental para o aprimoramento da qualidade do ensino nesta modalidade. Torna-se relevante investigar as experiências que tem ocorrido nas diversas instituições que desenvolvem a EJA, pois apesar das críticas os materiais didáticos ainda têm presença inegável na prática docente.

Moura e Freitas (2007) investigaram os materiais didáticos na EJA e como os gêneros textuais presentes no livro didático tem sido trabalhado e tem contribuído para a alfabetização e letramento na EJA no ensino fundamental. Importante destacar que quando as autoras entrevistaram docentes e discentes, perceberam a importância do livro didático para a aprendizagem e que este instrumento notadamente “[...] contribui para o aprendizado da leitura e da escrita se os textos e as atividades nele contidas forem contextualizados e bem trabalhados; reconhece que os alunos gostam do livro, sentem-se importantes e valorizados com eles [...]”. (IBIDEM, p. 7).

É necessário, portanto, compreendermos a utilização dos materiais didáticos como um dos elementos facilitadores do processo ensino aprendizagem de jovens e adultos. Revisitar as bases da educação popular, sobretudo a visão de educação proposta por Paulo Freire e assumir

a visão de emancipação humana contribuirá sobremaneira para formação de uma consciência política do público do EJA. Ao selecionarmos os materiais didáticos de forma comprometida e consciente se oportuniza a este público reflexões críticas, assumindo-se um compromisso com a transformação dessa sociedade tão desigual em que vivemos.

Mello (2010) compreende o material didático como “veículo de explicitação curricular”. Neste sentido, acreditamos que a forma como os materiais didáticos são utilizados pelos docentes na EJA exprimem concepções educacionais de organização didático-pedagógicas que estão subjacentes à como estes indivíduos assimilam as diretrizes orientadoras de programas a exemplo do PROEJA.

3.3 CURRÍCULO E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROEJA

Para compreendermos como se desenvolvem as ações pedagógicas e o currículo no PROEJA, faz-se necessário analisarmos quais são as propostas de concepções e princípios que nortearão a execução do programa numa dada realidade escolar. Este contexto é importante, pois, de acordo com Lopes (2006, p. 132), “[...] há toda uma micropolítica da escola capaz de interpretar de formas diversas as orientações estabelecidas e de produzir novos sentidos para essas mesmas orientações [...]”.

Logo, o Documento Base do PROEJA apresenta concepções e princípios que deverão nortear a prática pedagógica das instituições que se propõem a ofertar uma educação profissional de ensino médio na modalidade EJA. Assim na organização do trabalho pedagógico dever-se-á investigar as necessidades reais do educando buscando compreender como estes sujeitos articulam seus conhecimentos prévios com os aprendidos na cultura escolar, através da relação professor-aluno possibilitar que estes interajam numa relação de múltiplos aprendizados.

Nesta perspectiva são propostos seis princípios que deverão orientar toda a prática pedagógica no PROEJA em cada instituição proponente. O primeiro princípio funda-se no compromisso com a real inclusão dos jovens e adultos que não se restringe apenas ao acesso, mas a permanência e conclusão dos estudos. No segundo princípio prima-se pela inserção orgânica deste público na Rede Federal, concebendo este acesso como direito. A luta pela universalização do ensino médio é a pauta do terceiro princípio.

Estes três princípios são fundamentais e demarcam a legitimidade da EJA em quanto

direito deste público e a retira do campo do assistencialismo e do favor. Freire (2011a) opunha-se a qualquer solução de cunho assistencialista ou de natureza semelhante porque considerava que impedia o indivíduo alvo desta ação de exercer uma vocação inerente a todo ser humano, a de ser sujeito. De acordo com o autor este indivíduo acabaria por se tornar um objeto passivo, sem chance de participar do processo de sua recuperação.

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência, que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica (FREIRE, 2011a, p. 79).

Portanto, é necessária uma ruptura com qualquer proposta educativa que conceba a EJA partindo de uma visão que coloque o jovem e adulto numa postura passiva e acrítica, como meros alvos da ação educativa. Para Arroyo (2011) é necessário que haja uma reconfiguração da EJA situando-a no campo do direito e da responsabilidade pública. Antes de tudo é preciso conceber o jovem e adulto que frequenta esta modalidade de educação como um sujeito de direito.

Houve um significativo avanço neste sentido dado a alteração¹² do 4º artigo da LDB nº9394/96 que passou a tratar não somente a oferta do ensino fundamental como dever do Estado, mas ampliou tornando a “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]”. O mesmo artigo já assegurava “[...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1996).

A apropriação do quarto princípio, que trata o trabalho como princípio educativo, é fundamental uma vez que a Rede Federal trabalha com a oferta de formação profissional e esta não deve estar vinculada a preparação para o mercado, nem reduzida a uma ocupação profissional. Assim, a defesa do trabalho como princípio educativo deve nortear toda a ação pedagógica e a concepção de formação oferecida aos jovens e adultos.

O quinto princípio traz um aspecto emancipador na formação dos educando do PROEJA, pois evidencia na formação o papel da pesquisa. Esta permite uma apropriação crítica da realidade e contribui para a autonomia destes estudantes. Para Arroyo (2011, p. 41)

¹² Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 alterou a LDB nº 9.394/96 em vários artigos.

[...] o direito popular ao conhecimento sempre teve na EJA um sentido político: contribuir nesses ideais de emancipação e libertação. Dar aos setores populares horizontes de humanização. Dar-lhes o direito de escolher, de planejar seu destino, de entender o mundo. De intervir.

Para Freire (1996, p. 32) o ensino e pesquisa estão articuladas pois

[...] enquanto ensino, continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervir, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

No sexto, e último, princípio temos a valorização da identidade social destes sujeitos que retornam à escola, que além de trabalhadores fazem, também, parte de outros coletivos ligados ao gênero, etnia e raça, classes econômicas e etc. Este respeito à identidade social do educando é importante e deve ser bem evidenciado no PROEJA uma vez que este programa tem sua oferta para um público ligado a uma modalidade de educação quem tem suas especificidades.

O currículo proposto no PROEJA busca romper com a visão reducionista de educação que comumente se atribui a educação profissional, ou seja, uma formação mercadológica, utilitária, pragmática e pouco crítica. Sua efetivação parte de um compromisso político-pedagógico de toda comunidade escolar, impedindo que a formação oferecida no PROEJA se reduza a cursos “aligeirados” de educação profissional (SANTOS, 2011).

No Documento Base a adoção do currículo integrado no PROEJA visa à superação da dicotomia entre educação geral e educação profissional, através “[...] da integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas pedagógicas [...]”. Assim o currículo integrado é “[...] uma possibilidade de inovar pedagogicamente [...]”, tendo como caminho a “[...] superação das estruturas rígidas de tempo e espaço [...]” tão valorizadas na cultura escolar. Abre-se, portanto, a possibilidade para a construção de uma prática pedagógica fora dos modelos tradicionais de currículo rígidos baseados em disciplinas (BRASIL, 2007).

Para tanto, a efetivação do PROEJA perpassa diversas ações para seu pelo êxito, tais como: a qualificação dos professores, concepção curricular vinculada com a modalidade, produção de material didático, etc. Ramos (2005, p. 122) salienta que essa integração curricular exigida para formação profissional de jovens e adultos “[...] exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da

formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura [...]”.

Henrique, Baracho e Silva (2011, p. 2) contextualizam esta temática ao afirmarem que

[...] a discussão sobre currículo integrado vai muito além da disputa de carga horária entre formação geral e específica, pois a centralidade deveria estar em como romper essa dicotomia, na perspectiva de tornar a formação realmente integral sem fragmentações ou falsas oposições entre o que é geral e o que é específico.

Ramos (2011) discutindo sobre as políticas curriculares para o ensino médio no Brasil faz uma defesa do ensino médio integrado ao afirmar que

[...] o currículo assim pensado é uma relação entre partes e totalidade. Ele organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta. Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los (IBIDEM, p. 776).

Entendendo o currículo como um processo de seleção de saberes e de visões de mundo, a formação proposta no PROEJA concebe o homem como um ser histórico social e para tanto prima pela incorporação do saberes extraescolares, trabalhando os conteúdos escolares em conexão com a realidade deste educandos (BRASIL, 2007). Esta é perspectiva defendida por Freire (2011b, p.21) quando afirma que “[...] 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 [...]”.

Assim, a proposta de currículo do PROEJA possibilita diversas formas de organização do trabalho pedagógico, bem como a utilização de estratégias metodológicas que proporcionem o atendimento da especificidade educacional da EJA. A organização dos tempos e espaços é um caminho proposto no Documento Base, pois “[...] o processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas nos espaços escolares, mas também em espaços físicos diferenciados envolvendo métodos e tempos próprios [...]”. Portanto, reconhece-se “[...] as atividades desenvolvidas fora do espaço formal da escola [...]” desde que estas atividades estejam previstas no projeto político pedagógico e possam, assim, constar no calendário escolar (BRASIL, 2007, p. 52).

Uma das estratégias metodológicas propostas pelo PROEJA e defendida por Ramos

(2011) é a interdisciplinaridade como um método que permite que os conhecimentos científicos representados nas diferentes disciplinas ajudem os sujeitos a conhecer o real e se apropriar dele para atingir o máximo do seu potencial na formação humana. Henrique, Baracho e Silva (2011) também defendem a prática interdisciplinar, principalmente no PROEJA, mas apontamos entraves para sua realização nessa modalidade.

Se a prática pedagógica interdisciplinar é um desafio para o EMI regular, em se tratando de PROEJA, o desafio é ainda maior, pois, conforme expresso no próprio nome, o Programa visa oferecer oportunidades educacionais tanto a jovens e adultos que ainda não finalizaram o ensino fundamental, como àqueles que já o completaram, mas que não concluíram nem o ensino médio nem um curso que os habilite em uma profissão técnica de nível médio (HENRIQUE; BARACHO; SILVA, 2011, p. 4).

No entanto, é necessário o enfretamento das dificuldades de aprendizagem que os sujeitos do PROEJA apresentam, fruto de suas experiências mal sucedidas e de exclusão do sistema educacional. Entendendo que o PROEJA, como o próprio nome expressa, é um programa ofertado na modalidade EJA e apresenta a mesma realidade da educação não articulada a uma formação profissional.

Para Arroyo (2011) é importante reconhecer e entender o protagonismo do público da EJA e não perder de vista que “[...] as trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralização nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política [...]”. Cada jovem e adulto ao decidirem retornar à escola “[...] carregam este acúmulo de formação e aprendizagem [...]” (IBIDEM, p. 25). O Parecer CNE/CEB Nº11/2000 também já sinalizava esta visão sobre o respeito à trajetória dos sujeitos da EJA quando apontava que

[...] a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vocacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura (BRASIL, 2000, p. 5).

A EJA deve valorizar “a visão de mundo” dos jovens e adultos compreendendo que “[...] o senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele [...]” (FREIRE, 2011b, p. 22). Assim, Arroyo (2011, p. 35) aponta que a “[...] leitura positiva do saber popular [...]” é um caminho para se conceber uma educação significativa

para jovens e adultos, ou seja, “[...] uma proposta pedagógica de EJA deverá dialogar com esses saberes [...]”.

Essa realidade deve ser levada em consideração como pressuposto que perpassará toda a concepção e toda a prática educativa na EJA permitindo um olhar crítico e um posicionamento político comprometido que são aspectos primordiais para se trabalhar com esses sujeitos jovens e adultos.

3.3.1 Concepção de material de didático no PROEJA

Resgatando a discussão até aqui apresentada e contextualizando para o PROEJA é necessário compreendermos a utilização dos materiais didáticos como um dos elementos facilitadores desse processo ensino aprendizagem. Esta visão é defendida e indicada no próprio documento base do programa, no capítulo “Aspectos Operacionais”, que orienta a utilização desses materiais didáticos, lá chamando de “material educativo e publicações” e que os qualifica como “[...] todos os recursos de apoio à mediação pedagógica [...]” (BRASIL, 2007, p. 61).

Moura e Henrique (2012, p. 121) pesquisando os diversos desafios na execução do PROEJA apontam entre outros elementos, o material didático como uma lacuna “[...] no pensar e no fazer pedagógico [...]” dos profissionais que atuam no programa. Toda a proposta pedagógica do PROEJA deve estar baseada no currículo integrado, assim os materiais didáticos utilizados no programa deve ser norteado pelos mesmos princípios. Ao se pensar um material didático para a EJA, o sujeito jovem e adulto, receptor deste conteúdo, deve ser concebido com um ser histórico e social, ou seja, são sujeitos que já tem um repertório de experiências e vivências e cabe à escola “[...] trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando, tornando-o mais participativo [...]” (BRASIL, 2007, 49).

Segundo o Documento Base o PROEJA deve estabelecer uma nova cultura escolar, portanto, até a utilização de materiais didáticos nos cursos do programa deve ser concebida de uma forma diferente. Esta realidade, porém, não se inaugura com o PROEJA, como lembra Arroyo (2011, p. 31) ao resgatar a história da EJA.

O caráter aberto e diverso permitia que as teorias e propostas progressistas em educação encontrassem maior facilidade e menor resistência para serem aceitas do que nas outras modalidades do ensino. Nestas modalidades, deram-se inovações didáticas e curriculares, de ensino e aprendizagem. Entretanto, pouca abertura houve

a inovações nas concepções educativas, nas matrizes formadoras do ser humano. A EJA, por ter sido um campo menos de “ensino” e mais de formação-educação, esteve sempre mais aberta a inovações vindas da renovação de teorias da formação, socialização, aculturação, politização, conscientização...

Nesta proposta de “nova cultura escolar”, mesmo respeitando as diversas alternativas de utilização dos materiais didáticos já presentes nas escolas, o PROEJA sinaliza a possibilidade da construção coletiva.

O material poderá ser desenvolvido sob a responsabilidade das instituições proponentes e parceiras, envolvendo alunos e professores participantes dos projetos, considerando a realidade local e projeto político pedagógico (BRASIL, 2007, p. 61).

Portanto, retoma uma construção de materiais didáticos que já era defendida por Paulo Freire. Para Freire (2011a, p. 141) a construção do conhecimento perpassa por um “[...] método ativo, dialogal, crítico e criticizador [...]”. Neste processo a cultura do diálogo deve ter o protagonismo nas relações que se estabelecem entre os sujeitos da escola, gestão, docentes e discentes. Este processo exige, também, uma postura aberta do professor que o permita captar as necessidades dos alunos jovens e adultos.

A mediação do professor consiste em problematizar, perguntar, dialogar, ouvir os alunos, ensiná-los a argumentar, abrir-lhes espaço para expressar seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida (LIBÂNEO, 2009b, p. 13).

Assim, o Documento Base sugere a construção coletiva do material didático. Isso porque dada a natureza da EJA enquanto modalidade, a opção pela perspectiva de construção coletiva apresenta o conhecimento de forma dinâmica, tendo ligação com as práticas sociais dos sujeitos envolvidos, ou seja, produz um instrumento que faz com que a apropriação do conhecimento científico ocorra de forma mais significativa.

O professor, também, deixa de ser visto como mero executor de programas oficiais, mas é concebido como um intelectual que consegue produzir instrumentos que lhe auxiliarão no processo ensino aprendizagem. Importante destacar, que esta concepção não deve ser vista de forma ingênua, como se todo professor só por ser professor seja capaz de assumir a tarefa de construir um material didático. Sabe-se de toda a dinâmica que envolve a profissão docente como: a precariedade da formação inicial, a insuficiência das formações continuadas, as cargas horárias excessivas de trabalho, a falta de apoio pedagógico, etc. A situação se torna

mais agravante para os docentes da EJA.

Nos dias atuais, ainda são pouco expressivas as iniciativas de formação inicial de docentes para atuar na EJA, assim como as propostas de programas e projetos de extensão que contemplem ações de formação de professores e cursos de especialização para essa modalidade (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 96).

Toda esta realidade está contemplada no Documento Base que orienta que esta construção esteja articulada com a preparação do docente através dos processos de formação que devem ser oferecidas antes da implantação dos cursos do PROEJA e através das contínuas formações que devem ocorrer e fazer parte do cotidiano escolar visando “[...] proporcionar a gestores e docentes processos de formação que permitam a compreensão das especificidades da educação de jovens e adultos e sua relação com a educação profissional e o ensino médio [...]” (BRASIL, 2007, p. 58).

Jardilino e Araújo (2014, p. 97) apontam outros espaços importantes que podem contribuir para a formação permanente deste docente e lembram que

[...] diante das poucas ofertas de formação inicial para atuar na EJA, é preciso investir nas iniciativas de formação continuada, na capacitação em serviço e nos movimentos sociais organizados, a exemplo dos Fóruns de EJA que vêm se constituindo em espaços de formação de educadores.

Outro aspecto a ser considerado é como este docente chegou a esta modalidade. Para Jardilino e Araújo (2014, p. 96) “[...] os professores da EJA, originários de diversas áreas de formação, são preparados para atuar no ensino regular e ingressam na EJA por diferentes motivos e, em raras situações, por uma escolha pessoal [...]”. Esta realidade está presente e deve ser considerada no PROEJA.

A construção coletiva retira exclusivamente do docente, a responsabilidade pela escolha do material didático. Deixa de ser uma decisão unilateral. O trabalho coletivo permite a troca de saberes entre professores, a aproximação com a real necessidade do educando jovem e adulto, no grupo se torna mais rica a seleção de saberes e conteúdos.

Para tanto, é necessário que este coletivo que construiu o material didático tenha conhecimento de alguns arcabouços teórico que subsidiaram suas escolhas. Conhecer o Projeto Político Pedagógico da instituição, entender o funcionamento do curso, ter bem claro perfil do egresso e, acima de tudo, conhecer as expectativas e a história desse jovem e adulto que chega ao PROEJA são elementos que nortearam uma construção significativa do material didático.

Não se pode perder de vista que o PROEJA atende uma modalidade de ensino que tem suas características e que o material didático também deve estar em sintonia com essas particularidades.

O PROEJA é uma política que articula a EJA à educação profissional e o trabalho sendo entendido como um princípio educativo deve permear todas as atividades do curso no programa. Sendo assim não se deve desvincular essa formação do mundo do trabalho. Assim o material didático não deve ser concebido como algo instrumentalizador da formação, mas ser o portador de conhecimento científico que mesmo sistematizado deve trazer um sentido para o cotidiano do educando jovem e adulto. Para Moura e Henrique (2012, p. 121) os materiais didáticos utilizados no PROEJA devem considerar “[...] a integração entre a educação básica e o técnico de nível médio da esfera da educação profissional [...]”, além de exercer uma função formadora para além da mera instrumentalização.

Outra realidade deve ser considerada sobre a concepção de material didático na EJA. A construção coletiva de material didático é colocada no Documento Base como uma possibilidade e uma orientação e não como uma prática obrigatória. Portanto, a presença de materiais didáticos que são provenientes de construção coletiva é uma realidade que não pode ser ignorada. A utilização de livros didáticos e apostilas faz parte do cotidiano escolar do PROEJA. Porém, todos os aspectos elencados para o material construído coletivamente são válidos para a escolha de um livro didático ou confecção de uma apostila pelo professor.

Além disso, como o conceito de material didático é aqui concebido abrangendo uma diversidade de instrumentos, nos mais diferentes suportes. A escolha de um material audiovisual, impressos, advindos das tecnologias digitais ou manipuláveis conforme é apresentado por Mello (2010) devem estar em sintonia com as especificidades da modalidade. Cumprindo assim a função qualificadora que o Parecer nº 11/2000 atribui aos materiais didáticos da EJA.

O Documento Base aponta aspectos que são fundamentais no processo de utilização de materiais didáticos no PROEJA. Primeiramente destacamos que a organização curricular não é algo cristalizado no programa, mas “[...] é uma construção contínua, processual e coletiva [...]” (BRASIL, 2007, p. 46). Neste sentido, e visando romper com as estruturas rígidas presentes no ensino convencional, o PROEJA tem como fundamentos político-pedagógicos do seu currículo os seguintes princípios:

- a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g) O trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007, p. 47).

Assim, inferimos que o desdobramento do currículo no PROEJA, no que tange à seleção e utilização dos materiais didáticos tem por premissa a integração entre os conteúdos, o trabalho interdisciplinar, a contextualização com a realidade do educando, a cultura do trabalho coletivo, entre outros. Estes aspectos devem permear a prática docente permitindo-lhes adotar materiais didáticos que promovam uma aprendizagem que contemple as reais necessidades dos jovens e adultos.

Sem dúvida a integração com a educação profissional torna a escolha do material didático muito mais complexa. O material didático utilizado no PROEJA deve contribuir para a superação dos diversos desafios apresentados numa educação que visa integrar o ensino médio, a educação profissional e educação de jovens e adultos na mesma esfera. Para Moura e Henrique (2012) o material didático utilizado no PROEJA tem a tendência de atender apenas um dos aspectos da formação do jovem e adulto e, dificilmente, a concebe de forma integrada.

Historicamente, o material didático atende a um dos níveis, não considerando a integração entre a educação básica e o técnico de nível médio da esfera da educação profissional. Além disso, o material didático disponível e utilizado nos cursos técnicos de nível médio, em geral, tem talante instrumentalista, porque muitos desses cursos se preocupam, prioritariamente, em formar para o mercado de trabalho (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 122-123).

Furtado e Lima (2010, p. 201), numa visão mais realista, analisam que a efetivação do PROEJA envolve uma dinâmica muito complexa de ações e material didático sobre influência de toda esta dinâmica, visto que

O PROEJA propõe uma confluência de ações complexas que partem da qualificação dos professores, por meio de cursos de extensão e especialização, articulação com os programas de pós-graduação para formação no patamar de mestrado e doutorado, constituição de grupos de pesquisa nas instituições de formação profissional, produção de material didático, enfim, de ações que demandam o envolvimento de esferas governamentais diferentes e o compromisso de estabelecer uma escola visceralmente vinculada ao mundo do trabalho. Para que isso se realize, é preciso,

aprofundamento do conjunto de contradições, produzidas na instituição do Programa, para sua plena compreensão.

Em toda esta teia que envolve a efetivação do PROEJA, Moura e Henrique (2012) atribuem a seleção do material didático, entre outros fatores, as causas do grande número de evasão nos cursos do programa.

Em geral, a alta taxa de evasão tem origem no uso de material didático inadequado para a faixa etária, nos conteúdos sem significado, nas metodologias infantilizadas aplicadas por professores despreparados e em horários de aula que não respeitam a rotina de quem estuda e trabalha (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 124).

É inevitável desconsiderarmos a análise feita por Furtado e Lima (2010), Moura e Henrique (2012) assim como de outros pesquisadores. Apesar do Documento Base do PROEJA se propor a ser um norteador das atividades do programa, ele não dá conta da dinâmica complexa da realidade em cada escola. A utilização do material didático é determinada por todas essas relações que influenciam a construção, as escolhas e as posturas dos sujeitos em relação a este instrumento.

4 CONCEPÇÃO E UTILIZAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: a experiência do PROEJA no Campus São Luís/Maracanã – IFMA.

Nesta seção tratamos da concepção e utilização dos materiais didáticos a partir do olhar dos sujeitos. Analisamos a relação entre os materiais didáticos adotados pelos docentes, no processo ensino e aprendizagem, e as diretrizes orientadoras do PROEJA, em cursos técnicos. Buscamos apreender a concepção, bem como a utilização destes instrumentos por aqueles profissionais e discentes, identificando os critérios que orientam suas escolhas. Tal análise tem como referencial as diretrizes curriculares proposta pelo Documento Base, já tratadas em seções anteriores deste trabalho.

Esta etapa da pesquisa foi realizada no Campus São Luís/Maracanã, com docentes, coordenador pedagógico e discentes dos cursos de Técnico de Cozinha e Técnico em Agropecuária do PROEJA no período de 17/04 a 26/05/2017. As categorias norteadoras ao longo desta pesquisa são Materiais Didáticos, PROEJA e Currículo e nesta etapa exploramos a partir da percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Para uma melhor compreensão desse objeto fez-se necessário contextualizarmos e situarmos o espaço onde se desenvolveu a pesquisa e quem são os sujeitos envolvidos. Neste sentido, prosseguindo abordamos nas próximas seções o percurso histórico do Campus São Luís/Maracanã, os caminhos trilhados pelo PROEJA no referido Campus desde a sua implantação e por fim como os sujeitos concebem o objeto desta pesquisa, a saber, o Material Didático.

4.1 CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ – Percurso Histórico

O Campus São Luís - Maracanã integra a rede educativa do IFMA e está localizado na ilha de São Luís, inicialmente conhecida como ilha de Upaon-Açu ou ilha Grande. Tal denominação origina-se na linguagem dos índios Tupinambás, historicamente reconhecidos como primeiros habitantes da ilha. A Ilha de São Luís é composta pelos municípios de São Luís, Paço do Lumiar, São José de Ribamar e Raposa (IFMA, 2009).

O Campus São Luís - Maracanã iniciou sua história como Escola Agrotécnica e foi criada pelo Decreto n 22.470 de 20 de outubro de 1947. Este decreto fixava a rede de estabelecimento de ensino agrícola no território nacional e previa a instalação de uma Escola

Agrotécnica no Maranhão através de um acordo com o Governo Federal (BRASIL, 1947). Em 1964 a instituição para se denominar Colégio Agrícola do Maranhão por força do Decreto Federal nº 53.558, de 13 de fevereiro (BRASIL, 1964).

Até 1967 o ensino agrícola no país era coordenado pelo do Ministério da Agricultura, através da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário - SEAV, porém a partir deste ano a coordenação foi transferida para o MEC, que criou a Diretoria de Ensino Agrícola – DEA. (IFMA, 2014). Em 1975, o Decreto nº 76.436 passa a coordenação dos Colégios Agrícolas à Coordenadoria Nacional de Ensino Agropecuário – COAGRI que tinha “[...] por finalidade prestar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agropecuário [...]” (BRASIL, 1975).

O Decreto nº 83.935, aprovado em 04 de setembro de 1979, uniformizou o nome de todos os estabelecimentos de ensino subordinada diretamente à COAGRI denominando-os como Escola Agrotécnica Federal (BRASIL, 1979). Assim o Colégio Agrícola do Maranhão passou a se chamar Escola Agrotécnica Federal de São Luís – MA. Em 1986, o Decreto nº 93.613 extinguiu, entre outros órgãos, a COAGRI (BRASIL, 1986) e foi “[...] criada a Secretaria de Ensino de Segundo Grau – SESG, que absorveu as atividades do referido órgão, ficando responsável pela administração das Escolas Agrotécnicas Federais [...]” (IFMA, 2009, p. 13).

As Escolas Agrotécnicas Federais tornaram-se Autarquias devido a aprovação da Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, “[...] cabendo à Secretária de Educação Profissional e tecnológica – SETEC/MEC as atribuições de estabelecer políticas para Educação tecnológica e exercer a supervisão do Ensino Técnico Federal [...]” (IFMA, 2009, p. 14).

Em 1994 foi instituído no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (SNET) pela Lei Federal nº 8.948, de acordo com o § 2º da referida lei

A instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica tem como finalidade permitir melhor articulação da educação tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração os diversos setores da sociedade e do setor produtivo (BRASIL, 1994).

Esta lei transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFET) e apenas estes se integraram ao SNET, porém “[...] a mudança abriu caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais, também, reivindicassem sua integração

ao sistema, o que, efetivamente, só ocorreu a partir de 1999 [...]” (IFMA, 2014, p. 16). A LDB nº 9394/96 trouxe visibilidade para a educação profissional como política, expressando em seu texto um capítulo que contempla esta educação. No entanto, em 1997 foi aprovado o Decreto nº 2.208 que

[...] regulamentou os artigos da nova LDB que tratavam especificamente da educação profissional. Iniciou-se, a partir daí, a chamada Reforma da Educação Profissional, de ideário neoliberal, que ocasionou uma série de mudanças no sistema federal de ensino. A principal delas foi a retomada da dualidade estrutural pela separação entre formação geral e formação profissional (IFMA, 2014, p. 16).

As consequências para Escolas Agrotécnicas Federais foram sentidas, sobretudo nas suas estruturas curriculares e muitas tiveram que reorganizar a oferta de seus cursos.

O Ensino Técnico foi regulamentado posteriormente pelo Decreto nº 2.208/1997, o que levou a maioria das Escolas Agrotécnicas Federais a redimensionarem os seus cursos. Na Escola Agrotécnica Federal de São Luiz, foram encerrados o Curso Técnico em Economia Doméstica e o Curso Técnico em Agropecuária, que eram a base da referida escola. A partir de então, foi criado o Curso de Técnico Agrícola com Habilitações em: Zootecnia, Agricultura, Agroindústria e, posteriormente, em 2003, a habilitação em Agropecuária, sendo que não foram oferecidas em sua grade as disciplinas de apicultura e caprinocultura. O mesmo curso foi oferecido aos alunos que já tinham concluído o ensino médio ou equivalente, como nível pós-médio (IFMA, 2013b, p. 7).

Em 2004 o Decreto nº 2208 foi revogado pelo Decreto nº 5.154, que trouxe a possibilidade da integração curricular entre formação geral e formação profissional através da organização curricular, pedagógica e oferta de cursos. A partir de então foi possível as Escolas Agrotécnicas Federais ofertarem cursos superiores de tecnologia (IFMA, 2014). Em 2008, com a criação dos Institutos Federais, a Escola Agrotécnica Federal de São Luís passou a integrar o IFMA como um dos seus campi, recebendo a denominação de Campus São Luís/Maracanã, conforme já explicitamos neste estudo.

O Campus São Luís-Maracanã situa-se na zona rural do município de São Luís e possui uma área total de 217 hectares, possuindo ambientes pedagógicos, com salas de aulas e Unidades Educacionais de Produção (UEP's), nas quais são realizadas aulas teóricas e práticas; laboratórios; biblioteca; telecentro; alojamentos; refeitório; cooperativa; além de ambientes administrativos e de lazer.

Os cursos ofertados pelo Campus São Luís- Maracanã estão amparados pelo Decreto 5.154/04 que prevê no seu Art. 1º que a educação profissional será desenvolvida por meio de

cursos e programas de:

- I – qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II – educação profissional técnica de nível médio; e
- III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004).

Os cursos voltados para a educação profissional técnica de nível médio oferecidos pelo Campus São Luís-Maracanã seguem a oferta apresentada pelo Quadro 1. Os dados foram levantados junto ao Departamento de Ensino do Campus devido a algumas informações estarem defasadas no PPP (2009) e este, por sua vez, está em processo de revisão.

Quadro 1: Oferta de cursos de nível médio quanto à forma e público-alvo, 2017.

Forma	Curso	Público-Alvo
Integrada	Técnico em Agropecuária	Egressos do ensino fundamental
	Técnico em Agroindústria	
	Técnico em Aquicultura	
	Técnico em Meio Ambiente	
	Técnico em Agropecuária na modalidade EJA – PROEJA	Jovens e Adultos egressos do ensino fundamental e que não concluíram ou não cursaram o ensino médio
	Técnico em Cozinha na modalidade EJA – PROEJA	
Subsequente	Técnico em Agropecuária	Egressos do ensino médio
	Técnico em Agroindústria	
	Técnico em Aquicultura	
	Técnico em Meio Ambiente	
	Técnico em Cozinha	

Fonte: Departamento de Ensino do Campus São Luís Maracanã (2017).

O ingresso nos cursos ocorre via seletivo organizado pelo IFMA e que permite ao candidato concorrer a uma vaga em qualquer um dos seus campi. No caso do PROEJA o ingresso ocorre via processo seletivo organizado pelo Campus Maracanã. Importante destacar que os alunos que ingressam em cursos na forma integrada concluem seus estudos com uma habilitação técnica de nível médio e com o ensino médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única (BRASIL, 2004).

A escolha dos cursos ofertados pelo Campus São Luís-Maracanã, obedece Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) que foi instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de

julho de 2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2008. O CNCT deve ser concebido como

[...] um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. É um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio (BRASIL, 2016, p. 8).

O CNCT organiza os cursos por eixo tecnológico e é atualizado periodicamente para atender novas demandas socioeducacionais que possam surgir. No CNCT elenca possibilidades de temas a serem abordados nos cursos, possibilidades de atuação dos egressos no mercado de trabalho, além da infraestrutura recomendada para cada curso. O Campus Maracanã trabalha com cursos de 4 (quatro) eixos tecnológicos do CNCT, conforme Quadro 2.

Quadro 2: Oferta de cursos de nível médio quanto ao eixo tecnológico, 2017.

Eixos Tecnológicos	Curso	Forma
Recursos naturais	Técnico em Agropecuária	Integrada
		Subsequente
	Técnico em Aquicultura	Integrada
		Subsequente
Produção Alimentícia	Técnico em Agroindústria	Integrada
		Subsequente
Hospitalidade e Lazer	Técnico em Cozinha	Integrada
		Subsequente
Ambiente e Saúde	Técnico em Meio Ambiente	Integrada
		Subsequente

Fonte: Departamento de Ensino do Campus São Luís Maracanã (2017).

Em 2010, o Campus São Luís - Maracanã deu início aos Cursos de Nível Superior. Os cursos ofertados foram Licenciatura em Ciências Agrárias, Tecnólogo em Alimentos e em Educação do Campo, este último com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. A partir de 2015, o curso de Agronomia passou a ser ofertado.

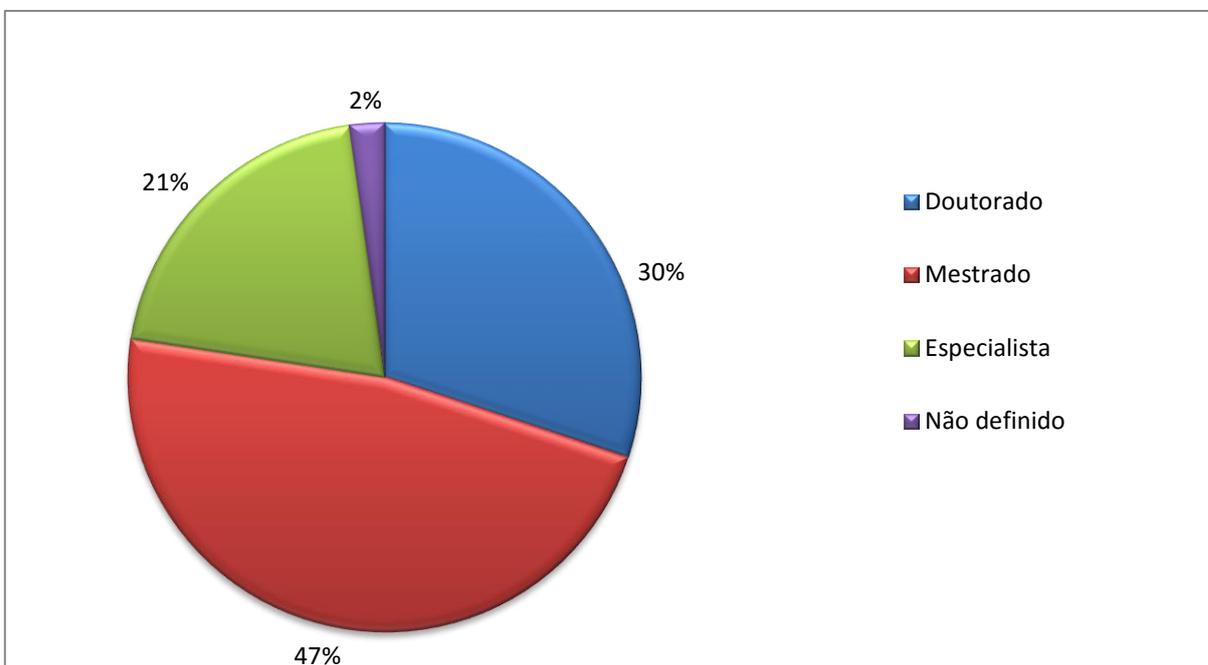
Quanto aos Projetos de Extensão o Campus São Luís-Maracanã se propõe a desenvolver as atividades envolvendo a comunidade, de acordo com o Quadro 3.

Quadro 3: Projetos desenvolvidos no Campus São Luís-Maracanã.

PROJETO DE EXTENSÃO
Projeto culminância do Encontro de Egressos (2014- 2018)
Beleza Negra
Exposição Permanente “História do Colégio Agrícola e IFMA Campus Maracanã”
A capoeira e as questões étnico-raciais nas escolas do Maracanã
VII Copa Agrícola de Futebol de Campo do IFMA, Campus Maracanã
“Carro cidadaniando” na ilha: levantamento e ações para melhoria da qualidade de vida de carroceiros em São Luís – MA
Flores da Esperança
Projeto Educomunicação através da Rádio Escola- Maracanã
Cine Textura
Diagnóstico organizacional e produtivo de Agricultores Familiares da Comunidade de Matinha Zona Rural de São Luís-MA
Fanzine IFMA Maracanã
Projeto da Semana Tecnológica, com oferta de cursos à comunidade (2014 – 2018)

Fonte: IFMA (2014).

O Campus São Luís-Maracanã possui um corpo docente formado por 93 professores (as) efetivos e 9 professores em exercício provisório. O corpo docente efetivo é bem qualificado como demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Qualificação do Corpo docente do Campus São Luís/Maracanã, 2017.

Fonte: Departamento de Gestão de Pessoal (2017).

Estes dados tendem a se alterar em pouco tempo, pois muitos professores estão

cursando programas de mestrados e doutorado com previsão de retorno para o próprio campus. O Setor Pedagógico da instituição, que faz a orientação pedagógica dos docentes e da vida acadêmica dos discentes, possui 3 (três) Pedagogos, todos com licenciatura em Pedagogia, sendo que dois possuem mestrado e um é especialista. Possui, ainda, 1 (um) Técnico em Assuntos Educacionais, licenciado em Letras e com especialização.

4.2 CAMINHOS DO PROEJA NO CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ

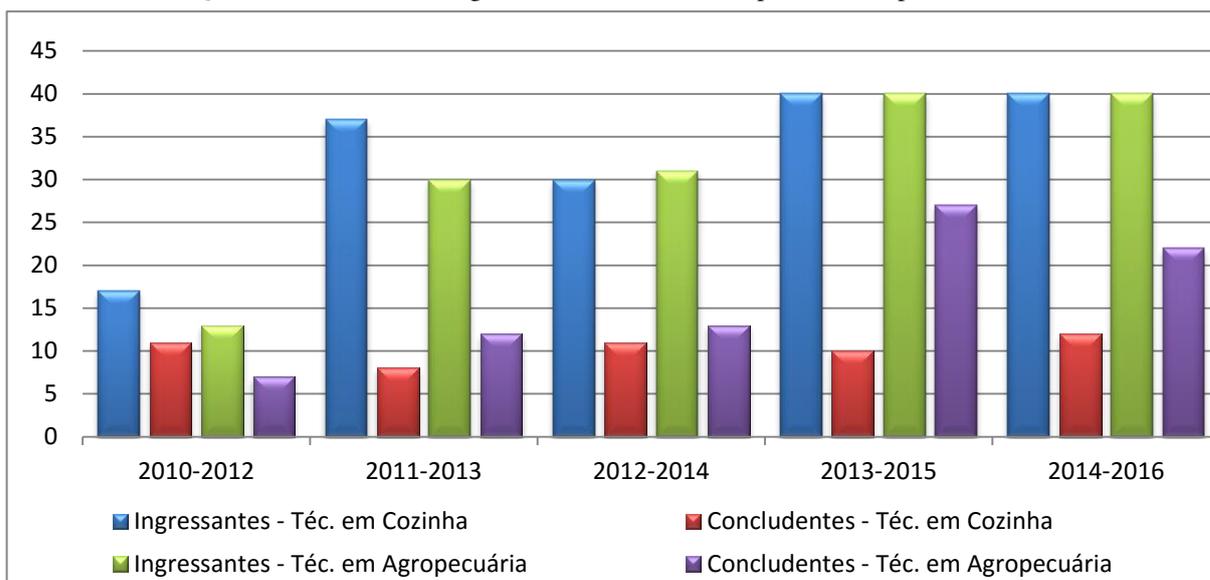
O Campus São Luís-Maracanã iniciou suas atividades com o PROEJA em 2008, por força do Decreto nº 5840/2006. Inicialmente ofertou apenas o curso Técnico em Cozinha e no ano seguinte, passou a ofertar o curso Técnico em Agropecuária. Os cursos funcionam diurnamente¹³ com duração de 3 (três) anos e o ingresso de novas turmas ocorre anualmente (IFMA, 2009). De 2008 até hoje, 2017, já ingressaram 10 turmas para o curso de Cozinha e 9 para o curso de Agropecuária.

As matrizes curriculares dos cursos distribuem as disciplinas em bases científicas e tecnológicas sendo elas: a base comum que contempla as disciplinas da formação geral e a base tecnológica que agrega as disciplinas concernentes a área que o aluno deseja se profissionalizar. Os cursos funcionam em apenas um dos turnos com sala de aulas convencionais e laboratórios para as atividades práticas (IFMA, 2009; 2013).

A forma de ingresso nos cursos ocorre por meio de edital público e o jovem e adulto interessado se inscreve, passa por entrevista e responde um questionário socioeconômico em que são selecionados os alunos com o perfil descrito no certame. A taxa de ingresso do aluno é significativa, no entanto o número da evasão exige atenção por parte de toda a equipe gestora e pedagógica. A título apenas de demonstração apresentamos no Gráfico 2, uma análise evolutiva do período de 2010 a 2016¹⁴ abrangendo o acompanhamento da entrada e saída de 5(cinco turmas) que estudaram no referido período.

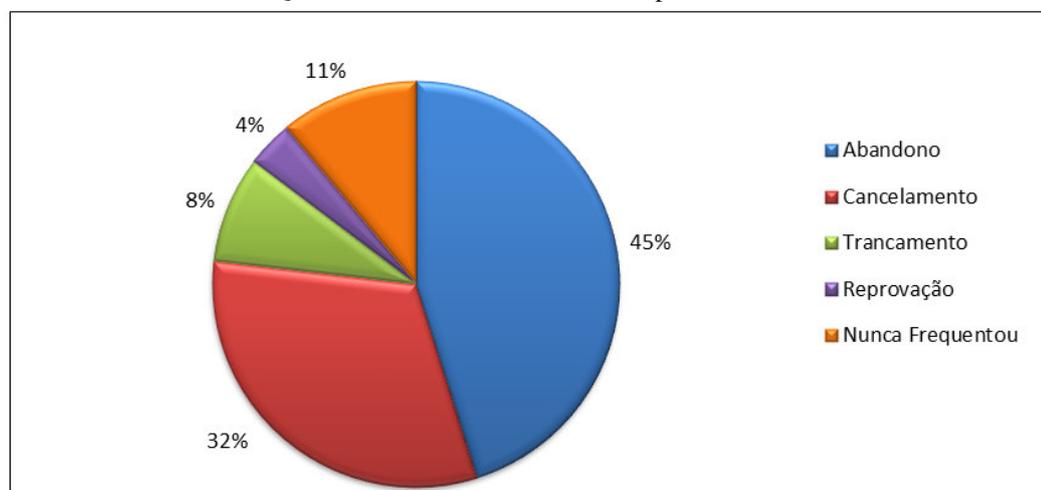
¹³ Apesar dos cursos de EJA serem historicamente ofertados no turno noturno, devido seu público ser formado, prioritariamente, por trabalhadores que não tem o turno diurno disponível para os estudos, no Campus São Luís/Maracanã a natureza dos cursos ofertados exigem que os alunos frequentem o PROEJA diurnamente. Por ser uma instituição com práticas de aulas nas Unidades Educacionais de Produção (UEP's), que envolvem manejo de animais e outras atividade que não podem ser realizadas a noite, sobretudo no curso de Técnico de Agropecuária.

¹⁴ Apesar destas turmas não serem o público desta pesquisa, selecionamos o período 2010 a 2016 devido serem turmas que já concluíram os referidos cursos e a situação destes discentes estarem definidos no programa de registro escolar denominado Q-Acadêmico. Os dados foram obtidos no 1º semestre de 2017 e podem sofrer alterações devido à flexibilidade de trancamento e retorno dos alunos à instituição.

Gráfico 2: Quantitativo de Alunos Ingressantes e Concludentes por curso no período de 2010 a 2016.

Fonte: Sistema de Registro Escolar Q-Acadêmico/ Departamento de Ensino (2017).

Como podemos observar há uma distorção entre o número de alunos que ingressam nos cursos do PROEJA e os que concluem. No Gráfico 3 apresentamos as situações que foram detectadas no Q-Acadêmico¹⁵ como aspectos que demonstram a evasão dos discentes.

Gráfico 3: Quantitativo de alunos evadidos no período de 2010 a 2016.

Fonte: Sistema de Registro Escolar Q-Acadêmico/Departamento de Ensino (2017).

Não é objetivo de este trabalho tratar sobre evasão, por isso não aprofundaremos as causas deste fenômeno. No entanto as turmas, objeto desta pesquisa e que atualmente, em

¹⁵ É sistema de acompanhamento acadêmico no qual os professores lançam notas, frequências, entre outros pontos referentes às rotinas de sala de aula. Os dados foram obtidos no 1º semestre de 2017 e podem sofrer alterações devido à flexibilidade de trancamento e retorno dos alunos à instituição.

2017, estão matriculadas¹⁶ no Campus São Luís/Maracanã evidenciam que a situação de ingresso e conclusão dos alunos do PROEJA pouco mudou, mesmo com a continuidade das ofertas, porém no percurso o número de estudantes diminuiu significativamente, conforme Quadro 4.

Quadro 4: Quantitativos de discentes matriculados nas turmas do PROEJA no período de 2015-2017.

Ano de Ingresso/Conclusão	Curso Técnico em Agropecuária			Curso Técnico em Cozinha		
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série
2015-2017	40	33	26	40	31	22
2016-2018	40	40	-	40	27	-
2017-2019	40	-	-	40	-	-

Fonte: Sistema de Registro Escolar Q-Acadêmico/Departamento de Ensino (2017).

Importante, ainda, ressaltar que o Campus São Luís/Maracanã também oferta curso do PROEJA na modalidade de Educação a Distância através do E-Tec Brasil, projeto financiado pelo MEC com recursos do FNDE. O curso ofertado é o Técnico de Nível Médio em Agropecuária na modalidade EJA.

4.3 O QUE DIZEM OS SUJEITOS PESQUISADOS

O processo de levantamento e análise dos dados seguiu três etapas. Na primeira etapa foi levantada toda a parte documental da instituição, momento em que tivemos acesso ao PPP, PDI, PPI, Planos de Cursos e levantamento do quadro de pessoal e de discentes que atuam no PROEJA. Num segundo momento foram aplicadas as entrevistas e questionários. Adotamos como instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas e questionários, o primeiro aplicado com os profissionais envolvidos no programa e o segundo com os discentes. A nossa pesquisa se deu com um total de 29 (vinte e nove) sujeitos, sendo: 10 (dez) docentes, 1 (um) coordenador pedagógico e 18 (dezoito) discentes.

No que tange às entrevistas dividimos as perguntas em dois eixos centrais sendo eles: a concepção dos sujeitos sobre o PROEJA, este compreendido como um programa integrante da EJA e a concepção de materiais didáticos. Das 11 (onze) entrevistas aplicadas, apenas uma não pode ser gravada e teve que ser transcrita no ato, devido o entrevistado não permitir a gravação, as demais foram gravadas e transcritas em momento posterior.

¹⁶ Não há como afirmar que os alunos da 3ª série concluirão os estudos. Os dados representam apenas uma projeção, pois foram obtidos do 1º bimestre de 2017.

Importante destacar que não há na instituição, até a efetivação desta pesquisa, uma coordenação voltada exclusivamente para o acompanhamento dos cursos do PROEJA. Portanto, para efeito da análise de como se dá o acompanhamento de docentes e discentes dos cursos do PROEJA foi feita entrevista com uma pedagoga, das duas presentes na instituição, que faz este acompanhamento pedagógico.

Os questionários foram aplicados nas turmas do PROEJA, nos cursos de Técnico de Cozinha e Agropecuária, totalizando 18 (dezoito) sujeitos, o que representa nossa amostra de 10% (dez por cento). Nos questionários buscamos compreender como os discentes percebem os materiais didáticos no seu processo de aprendizagem.

Após aplicação destes instrumentos, partimos para a terceira etapa que foi a organização, sistematização e análise de todos dados com base no referencial teórico sobre o objeto da pesquisa. Por questões éticas, não revelamos nominalmente os sujeitos da pesquisa, para tanto utilizamos as letras do alfabeto, no intuito de apontar as respostas dos docentes, coordenador pedagógico e discentes.

No Quadro 5 descrevemos o perfil dos sujeitos pesquisados que compõem o quadro de profissionais do Campus São Luís Maracanã.

Quadro 5: Perfil dos sujeitos pesquisados que compõem o quadro de profissionais do Campus São Luís Maracanã, 2017.

Função	Sexo		Formação de Graduação		Titulação			Tempo de Serviço no IFMA				Tempo de atuação no PROEJA			
	M	F	Licenciatura	Bacharelado	Especialização	Mestrado	Doutorado	1 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	16 anos ou mais	1 a 2 anos	3 a 5 anos	6 a 8 anos	9 anos
Coordenador	-	1	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	1	-	-
Docente	2	8	6	4	1	7	2	2	5	1	2	2	1	3	4

Fonte: Elaboração Própria (2017).

Observamos que os cursos do PROEJA apresentam um número significativo de profissionais do sexo feminino atuando no programa, representando 82% dos profissionais. Destacamos que a maioria dos docentes tem sua formação inicial em licenciatura, 60%, porém, é impressionante a quantidade em bacharelado, totalizando 40 %. Outro aspecto relevante é o nível de qualificação dos profissionais que atual no programa, pois 73% são mestres, 18% são doutores e 9 % são especialistas.

O tempo de atuação no PROEJA é algo a considerar, pois 82 % dos profissionais já atuam há mais de três anos no programa, o que é um dos fatores significativos que contribuem para sua inserção mais efetiva. Esse perfil nos mostra que o grupo que atua no programa tem formação bem qualificada e uma experiência profissional como docente que lhes permite uma atuação diferenciada, pelo tempo de exercício, principalmente junto ao PROEJA. Esses dados são fundamentais como ponto de partida para compreendermos os desdobramentos do PROEJA no Campus São Luís/Maracanã.

Iniciamos a entrevista indagando sobre a concepção de Educação de Jovens e Adultos, assim expressa pelos sujeitos:

*“É uma educação voltada para jovens e adultos, mas a gente considera esses jovens e adultos pessoas que tem distorção idade-série, maiores de 18 anos e na maioria dos adultos, **a gente entende que esses adultos abandonaram a escola quando jovens por algum motivo social, na maioria das vezes ligada a questão familiar, financeira.**” (PROFESSOR F, grifo nosso).*

*“A EJA pra mim eu considero essencial. Eu acredito que **o Estado tem a obrigação de ofertar para estes jovens e adultos a possibilidade deles concluírem seus estudos.** A gente sabe que é um público que por diferentes motivos não conseguiram naquela idade que a gente considera com a idade mais adequada. Então ela tem esse papel essencial de incluir, de dar esta possibilidade para esse jovem, para esse adulto, ter esta formação e também tem todo um aspecto social, cultural, porque na verdade eu acredito que é uma via de mão dupla, porque é essencial pra eles, mas também para a escola. **A escola acaba se integrando na comunidade, acaba desenvolvendo um trabalho de uma forma diferenciada porque a experiência desses alunos junto com os jovens possibilita vários caminhos, eu acho muito interessante.** Então eu acredito que a EJA é algo assim que merece um olhar atento tanto das instituições, quanto do próprio poder público neste sentido. Algo muito importante” (PROFESSOR C, grifo nosso).*

Como podemos observar os docentes enfatizam a importância da oferta da EJA, alertando para a responsabilidade das instituições e do Estado e compreendem que o processo de afastamento deste público se deu por diversos motivos. Consideramos este posicionamento docente importante, pois contribuirá para orientar a prática pedagógica destes sujeitos em sala de aula. Compreender que os jovens e adultos que retornam à escola tiveram sua trajetória escolar, muitas vezes, interrompida por circunstâncias que ultrapassam a mera e superficial visão estereotipada destes alunos como evadidos ou que não quiseram estudar, favorecerá

para sua real reintegração no sistema escolar. De acordo com Arroyo (2011) se não superarmos este olhar limitador em relação a este coletivo dificilmente avançaremos para uma “reconfiguração” da EJA que forçaria o Estado a garantir uma educação de qualidade, não reduzindo direitos a favores.

Importante destacar na fala do Professor C, a riqueza que o público da EJA traz para instituição. Concebemos a EJA como uma modalidade de educação que quando bem integrada ao ambiente escolar, só contribui para o enriquecimento das práticas pedagógicas e das experiências de interdisciplinaridade, uma vez que é permitido nesta modalidade formas de processos de aprendizagem que rompem a questão de tempo-espaço tão engessado no sistema de ensino convencional (BRASIL, 2007).

Outro aspecto a ser destacado com a EJA, é a experiência de vida e de visão de mundo que os sujeitos jovens e adultos trazem consigo e que quando reconhecidos e valorizados no ambiente escolar podem contribuir para o seu êxito educacional.

O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma autoimagem positiva, ampliando sua autoestima e fortalecendo sua autoconfiança. O bom acolhimento e a valorização do aluno, pelo (a) professor (a) de jovens e adultos possibilitam a abertura de um canal de aprendizagem com maiores garantias de êxito, porque parte dos conhecimentos prévios dos educandos para promover conhecimentos novos, porque fomenta o encontro dos saberes da vida vivida com os saberes escolares (BRASIL, 2006, p. 19).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 deve haver respeito pela trajetória de vida dos sujeitos da EJA. A ausência da escola não é pressuposto para considerarmos estes jovens e adultos como sujeitos paralisados frente ao processo de conhecimento da vida social. Para Arroyo (2011, p. 25), mesmo fora da escola, os jovens e adultos constroem em suas experiências cotidianas uma “[...] formação mental, ética, identitária, cultural, social e política [...]” e trazem consigo estas experiências ao retornarem à escola, ou seja, “[...] quando voltam à escola carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagem [...]”.

Acreditamos ser fundamental que o professor que atua na EJA esteja sensível e consciente desta realidade. E mais, saiba utilizar este rico saber construído no cotidiano dos alunos, como ponto de partida para gerar situações de aprendizagem, adequações metodológicas, seleção de conteúdos de forma que garanta a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, sempre focado em assegurar o direito aos conhecimentos que são

indispensáveis a estes sujeitos (ARROYO, 2011; FREIRE, 2011a; YOUNG, 2013).

Sobre a participação dos docentes entrevistados no processo de implantação do PROEJA, 50% ingressou no Campus com o PROEJA já em andamento e a outra metade afirma ter participado. Destacamos as falas dos professores que afirmaram ter participado do processo de implantação.

“Eu participei. [...] a gente discutiu bastante as concepções do PROEJA.” (PROFESSOR J).

“Participei. A organização quando começou, os encontros... Eu fiz até uma capacitação de jovens e adultos. Foi muito bom. [...] Só que eu sinto falta agora de uma atualização.” (PROFESSOR B).

“Participei. Houve uma discussão e houve até um treinamento. Uma capacitação durante uma semana [...] eu comecei a fazer um curso sobre o PROEJA, mas não concluí por conta que eu estava no mestrado.” (PROFESSOR H).

“Participei da primeira turma. Princípios do programa não. Eu lembro que a gente teve uma reunião. Teve uma reunião [...] Não teve formação. A formação que eu tive foi feita pelo próprio Instituto que é a especialização em PROEJA.” (PROFESSOR I).

Podemos observar que apesar dos professores afirmarem que houve uma preparação para a implantação do PROEJA e para a formação dos profissionais que trabalhariam com os cursos, eles demonstram uma falta de consenso de como ocorreu este processo, o que nos leva a inferir a necessidade de um processo formação continuada mais sistemático e permanente. O Documento Base do programa deixa claro que a “[...] coordenação geral do Programa caberá à SETEC/MEC, que coordenarão processo de implantação, implementação e avaliação [...]” (BRASIL, 2007, p. 57). E mais, que deveria ser ofertado pela instituição proponente, que neste caso é o IFMA, entre outras frentes, uma “[...] formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas [...]” (BRASIL, 2007, p. 60).

Este aspecto de aparente confusão e incertezas sobre o processo de implantação, extraído das falas dos docentes, chama a atenção, pois de acordo com a maioria deles foi o único momento de formação mais específica e com um tempo significativo de duração que houve durante todo este período de atuação dos cursos do PROEJA. No entanto, Lima Filho (2010, p. 116) lembra que

[...] é importante considerar a necessidade de continuidade e de aprofundamento deste programa de formação continuada de professores, sobretudo tendo em vista a execução da política pública do PROEJA, como possibilidade de romper com a reiteração de uma lógica, ou seja, a ausência de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas, especificamente para a formação de docentes para a educação profissional.

Comungamos desta perspectiva, uma vez que concebemos como primordial a manutenção de um plano de formação continuada para os docentes. A necessidade de aprimoramento, de momentos de trocas de experiência, de aprofundamento científico, só contribuirá para a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. No caso dos docentes que trabalham com o PROEJA, o desafio se torna maior, pois este programa integra três naturezas educativas que por si só já exigem a necessidade de um pensar pedagógico, metodologias e conhecimento específico, a saber, a Educação Profissional, o Ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos.

O ideal é que o professor que atua no PROEJA, receba um arcabouço teórico sobre a modalidade, se aproprie dos fundamentos filosóficos, políticos, pedagógicos e estruturantes do programa, sabendo que a realidade é desafiante para qualquer profissional, por mais qualificado que seja. Machado (2006, p.41) lembra que

É importante ter claro o desafio do caráter multidimensional da proposta pedagógica, que deve dar conta de cobrir conteúdos e funções da educação básica e da educação profissional, simultaneamente. Além das implicações decorrentes dessa associação, é importante atinar para a característica também plural da Educação de Jovens e Adultos, já que ela lida com diferentes estilos cognitivos e de aprendizagens, situação complexa em si para a organização do processo pedagógico e para a formação de professores que atuam nesse campo.

Evidenciamos outro aspecto vivenciado com a chegada do PROEJA e retratado pelo Professor A que demonstrou seu descontentamento com o contexto de implantação do PROEJA no Campus São Luís/Maracanã.

“Houve discussões, todos eram chamados, mas nem todos participavam. Não houve opção de implantar ou não. Gostaria de ter nos preparado um pouco mais com leitura e capacitações” (Grifo nosso).

Este mesmo aspecto é apontado pelo Coordenador A ao fazer a seguinte assertiva:

Porque assim, na verdade isso é uma realidade cruel do IFMA, só existe PROEJA porque a lei obriga, porque lá ela determina uma porcentagem. Caso não houvesse essa obrigatoriedade, nunca que o IFMA, seja advindos de Cefet's ou de Agrotécnica, ou as que surgiram depois, eles teriam, fariam, ou teriam interesse em fazer isto. Até porque o IFMA não teve durante muito tempo humildade de dizer assim, 'eu desconheço como trabalhar com este público', né? Mesmo conhecendo a trajetória de muitos anos do governo do Estado do Maranhão, por exemplo. Do município que já trabalha com educação nos moldes da educação de jovens e adultos. Não teve a humildade. E ainda hoje você ver que o que existe são coisas muito pontuais, é uma palestra... então não existe algo específico para esse público (grifo nosso).

De fato tanto a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA), como o município de São Luís tem uma trajetória mais longínqua de oferta de educação para o público jovem e adulto quando comparada as instituições educação profissional públicas do Estado. No entanto, é importante destacar que a experiência destes entes é mais voltada para a elevação de escolaridade, vinculada, principalmente, ao processo de alfabetização. Não podemos nega a vasta experiência do Estado e Municípios, no entanto nos moldes requerido pelo PROEJA, foi algo novo tanto para aqueles quanto para IFMA. Moura e Henrique (2012, p. 115-116) contextualizam este debate e lembram que

[...] as instituições federais de educação profissional e tecnológica (EPT), **convocadas** a implantar o PROEJA, atuam no ensino médio integrado aos cursos técnicos tendo como grupos destinatários os adolescentes recém concluintes do ensino fundamental, mas, historicamente, a grande maioria dessas instituições não havia atuado na modalidade EJA, até o surgimento do PROEJA. Enquanto isso, nas redes estaduais, também convidados a participar no PROEJA, há atuação na EJA e na EPT, mas não de forma integrada. (IBIDEM, p. 115-116, grifo nosso).

Os Institutos Federais, a partir do PROEJA, passam a desenvolver não somente uma proposta de elevação de escolaridade, mas, também, uma educação de formação profissional para um público antes privado deste acesso. É importante analisarmos a contribuição dos pontos de vista do Professor A e do Coordenador A, pois de fato a inclusão do público jovem e adulto não foi opcional e nem estava na agenda do IFMA, nem da Rede Federal de Educação Profissional como algo que ocorreria naturalmente em curto prazo. Esta inclusão só

ocorreu por força de Lei¹⁷.

Porém, queremos destacar que mesmo que a inserção do PROEJA tenha ocorrido por força de um dispositivo legal, ainda assim, foi um ganho para EJA, pois possibilitou que jovens e adultos, advindos de classes populares pudessem adentrar em Instituições Federais, com uma estrutura relativamente boa, com corpo docente bem qualificado e poderem receber um certificado que no mundo do trabalho ainda tem um valor e um diferencial em relação a outras instituições dado seu itinerário formativo.

É importante fazermos um destaque para a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que foi sancionado pela Lei nº 13.005/2014. Este Plano estabeleceu 20 metas que vão desde a educação infantil até o Ensino superior a serem cumpridas num período de 10 anos, além de oferecer estratégia para seu alcance. Para a EJA foram estabelecidas 3 metas, a saber, a meta 8, 9 e 10. Enfatizamos aqui a meta 10 que visa “[...] oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional [...]” (BRASIL, 2014, p. 5). Trazemos está discussão para esclarecer que se num primeiro momento não houve a opção de implantar ou não o PROEJA, como mencionado pelo Professor A, atualmente este programa tem se consolidado nas políticas educacionais, inclusive através de outros dispositivos legais. Assim, enfatizamos novamente que, apesar do PROEJA ainda ser executado em situações questionáveis, ainda deve ser considerado um ganho na luta pela EJA.

Quando inquirimos sobre se houve formação continuada para o professor quando este foi destacado para trabalhar com turmas do PROEJA, as respostas só reafirmam a realidade até aqui apresentada, conforme as seguintes falas docentes.

Formação, formação não. Mas eu recebi algumas orientações na época. Disseram qual era a turma, como seria a turma e algumas orientações de como deveria ser o material didático que eu iria trabalhar. Qualquer dúvida que eu procurasse a supervisão mesmo para pedir auxílio (PROFESSOR E).

Assim da minha experiência...porque eu entendo assim, se é continuada é a qualquer tempo. Mas desde que eu cheguei aqui, o que teve foi um encontro pedagógico, agora em 2017, que veio um colega de Açailândia. Foi a única experiência que eu tive no Campus em relação a isso (PROFESSOR G).

¹⁷ Ver Decreto nº 5840/2006.

Não. Assim, uma formação no sentido de um curso mais longo. Porque o IFMA já ofereceu um curso de especialização para professores do Proeja, assim que o programa foi criado em 2008, mas só que teve uma oferta e depois desta oferta não teve mais (PROFESSOR C).

Podemos apreender que não há uma política de formação continuada voltada para a realidade do PROEJA implementada nem pelo Campus São Luís/Maracanã, de forma local, muito menos pelo IFMA que ofereça um aporte teórico mínimo aos professores. Esta realidade, que não é exclusiva do Campus Maracanã, foi detectada também por Moura e Henrique (2012, p. 118) ao apontarem que

[...] é fácil constatar que não havia, na Rede Federal de EPT, um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no ensino médio propedêutico e, muito menos, no ensino médio integrado à educação profissional. Na verdade, em nenhum sistema de ensino brasileiro existem profissionais formados para atuar nessa nova oferta, pois, conforme mencionado inicialmente, trata-se de uma inovação educacional, de maneira que ainda não há formação sistemática de docentes para nela trabalhar.

Este é um aspecto preocupante após constatarmos que só houve uma formação para implantação do programa, sendo que a maioria dos docentes entrevistados não participaram, pois alguns professores que estavam no processo implantação relataram que não puderam concluir a formação. De acordo com o Documento Base, as instituições proponentes devem construir um Plano de Trabalho que contemple a formação continuada, agindo, no mínimo, em três frentes. A primeira já foi aqui mencionada como sendo a formação prévia à implantação do PROEJA, destacamos as demais como sendo:

[...] b) participação em seminários regionais, supervisionados pela SETEC/MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade Anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC;
c) possibilitar a participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA, quais sejam, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, bem como aqueles destinados à reflexão sobre o próprio Programa (BRASIL, 2007, p. 19).

Machado (2011, p. 692) resgatando o contexto de como foram pensadas as ações voltadas para fomentar o incentivo e apoio ao PROEJA, apontou que a SETEC/MEC viu na formação continuada específica para o programa um caminho para superar “[...] os grandes desafios políticos, epistemológicos, pedagógicos e infraestruturais [...]” que se apresentavam.

Ainda segundo a autora, as frentes voltadas para a formação de professores estimulou, e nós reiteramos que se ainda houvesse continuidade destas ações, continuaria estimulando,

[...] a compreensão e a prática de conceitos como: gestão participativa; trabalho coletivo colaborativo; engajamento dos professores no projeto político-pedagógico escolar; articulação em torno de problemas concretos; identificação do professor com a EJA; sistematização das experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas; diálogo educacional; diversidades culturais; resgate dos saberes profissionais não codificados (IBIDEM, p. 701).

Portanto, é importante que a formação continuada esteja na agenda do Campus São Luís/ Maracanã, pois o PROEJA demanda que os docentes compreendam as especificidades do processo formativo dos sujeitos jovens e adultos. É notório que a formação inicial dos professores ainda é muito deficitária e esta situação se torna mais agravada quando esses profissionais tem que atuar no ensino médio integrado à educação profissional e ainda na modalidade EJA, como é o caso do PROEJA.

Quando se trata de professores, não se pode deixar de tangenciar a questão da formação inicial destes profissionais. Várias pesquisas já trataram sobre a formação para atuar na EPT e o que se evidencia é a ausência desta modalidade no currículo que integram os cursos de formação de professores nas Universidades (ARANHA, 2008; MACHADO, 2008; SHIROMA; LIMA FILHO, 2011). Este entrave foi apontado por dois professores e destacamos as suas falas.

“Eu como tenho uma licenciatura, eu tenho uma história de percepção sobre educação, ela é muito diferente de repente de uma pessoa que é formado em bacharel. Às vezes tem, às vezes não tem, mas a percepção é diferente porque eu tenho que entender um pouco da psicologia, um pouco da filosofia, da sociologia, uma pouco de legislação. Então quando você olha o PROEJA em si, eu vejo muito isso. Necessita de especializações ou pelo menos formações complementares sim”. (PROFESSOR D).

“[...] a gente tá numa escola, falo por mim que não tenho nenhuma formação pedagógica, nem licenciatura, nem nada, ai a gente passa num concurso, a gente sabe para ser docente do que a gente aprendeu na nossa área técnica, mas a gente não tem nenhuma vivência de educação.” (PROFESSOR G).

É importante salientar que muitos professores dos Institutos Federais são advindos de

uma formação em bacharelado, ou seja, não tiveram acesso ao mínimo de conhecimento e experiências que os possibilitariam atuar em sala de aula. No caso do Campus São Luís/Maracanã, entre os entrevistados, 40% dos docentes tem sua formação inicial em bacharelados. Todos estes aspectos se agigantam em sala de aula quando estes mesmo professores são selecionados para ministrarem aulas no PROEJA, uma vez que a EJA também exige especificidades do saber docente.

Lembramos, mais uma vez, o tamanho do desafio dos professores que atuam no PROEJA, pois devem compreender as especificidades da EJA dentro da educação profissional e integrada ao ensino médio. Além disso, devem, também, compreender o currículo integrado. De acordo com Jardimino e Araújo (2014) a ausência de uma base teórico-metodológica na formação inicial dos professores contribui para que os docentes construam uma visão do que é atuar nas salas de aula da EJA a partir das suas experiências no dia a dia com os alunos.

Esta situação é reforçada quando as instituições que deveriam ter um comprometimento com a formação continuada destes professores, não a fazem ou fazem em circunstâncias pontuais e superficiais. Apresentamos a fala de um professor que representa bem esta realidade.

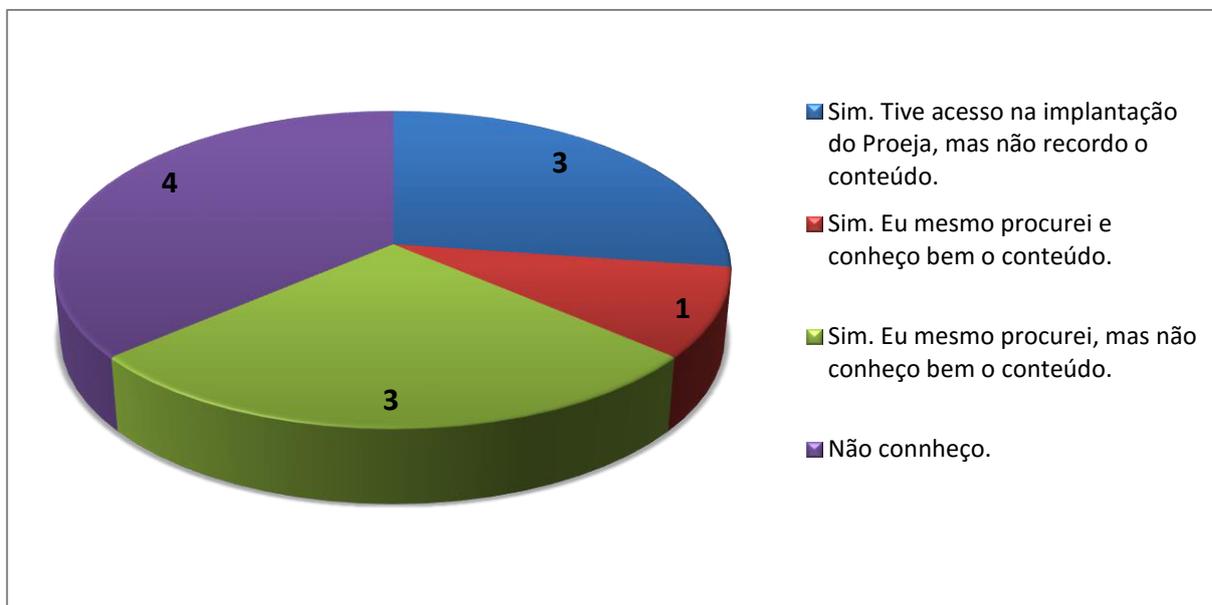
Não, não houve. Não houve nenhuma formação, sinto necessidade. Tive muita resistência num primeiro momento para entrar no PROEJA, porque é uma linguagem, uma possibilidade diferenciada. Você tem que ser técnico, mas também não pode ser tão técnico. Precisa ter uma relação humana muito mais diferenciada. Eu falo que fui me adaptando a uma lógica deles mesmo (PROFESSOR D).

Como percebemos o Professor D demonstra compreender que os sujeitos jovens e adultos exigem em seu processo de ensino e de aprendizagem especificidades, porém o mesmo salienta não possuir os conhecimentos e ferramentas necessários que balizariam sua prática. Daí observarmos que a formação inicial e continuada insuficiente do Professor D o faz se adaptar “a uma lógica” dos próprios alunos, ou seja, o professor acaba tendo por parâmetro para sua metodologia, seleção de conteúdos, utilização ou não de materiais didáticos, avaliação, entre outros, apenas suas experiências empíricas do cotidiano da sala de aula.

Quando questionados aos professores e coordenador sobre se conheciam o Documento Base do PROEJA e como tiveram acesso, o cenário foi revelador e coerente com as respostas

relativas às outras questões. Podemos representar as repostas em quatro grupos conforme Gráfico 4 abaixo:

Gráfico 4: Forma de acesso ao Documento Base do PROEJA.



Fonte: Elaboração Própria (2017).

Interessante ressaltar que de todos os entrevistados, apenas um demonstrou conhecer profundamente o Documento Base, os demais ou desconhecem seu conteúdo ou já não lembram mais do que se trata. Destacamos a fala do único professor que conhece o Documento base.

*“Conheço. Eu tive acesso por conta de uma pesquisa, é uma área que eu também pesquiso, a área do PROEJA. [...]. O documento base, infelizmente, não é uma coisa que todo professor conhece, por exemplo, eu tive acesso por conta da minha pesquisa, mas **acho que é algo assim de estudo obrigatório. Todo professor deveria fazer era ler este documento.**” (PROFESSOR C, grifo nosso).*

Como vimos o Professor C teve um conhecimento mais profundo do Documento Base por conta de sua atuação como pesquisador da área. No entanto, ele levanta uma questão muito relevante, que todo o docente que trabalha com o PROEJA deveria ter uma leitura deste documento. Para Gotardo e Viriato (2009, p. 223),

A adoção de uma determinada política não basta para empreender mudanças no curso da história, embora possa garantir ganhos concretos para os trabalhadores,

como, por exemplo, a possibilidade de discussão coletiva de um projeto educacional. Daí a relevância de tecer considerações a respeito dos documentos que fundamentam a política de integração curricular do Ensino Médio Integrado e PROEJA.

Chama-nos atenção a fala do Coordenador A que afirma não conhecer com profundidade, assim como a maioria dos docentes, o Documento Base do PROEJA, conforme explicitamos a seguir.

“Eu conheço, mas não profundamente. Logo que eu cheguei por curiosidade minha de buscar.”

A falta de apropriação dos fundamentos do PROEJA pela coordenação pedagógica torna-se um fator limitador para a efetivação do programa, uma vez que cabe a estes profissionais o acompanhamento pedagógico de docentes e discentes. Acreditamos que deve está na agenda da Gestão do Campus São Luís/Maracanã a formação, também, destes profissionais que quando bem qualificados auxiliam de forma qualitativa a prática docente. Muitas vezes as instituições escolares centram suas preocupações na formação continuada de professores e negligenciam estes profissionais que no cotidiano escolar estão, tanto quanto os docentes, na vivenciando todas as dificuldades que estão presentes na educação pública. Lembramos que assim como os docentes, não são todos os cursos de pedagogia que contemplam com a profundidade necessária modalidades de educação como a EJA e a EPT. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014)

A apropriação de como o Programa foi concebido pelas instâncias superiores do Estado é fundamental para que os docentes e coordenadores pedagógico possam atuar como agentes críticos e transformadores no ambiente escolar. Sobretudo no que tange o currículo, pois como é sabido o PROEJA se propõe a trabalhar com uma formação integral do sujeito. A proposta de educação do PROEJA visa a formação integral dos jovens e adultos e seus processos educativos tem que está baseado nestes pilar. Para tanto, os professores devem compreender como se desenvolve um currículo integrado que como lembra Frigotto et al (2005, p.44) visa uma formação que supere a “[...] divisão social do trabalho determinada por uma sociedade cindida em classes [...]”.

Nesta perspectiva, consideramos preocupante que 37% dos entrevistados não conhecem o Documento Base e se considerarmos os que tiveram acesso, mas não se apropriaram de seu conteúdo este número salta para 91%. Lembramos que quando os

docentes não compreendem os pressupostos da formação integral, materializada no currículo integrado, ficam impossibilitados ou terão uma grande dificuldade de atuar em sala de aula de forma que os jovens e adultos tenham “[...] o domínio instrumental de métodos e técnicas relativas a determinadas áreas do trabalho, bem como a compreensão das relações que envolvem o processo do trabalho de forma crítica [...]” (MORAES, 2006, p. 30)

Neves (2013, p. 65) aponta um caminho para a atividade docente no PROEJA, pois para o autor

[...] a sua compreensão e implementação na prática requer, então, um processo formativo dos educadores, através do qual possa ser apropriado em seus fundamentos filosóficos e pedagógicos. Esse pode ser um importante ponto de partida para o diálogo e para a socialização de práticas coerentes com o trabalho interdisciplinar, entretanto deve ultrapassar o simples saber-fazer de competência individual para encontrar-se na competência coletiva, assumindo uma postura crítica e responsável deve relativizar as fronteiras dos seus campos disciplinares, dialogar, negociar e estruturar intervenções organizadas no currículo e ações orientadas coletivamente.

Neves (2013) frisa a importância do trabalho coletivo na atividade docente. Acreditamos que o caminho da construção coletiva deve se iniciar a partir conhecimento de como uma política é pensada no que tange seu aspecto legal, discutindo e se apropriando dos documentos normativos que orientam sua execução. O Documento Base do PROEJA se configura como instrumento norteador das ações a serem desenvolvidas no programa. Nele é apresentado um pouco do contexto da EJA no Brasil, as concepções e princípios do programa e os fundamentos político-pedagógicos do currículo integrado, orientando como deve ocorrer sua estruturação, processo avaliativo e a organização do tempo-espço.

Outro ponto posto para conhecimento são os aspectos operacionais do PROEJA que envolve as atribuições de cada instituição, como ocorre o financiamento e o plano de formação continuada para docentes e gestores (BRASIL, 2007). Acreditamos que a compreensão dos fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos de uma política com o PROEJA permitirá que docentes, coordenadores e gestores possam se posicionar criticamente diante de situações que surgem com o desdobramento do programa na comunidade escolar. Este posicionamento contribuirá na tomada de decisões no que se refere práticas pedagógicas que incidem sobre a educação do público do PROEJA, dando destaque a utilização do material didático.

Quando interpelados sobre se devem haver critérios para um docente ministrar aulas

no PROEJA, quase todos os professores foram unânimes em apontar características de comportamento, tais como: ser flexível, sensibilidade frente a realidade dos alunos, ser comprometido com a causa. Porém, mais uma vez, a necessidade de ter recebido uma formação específica para trabalhar com o PROEJA foi apontada por todos.

Da Coordenadora A, que é uma das responsáveis pela seleção destes docentes, obtivemos o seguinte posicionamento:

*“[...] normalmente você escolhe como critério, **afinidade e uma pessoa mais aberta** [...] tem outros que você acaba colocando lá e eles não fazem nem questão. E eu não falo nem da rigidez, que a gente sabe que tem que ter responsabilidade, todo mundo tem que ter responsabilidade, o aluno e tudo. Eu falo assim mesmo de ter um **olhar diferenciado para este público...** então a gente sempre procura um professor que tenha compreensão mais geral, **que entenda o percurso escolar dessas pessoas, a trajetória mesmo de vida.** (Grifo nossa)*

Comungamos com Paiva (2006, p.35) quando a autora afirma que

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isto se faz desde o lugar que passam a ocupar nas políticas públicas, como sujeitos de direitos. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência, senhores de direitos inalienáveis.

Acreditamos que a prática pedagógica realizada no PROEJA deve ser diferenciada, dada à realidade do público da EJA. Portanto, exige também um perfil de docência diferenciado. Deve ser um professor que reflita sua prática constantemente, pois ele precisará não somente de uma boa habilitação técnica, devendo trabalhar muito mais do que conteúdos, mas relações interpessoais, autoestima, saber do cotidiano discente, além de ter o diálogo e a empatia como ferramentas fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos (FREIRE, 1996; STRELHOW, 2010; ARROYO, 2011; JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Sobre o que pensam a respeito da oferta de formação específica em temas que envolvam o PROEJA, todos os docentes apresentaram uma necessidade urgente. Destacamos alguns depoimentos que figuram esta realidade.

“Sim, porque a linguagem do PROEJA é uma linguagem muito própria, há uma dinâmica própria. Não é que é uma educação diferenciada, mas é uma educação que ela apresenta um desafio. Você pensar que são pessoas que não estão na idade regular e que tem uma expectativa diferente das demais, em relação a posicionamento e postura, então eu vejo que realmente necessita de uma formação, de um conhecimento, de um apuramento, de uma especificidade muito própria da instituição (PROFESSOR D, grifo nosso).

*E muito. Eu acho que o PROEJA é sempre uma caixinha de surpresa. Eu acho que seria muito interessante a gente ter algumas qualificações, algumas oficinas curtas, de uma semana, enfim de três dias, porque muitos professores que não trabalham com o PROEJA, eles tem dificuldades. Às vezes, eles até querem trabalhar no PROEJA, mas eles nunca trabalharam e tem dificuldade. E eu já vi colegas também falando que o PROEJA é o mais difícil pra ser trabalhado né? Porque é **uma clientela totalmente diferenciada** né? Então eu acho que deve ter com mais frequência, ajudaria bastante mesmo. Eu digo inclusive por mim (PROFESSOR J, grifo nosso).*

Os professores deixam claro que o PROEJA exige determinadas competências e habilidades, por isso veem na formação continuada específica envolvendo temas do programa, um momento de aprendizado e de aquisição de conhecimento. Porém, não é descrito no PPP, nem nos planos de cursos nenhuma ação sistemática e planejada que aponte para formações específicas para os professores do PROEJA. O que tem havido são ações pontuais como lembra o Professor F.

*Recentemente teve uma semana pedagógica onde teve uma experiência... foi na semana pedagógica passada. Na verdade **nunca houve uma formação específica no PROEJA**, o que há são palestras, se fala muito do proeja em relação à questão de desempenho dos alunos, mas formação mesmo foi só essa palestra do professor, a experiência dele, o trabalho dele e o relato de experiência dos professores (Grifo nosso).*

No que se refere a iniciativas individuais dos professores em procurar formações além das que podem ser oferecidas no Campus São Luís/Maracanã, todos os docentes foram unânimes em afirmar que não procuram e limita-se apenas a leitura de artigo ou qualquer outro trabalho ou experiências que envolva o PROEJA. Freire (1996, p. 29)

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Compartilhamos do mesmo pensamento do autor, pois deve estar arraigada a profissão docente a busca, a necessidade de conhecer o novo, a incompletude, o inacabado. Este é um perfil que se tem exigido cada vez mais dos professores, assumir-se como professor-pesquisador. Apesar dos entrevistados afirmarem que não tiveram a iniciativa de procurarem uma formação continuada que contribua para a suas atuações no PROEJA, nos moldes de capacitações, cursos de atualização, especializações, entre outros, consideramos positiva a postura que todos apresentaram em procurarem leituras e as discussões atuais que envolva esta temática. Portanto, consideramos que os docentes e coordenador entrevistados demonstram esse perfil de inquietude e de buscar pelo conhecimento novo por acreditarmos que a formação continuada é toda forma de conhecimento que contribua para o aprimoramento da atividade docente, levando-os a criticidade e reflexão sobre suas práticas.

Quando questionados sobre quais aspectos os docentes elencariam como fundamentais para o bom funcionamento do PROEJA, duas situações nos chamaram a atenção e foi frisado pela maioria dos docentes. Selecionamos a fala de três professores que sintetiza bem o primeiro aspecto.

“Respeito. O que percebo... os cursos do PROEJA, eles são marginalizados pelo Campus de forma geral, pelos próprios colegas alunos e por uma estrutura toda que não é preparada para recebê-los. [...] Mas eu percebo que dentro da estrutura eles são marginalizados. Toda vez que a gente vai para uma reunião a prioridade é o integrado, mas quando fala integrado, não é o integrado proeja, são os adolescentes. Enquanto existir o preconceito, essa marginalização da modalidade PROEJA dentro do Campus, isso não vai mudar. Eles se sentem inferiores, eles se sentem não representados, eles se sentem excluídos das coisas, as coisas estão acontecendo e eles não estão sabendo por que tem o foco numa massa. Que a gente sabe o integrado dos jovens é o que tem o maior número de alunos, mas isso não quer dizer que o resto não tenha que ser integralizado” (PROFESSOR G, grifo nosso).

“Precisa ter uma aproximação melhor, a própria forma como a comunidade fala com eles, eu os vejo ainda muito isolados. No meu ponto de vista eles ficam muito isolados desse núcleo dos alunos do

integrado, do pessoal do superior. Parece que eles um uniforme paralelo” (PROFESSOR D, grifo nosso).

*“Tem uma coisa que é reclamação deles, é a exclusão. **Eles se sentem excluídos, eles acham que eles não fazem parte da escola. Que a escola não consegue trazer eles para o ambiente escolar. Eu acho que essa integração, se a escola conseguisse fazer... E realmente a gente vê, tudo quanto é reunião é o integrado. Se a escola conseguisse de alguma forma integrar mais esses alunos dentro do ambiente escolar, seria melhor. Porque todas as atividades são voltadas para o integrado. Tudo é voltado para o integrado e o proeja é convidado a participar” (PROFESSOR I, grifo nosso).***

Importante lembrar que no Campus São Luís/Maracanã há cursos ofertados na forma integrada ao ensino médio para os adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos, em média, e na modalidade EJA pelo PROEJA. Culturalmente na instituição a comunidade escolar passou a se referir ao integrado apenas como aos alunos adolescentes, por isso quando os professores expressam nas suas falas a atenção dada ao integrado, refere-se à centralidade dada pela escola a este público em detrimento aos sujeitos do PROEJA.

Assim, este aspecto apontado pelos entrevistados merece atenção especial por parte da equipe gestora do Campus, principalmente a pedagógica. O próprio Documento Base do PROEJA, porque é uma política de inclusão, traz no seu primeiro princípio o compromisso com a real inclusão deste coletivo, que perpassa pelo acesso, permanência e conclusão dos estudos. Sabemos que tratar sobre permanência envolve várias ações que contribuam para a real inclusão dos sujeitos jovens e adultos no ambiente escolar e que auxiliem para que estes alunos não sejam levados a abandonarem os estudos. Entre estes pontos, destacamos a atitude de vê-los como cidadãos que estão exercendo seu direito à educação (ARROYO, 2011).

Os jovens e adultos devem ser integrados à rotina escolar, superando qualquer visão de estranhamento à sua presença. Para tanto, é necessário que, primeiramente, professores e gestores construam rotinas pedagógicas e planejem atividades que superem o ambiente da sala de aula. Assim, contribuam para a inserção orgânica deste coletivo através da interação com os demais alunos da escola. Moura e Henrique (2012) lembram que as instituições que historicamente trabalhavam com a educação profissional, sempre tiveram como público adolescentes que tinham acabado de concluir o ensino fundamental. Porém, é importante frisarmos que passados mais de 10 anos deste que o PROEJA foi implantado na Rede Federal, este estranhamento vai se tornando cada vez mais inexplicável.

O segundo aspecto, também, enfatizado pelos entrevistados foi à necessidade de uma coordenação voltada exclusivamente para o PROEJA, como foi apontado abaixo.

“Uma coordenação que seja responsável por essas especificidades do programa, que possa inclusive cuidar desta questão da formação continuada, desse critério de seleção dos professores, dessa receptividade deste aluno, dessas dificuldades específicas que esse alunado tem. Esse tempo todo fora da sala de aula, principalmente o que eles reclamam muito sobre a questão da leitura, a questão da matemática básica, então de repente organizar oficinas. Então a coordenação tem um papel fundamental, uma coordenação própria. Eu acho que seria essencial” (PROFESSOR C, grifo nosso).

*“Eu penso que tem que ter uma coordenação forte, aqui não tem a figura do coordenador do PROEJA. Eu penso que seria importante, porque ele seria um articulador entre as outras coordenações, uma vez que, às vezes, um coordenador pode ser muito bom coordenando um curso do subsequente, um curso técnico que tem um perfil diferenciado, de agroindústria, por exemplo. Mas se tivesse **um coordenador específico do PROEJA que pudesse ter uma visão mais geral e que pudesse fazer parceria e desenvolver estratégias melhor de ensino**. Porque eu penso que seria um articulador... Eu acho que tem que ser alguém que tenha vontade de fazer a coisa, eu não penso necessariamente um professor, necessariamente um pedagogo. Eu penso alguém que tem interesse em fazer a diferença” (COORDENADOR A, grifo nossa).*

Muitas vezes o engessamento das rotinas pedagógicas presentes na escola entra em conflito com a dinâmica e as especificidades que a educação a ser ofertada para os sujeitos jovens e adultos exige. O PROEJA, um programa integrante da modalidade EJA, exige um pensar e um fazer pedagógico que atendam as reais necessidades do seu público. Arroyo (2011) lembra que ainda há uma adequação da EJA à educação formal e o ideal é justamente o contrário. Para o autor isto se deve porque “[...] ainda é dominante a visão de que a forma de educação escolar-formal que se consolidou nos últimos séculos, com sua rigidez, hierarquias, disciplinas e grades, é a organização ideal para garantir o direito ao conhecimento [...]” (IBIDEM, p. 32).

Sempre que uma política é implantada em uma dada realidade escolar, acaba sofrendo as alterações que a dinâmica deste cotidiano apresenta ou modifica essa realidade. Extraímos da fala dos entrevistados que, no caso do Campus São Luís/Maracanã, o PROEJA tem se adequado a realidade já consolidada na instituição. Tal análise se fundamenta na necessidade

demonstrada pelos entrevistados de ter uma referência exclusiva para tratar assuntos pertinentes à rotina pedagógica do PROEJA, representado neste caso na criação de uma coordenação específica para o programa.

Acreditamos que a inquietação do Professor C e do Coordenador A são pertinentes, uma vez que compreendemos a EJA como um campo específico de conhecimento e que exige adequações do sistema escolar para essa realidade. Incluir as necessidades de acompanhamento dos alunos e professores que integram o PROEJA no Campus São Luís/Maracanã, juntamente com as rotinas e demandas dos demais alunos da escola só contribuirá para que a educação ofertada neste programa se dilua “[...] nas modalidades escolarizadas de ensino [...] médio vistas como a forma ideal [...]” (ARROYO, 2011a, p. 34).

Ao perguntarmos aos docentes se eles estabelecem alguma diferença na sua prática pedagógica quando atuam no PROEJA e quando atuam nas demais formas dos cursos regulares existentes no Campus São Luís/Maracanã, obtivemos as seguintes respostas de alguns professores.

*“Eu costumo dizer que a questão de conteúdo, a base de conteúdo, ela se aproxima, no entanto o exercício que eu faço, por exemplo, **no PROEJA eu trabalho mais as figuras, mais o olhar da observação para o entendimento, para entender a prática.** [...] a forma que você vai apresentando os conteúdos é diferenciada, ela vai sendo construída. Eu não posso falar da mesma forma. **Eu posso falar o mesmo assunto, mas tenho que falar de forma diferente.** Então é realmente uma linguagem própria” (PROFESSOR D, grifo nosso).*

*Sim, com certeza. Eu parto do princípio que **deve sim ter uma atenção especial e diferenciada.** E aí eu coloco, por exemplo, a própria seleção de conteúdo uma vez que a carga horária é diferente. [...] Então não dá para a gente trabalhar da mesma forma, com certeza a linguagem tem que ser outra. **Muito baseada no respeito, na proximidade, na amizade, numa conquista diária que a gente tem que fazer com eles.** E ao mesmo tempo, lógico, colocando que é importante a questão do estudo, das atividades, porque também tem essa tendência de eles não terem tanto tempo assim para se dedicarem aos estudos. O que a gente pode fazer de adequado a eles acredito que seja melhor” (PROFESSOR C, grifo nosso).*

É importante destacar que todos os docentes entrevistados enfatizaram que de uma forma ou de outra assumem uma prática pedagógica diferente no PROEJA. Houve ênfase na forma de abordar os conteúdos, na linguagem e na valorização do conhecimento que o jovem

e adulto traz para sala de aula, sobretudo partindo das experiências do cotidiano do aluno para iniciar o aprendizado. Este olhar mais cuidadoso e reflexivo sobre o tipo de prática pedagógica a ser desenvolvida com os alunos e alunas do PROEJA deve fazer parte da realidade do trabalho docente. De acordo com Jardimino e Araújo (2014, p. 148)

[...] a reflexão sobre a prática auxilia no entendimento de que não basta ter domínio dos conteúdos das disciplinas que serão ministradas; é preciso ter conhecimento de outros saberes que ajudam o profissional na resolução de problemas e conflitos inesperados.

Para Freire (2011a) e Arroyo (2011) a EJA deve ser assumida no seu sentido político, isto é, contribuir para a conscientização, libertação e emancipação de seu público. Para tanto, os docentes devem buscar nas Diretrizes Curriculares para a EJA as orientações necessárias para auxiliá-los na prática deste modelo pedagógico próprio. A Resolução CNE/CEB nº 1/2000 que estabeleceu estas Diretrizes determinam princípios que devem nortear a educação destes sujeitos, sendo eles, a equidade, a diferença e a proporcionalidade. No texto legal

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
 II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
 III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p. 22).

É fundamental ter clareza que o PROEJA é um programa destinado à EJA, e que esta por sua vez é considerada uma modalidade de educação, ou seja,

[...] o termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (*modo, maneira*) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria (BRASIL, 2000, p. 26).

Portanto, a educação que é ofertada no PROEJA deve respeitar as especificidades e necessidades educacionais do seu público. É necessário que o professor pense e planeje suas aulas com a finalidade de permitir que seus alunos obtenham a elevação educacional através

de uma prática pedagógica que os façam refletir, apropriar-se dos conhecimentos científico para que sejam capazes de interferir nas suas realidades. No caso dos alunos do PROEJA, mais do que apropriar-se do saber científico e sistematizado, é necessário que este conhecimento tenha um significado para o seu cotidiano.

Tivemos, até aqui, nossa análise dos relatos dos docentes e do coordenador sobre suas concepções sobre o PROEJA e toda a dinâmica que envolve este programa. Acreditamos ser importante compreender, primeiramente, como este programa se desdobra na prática cotidiana destes sujeitos para, a partir de então, analisarmos suas concepções de Material Didático. Esclarecemos que nossa intenção é não restringir a análise à concepção de Material didático na educação de forma geral, mas entender como estes são concebidos e utilizados na realidade de um programa que pertence a uma modalidade de educação e que tem diretrizes orientadoras que norteiam o processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, passamos a análise sobre a concepção de Material Didático a partir do olhar dos Professores, Coordenador e Discentes. Assim, indagamos os professores e coordenador sobre qual a concepção destes sujeitos acerca do Material didático, expressas nas falas a seguir.

“[...] são materiais que devem possibilitar a aprendizagem. Auxiliar o ensino, lógico, do professor, mas o objetivo é a aprendizagem. Aquilo que os alunos podem utilizar para que eles possam aprender. Ai eu penso que, neste sentido, é uma gama bem abrangente” (PROFESSOR C, grifo nosso).

“Material de apoio. Eu não seria professora se não tivesse. Sozinha não dou conta” (PROFESSOR A, grifo nosso).

“[...] são estruturas complementares que alicerçam o educador. Um som, um recurso de vídeo, um recurso de um Datashow, um recurso de um corte e costura, um recorte com tesoura, computadores, tabletes, ou seja, as plataformas são diversas” (PROFESSOR D, grifo nosso).

“É bem grande a lista. Nós temos o livro didático que é o básico, o essencial ali na sala de aula. Temos também o material que é produzido pra trabalhar aquele conteúdo, como slide, por exemplo, como um texto que você traz, como um recorte de jornal, como uma maquete que é utilizada, como o momento que você leva o aluno para biblioteca, que é um momento também de aprendizagem. Quando você trabalha com a informática. Uma música, com texto, com um recorte de poesia... então. Na verdade eu entendo como recurso uma

ferramenta que você tenta melhorar o aprendizado, trazer uma discussão sobre uma temática” (PROFESSOR F, grifo nosso).

Como vemos os professores descrevem o material didático como uma ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Para Rangel (2006, p. 7) material didático é “[...] todo aquele material que seja utilizado em situações de ensino/aprendizagem como um recurso que faz parte das condições necessárias ao êxito do processo [...]”. Mello (2010, p. 20) afirma que há uma compreensão “[...] de que os materiais didáticos se constituem como veículo de explicitação curricular [...]”. Para Marín (1997, p. 1, tradução nossa) “[...] o valor intrínseco dos materiais curriculares no mundo educativo é dado pelo fato de que nos apresentam os conteúdos objeto da aprendizagem [...] como mediadores da cultura, os materiais são inevitáveis e necessários no processo educativo [...]”.

No caso dos materiais didáticos para o público da EJA, lembramos que apesar da produção ser gingatesca, as ricas e frutíferas experiências se constituíram mais paralelas ao sistema de ensino e quando o Estado tomou para si esta responsabilidade persistiram por muito tempo os materiais concebidos mais para a infância do que para jovens e adultos (FÁVERO, 2008; MELLO, 2010; FREIRE, 2011a). Portanto, na luta por uma educação que atenda as reais necessidades destes sujeitos vemos a utilização dos materiais didáticos como primordiais na prática docente.

Entendemos que servem como mediadores do processo de apropriação do conhecimento e favorecem a interlocução pedagógica para que esta alcance seu objetivo, que é o aprendizado do aluno. Importante destacar a fala do Professor A ao apontar que não daria conta do processo de aprendizagem sem a utilização dos materiais didáticos, isto só reafirma o lugar indiscutível que estes instrumentos ocupam na prática docente.

Quando indagamos como ocorre o processo de utilização dos materiais didáticos nas aulas e se há critérios para a escolha, os docentes demonstraram que há uma presença constante deste instrumento em suas práticas e que tentam, baseados nas suas experiências, adequar o material às necessidades dos estudantes. Apontaram, também, alguns critérios para a seleção conforme depoimentos a seguir.

“Linguagem, a facilidade ou dificuldade de uso. É de acordo com o semestre vou sentindo a turma. Evito materiais didáticos mais subjetivos e utilizo os mais concretos.” (PROFESSOR A, grifo nosso).

*“É fundamental. Eu penso logo de como utilizar aquele material, pode ser o animal ou pode ser papel ou pode ser o quadro. Eu utilizo o quadro. Porque **eles têm que escrever e tem que ler, porque quando eles escrevem e leem, o raciocínio melhora, a interpretação melhora. Gosto muito de leitura e escrita.**” (PROFESSORA H, grifo nosso).*

*“Uso. Eu utilizo muito **material que tenha figura e textos fáceis de compreensão.** [...] Eu vejo **letras bem grandes**, procuro um material que tem uma letra bem grande porque alguns têm dificuldade de visão.” (PROFESSOR E, grifo nosso).*

*“[...] a gente vai buscando selecionar aquilo que tenta abordar os conteúdos, mas que seja **algo útil para eles.** Que possibilite essa aprendizagem.” (PROFESSOR C, grifo nosso).*

*“Assim, eu não gosto de trabalhar com o livro didático, é muito complexo. Como é que eu seleciono? Eu geralmente eu vou pelos temas, né? Que eu tenho que trabalhar, então eu procuro, dentro daquele acervo que eu tenho de apostila, às vezes é uma reportagem que eu tenho em casa de revista. Eu procuro selecionar um material que **seja mais claro possível para eles.** Na linguagem, que **adeque muito bem a linguagem do aluno,** geralmente é isto que eu faço.” (PROFESSOR B, grifo nosso).*

Por estes depoimentos percebemos certo cuidado pedagógico por parte dos professores com a escolha do material didático, atentando que mesmo os docentes alegando, em questões anteriores, a falta do arcabouço teórico necessário para trabalharem com o PROEJA, constatamos que a sensibilidade e atenção deles é tão próxima das necessidades dos alunos que os levam a tomarem decisões acerca do material didático muito próximas dos princípios explicitados na proposta curricular do programa, mesmos sem estes se darem conta.

Para Abreu (2002, p. 2),

[...] o uso de materiais didáticos em sala de aula sempre causa uma série de polêmicas, seja o livro didático, calculadora, internet, material dourado etc. Sabemos que o material, qualquer que seja ele, não promove nenhum milagre, é necessário considerá-lo no contexto do ensino e da aprendizagem das áreas e da proposta pedagógica assumida pela escola.

Ao se propor a utilizar materiais didáticos em sala de aula é importante que o professor tenha em evidencia a proposta curricular a ser seguida. Para Rangel (2006) quanto maior for a adequação do material ao contexto das situações de aprendizagem e ensino,

melhor será seu rendimento didático. No caso do PROEJA é importante que o professor se aproprie dos fundamentos político-pedagógicos e filosóficos, além das concepções e princípios do programa. Como já foi demonstrado na nossa análise, 91% dos professores desconhecem o conteúdo do Documento Base, logo podemos inferir que esse fato se constituiu um limite.

Concordamos que a compreensão de todos os aspectos que norteiam o programa perpassa pela formação continuada, no entanto, o próprio documento base aponta caminhos que auxiliariam o docente na relação com este campo específico do conhecimento que é a EJA. O documento base assegura que o PROEJA

[...] exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Todos os professores podem e devem, mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar (BRASIL, 2007, p. 36).

O Documento Base afirma que a organização curricular no PROEJA não deve ser rígida, mas fruto de um processo que vai sendo efetivado processualmente e continuamente pelos sujeitos envolvidos no programa. Neste sentido, a utilização de materiais didáticos pelos docentes deve seguir os princípios político-pedagógicos, já tratados em seções anteriores. Importante lembrarmos que a “integração curricular”, “um projeto coletivo de emancipação humana”, a vinculação do conhecimento com a “realidade dos sujeitos”, entre outros pontos, devem permear a tomada de decisões no que tange ao material didático (BRASIL, 2007).

Na prática docente tais princípios se desdobram na seleção e utilização dos materiais didáticos quando estes conseguem fazer uma integração entre os conteúdos, tem sua gênese no trabalho interdisciplinar e coletivo, preocupando-se com contextualização do conhecimento, partindo da realidade do educando, mas não se limitando a ela.

O PROEJA tem por princípio a formação integral do jovem e adulto e tem no currículo integrado a sua materialização através de “[...] uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer [...]” (Ibidem, p. 43). Neste contexto, tomamos a utilização dos materiais didáticos em sala de aula na perspectiva de superar a mera instrumentalização, mas de concebê-los como facilitadores e portadores de conhecimento científico. Acreditamos que o saber científico, como resultado do acúmulo de conhecimento das gerações passadas, deve ser

passado ao público do PROEJA, como conteúdos estruturantes, porém de forma aplicada, ou seja, seu uso deve trazer um sentido para o cotidiano do público do PROEJA.

Nesse contexto consideramos que os materiais didáticos se forem utilizados em sintonia com o que é proposto no programa, contribuirá para a formação integral dos educandos.

Os materiais representam um dos componentes fundamentais do currículo e só tem sentido quando estão plenamente integrados em um projeto curricular, tanto na sua matriz como no seu desenvolvimento. Todo projeto curricular à medida que é um projeto curricular coletivo, deve considerar as coordenadas organizacionais nas que tem que se desenvolver, assim como predeterminar estratégias de incidência sobre estas coordenadas para fazer viáveis as metas que se propõem alcançar como projeto. De igual modo, qualquer projeto que se proponha atuar sobre uma parcela da realidade, e os curriculares são para isso, necessitam do apoio de uns meios materiais que permitam incidir no sentido desejado (PAGÁN, 1995, p. 35, tradução nossa).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que é uma das fontes basilares do programa, é atribuído aos materiais didáticos o papel de contribuir com a função qualificadora desta modalidade. As diretrizes ainda apontam caminho para a produção adequada dos materiais didáticos que deve ser “[...] permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação [...]” (BRASIL, 2000, p. 12).

Além dos aspectos apontados pelo Documento Base e pelas diretrizes, acreditamos que as relações interpessoais desenvolvidas em sala de aula são fundamentais para orientar a escolha dos professores sobre os materiais didáticos. Conhecer quem são estes jovens e adultos dará um suporte para a construção do processo de ensino e aprendizagem de forma que atenda as reais necessidades destes sujeitos. Para Moura e Henrique (2012) por não conhecer o público da EJA, seu processo de aquisição de conhecimento e, por conseguinte, não saberem escolher materiais que sejam mais adequados muitos professores acabam limitando o aprendizado destes sujeitos. Os autores afirmam que “[...] em muitos desses materiais, o coletivo da EJA é tratado como uma criança grande, o que revela desconhecimento por parte dos profissionais que elaboram esse material de como aprende o adulto quando se encontra em situação escolar [...]” (IBIDEM, p. 122).

Para Vóvio (2002, p. 141-142)

O ponto de partida para novas aprendizagens consiste nos conhecimentos prévios

dos alunos. Sempre que se inicia uma nova aprendizagem, é preciso saber o que os alunos já sabem e partir dessas constatações para regular as etapas, rever a seleção do que se pretende ensinar, prever o que deve ser enfatizado ou diminuído, que recursos poderão colaborar para a aprendizagem (textos, imagens, gráficos, filmes etc.), entre outras ações.

Acreditamos que todos estes pontos devem ser levados em consideração no que tange a escolha dos materiais. No caso do Campus São Luís/Maracanã os critérios estão mais voltados para a facilidade na linguagem, com imagens que ilustrem o conteúdo a ser aprendido, que reforcem o hábito da leitura e escrita dos discentes e há uma preocupação em utilizar materiais que consigam transmitir o conteúdo de forma contextualizada com a realidade dos educandos.

Para Pagán (1995) os critérios corretos de escolha do material, rompendo com os que tradicionalmente são usados, contribuiriam com a aprendizagem uma vez que o autor considera que os materiais didáticos são instrumentos que trazem “representações da cultura”.

A escola se assemelharia mais à vida se esta diversificasse os meios das representações da cultura. Poderia desempenhar melhor papel como instrumento de cultura se aproveitasse os mais variados recursos e se rompesse o uso restrito que se faz dos que predominantemente utilizam (IBIDEM, p. 30, tradução nossa).

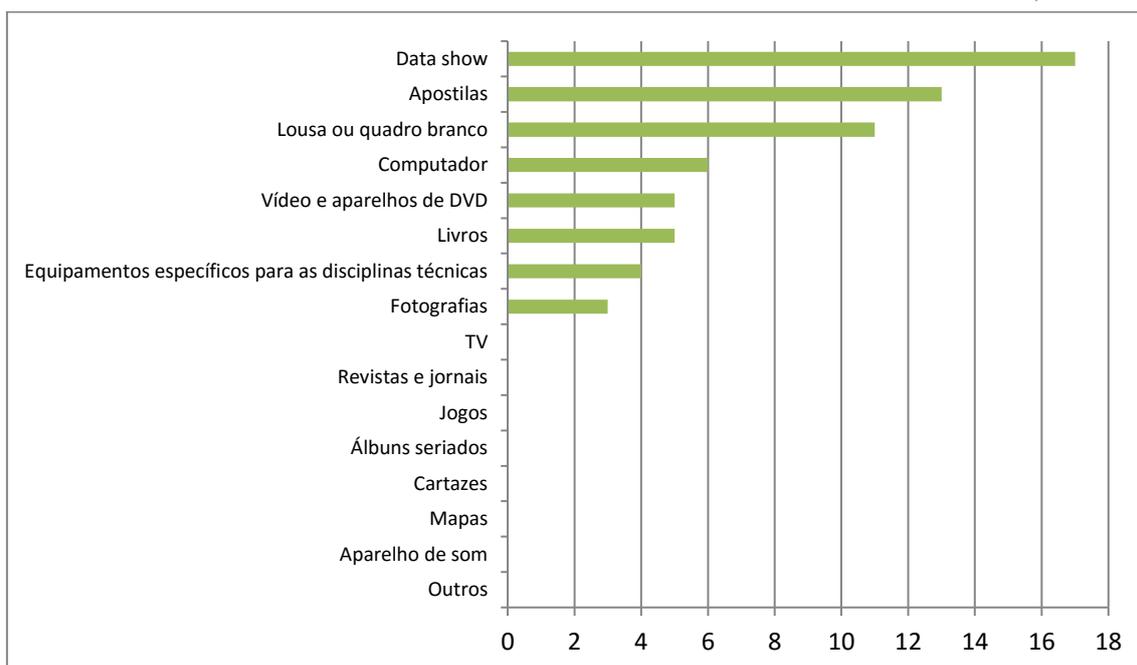
Ao questionarmos quais materiais didáticos os docentes mais utilizam em sala de aula os entrevistados assim se manifestaram:

*“Bom aqui, o que eu tenho mais utilizado são **textos**” (PROFESSOR C, grifo nosso).*

*“Eu trago **mapa**, às vezes **slides** com filme. Algum **documentário**. **Xerox** de livro, porque como eles não tem o livro e aí eu gosto muito de trabalhar no Proeja mesmo, Maranhão, eu trago muito xerox sobre o Maranhão. **São meus livros e eu olho a linguagem**” (PROFESSOR J, grifo nosso).*

“Uso texto, quadro e Datashow” (PROFESSOR H).

Interessante vermos que as respostas dadas pelos professores vão ao encontro das respostas obtidas com os discentes, conforme Gráfico 5.

Gráfico 5: Materiais didáticos mais utilizados em sala de aula na visão dos discentes, 2017.

Fonte: Elaboração Própria (2017).

Como podemos constatar no Campus São Luís/Maracanã há um predomínio de material didático de natureza textual mais tradicionais, representados pelas cartilhas e livros, e os de natureza audiovisual, centrada principalmente na utilização do Datashow. Para Rangel (2006) apesar da variedade de materiais didáticos e das funções que eles podem exercer no processo de ensino e aprendizagem, o autor afirmar ser possível fazer uma distinção básica entre eles baseado no tipo de linguagem utilizado.

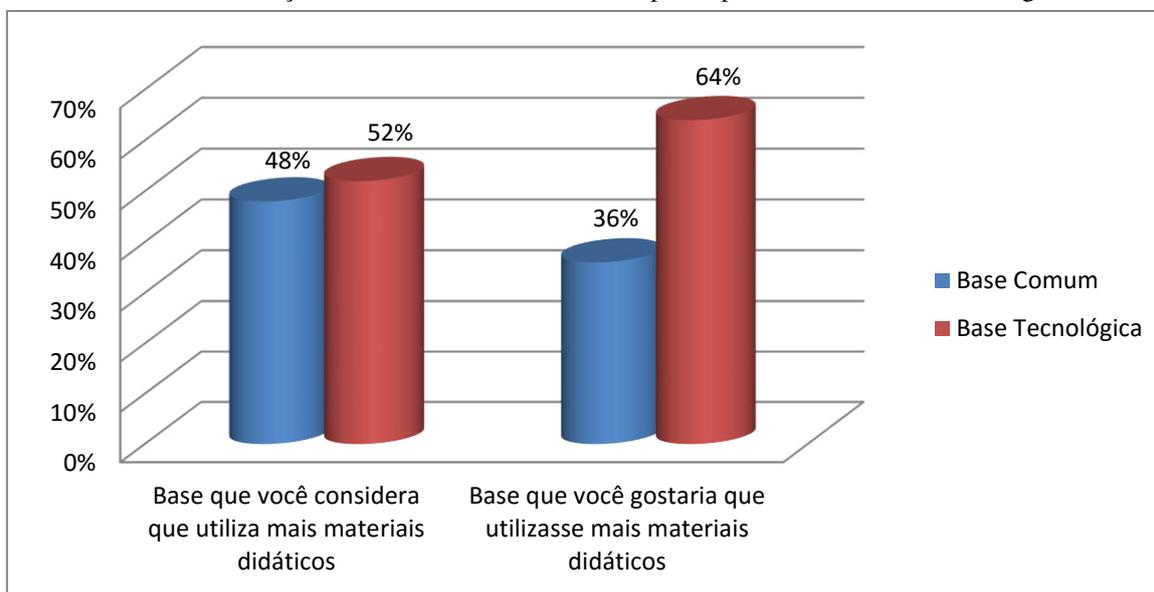
De maneira geral, os materiais didáticos, ou apostam predominantemente nos poderes da palavra, falada ou escrita, ou investem mais significativamente nas possibilidades das linguagens não verbais; e, entre elas, os recursos audiovisuais são os mais frequentes (RANGEL, 2006, p. 104).

Esta realidade ratifica o que já foi apontado pelos professores sobre seus critérios para a escolha de um determinado material. Os discentes demonstraram através dos materiais por eles elencados que há, por parte dos docentes, uma preocupação com ênfase na prática da leitura em sala de aula e que são utilizados materiais didáticos audiovisuais, que contribuem para uma melhor compreensão dos conteúdos.

Outro ponto interessante que foi apontado nos questionários pelos alunos foi à relação

que os mesmos estabelecem com as disciplinas da base¹⁸ comum e da base tecnológica no que tange a utilização de materiais didáticos, conforme apresentado no Gráfico 6.

Gráfico 6: Utilização de materiais didático nas disciplinas por base científica e tecnológica. 2017.



Fonte: Elaboração Própria (2017).

Como vemos os alunos demonstram que a oferta de materiais didáticos é muito próxima entre as bases científicas e tecnológicas, porém os alunos sinalizam maior necessidade de materiais didáticos para as disciplinas da Base Tecnológica. Destacamos a fala de alguns alunos que descreve como ocorre esta oferta.

“Todos da área técnica usam materiais didáticos, como Datashow, apostilas, passam materiais em PDF via e-mails.” (DISCENTE B).

Porém, nos chama a atenção um aspecto apontado pelos alunos no que tange a escolha dos materiais didáticos pelos professores das áreas técnicas que está, preferencialmente, centrada em materiais de mídia eletrônica. Muitos alunos sinalizaram a necessidade de receberem material didático em outros suportes devido algumas limitações no acesso, ou seja, os discentes demandam a necessidade de materiais em outras plataformas. Além disso, apontaram também a situação que ocorre em algumas disciplinas em que os professores não

¹⁸Como já foi tratado, nos Planos de Cursos de Técnico em Cozinha e Agropecuária, a matriz curricular organiza as disciplinas do PROEJA em bases científicas e tecnológicas, sendo elas: a base comum que contempla as disciplinas da formação geral e a base tecnológica que contempla as disciplinas da área específica do curso que o educando escolheu.

disponibilizam material didático, conforme apontado nas falas seguintes.

“Porque é melhor, pois quase todos alunos não tem condição financeira para uso de equipamentos de informática” (DISCENTE R).

“Porque na maioria das vezes os professores trazem material muito bom, mas tem uns que complicam. Como o Professo Z¹⁹, não temos material para estudar por isso não tem como estudar sem material pronto” (DISCENTE A).

O Coordenador A apresentou um aspecto relevante que, segundo a mesma, pode ser um fator limitador na utilização de material didático para as áreas técnicas.

*Eu penso que é **grande a dificuldade do professor**, principalmente dessas áreas técnicas que é muito específico, tem disciplinas muito prática, 99% de prática. O professor sente mais dificuldade ainda porque este profissional, **a maioria não tem formação pedagógica**. Então ele acaba tendo a dificuldade de olhar para aquela situação e acaba ficando aquela coisa muito manual, aquela prática muito manual, rotineira, do cotidiano. Acaba ficando uma coisa muito da rotina, mas não tem uma coisa específica, uma cartilha que seja. Acho que falta isso assim, mas eu não culpo totalmente os professores não (Grifo nosso).*

Apesar dos alunos demonstrarem que há uma utilização de materiais didáticos pelos professores das áreas técnicas, acreditamos que esta demanda por uma oferta ainda maior acena para que a coordenação pedagógica esteja mais próxima dos professores neste processo e que estes, por conseguinte, estejam atentos às reais necessidades dos discentes. Um caminho é observar o tipo de material utilizado e compreender que os discentes demonstram necessidade de um material que sistematize o conteúdo que foi dado nas aulas práticas, por exemplo.

Quando questionamos se os discentes consideravam a utilização de materiais didáticos em sala de aula importante para sua aprendizagem e que justificassem sua resposta, 100% dos estudantes confirmaram que sim. Destacamos algumas repostas.

¹⁹ Por questões éticas não identificamos o docente.

*“Muitos de nós somos trabalhadores e ao mesmo tempo estudantes, nosso tempo é muito limitado, portanto **quanto mais materiais melhor o aprendizado.**” (DISCENTE B, grifo nosso).*

*“É melhor. **Eu entendo e compreendo mais**” (DISCENTE C, grifo nosso).*

*“Chama mais atenção, desperta mais o interesse e é **mais atraente.**” (DISCENTE D, grifo nosso).*

*“**Ilustra melhor o conteúdo** que está sendo estudado.” (DISCENTE E, grifo nosso).*

*“**Acredito que com o material didático conseguimos fixar mais o conteúdo.**” (DISCENTE O, grifo nosso)*

*“**Através desses materiais fica mais fácil o entendimento**” (DISCENTE Q, grifo nosso).*

Como vemos os discentes veem o material didático como ferramenta para compreenderem com mais facilidade os conteúdos ministrados em sala de aula. Para Gómez e Vallejo (2002, p. 139) a importância dada às atividades desenvolvida em sala de aula e os materiais utilizados é que constituem o “como ensinar”. Portanto, é necessário que os professores compreendam a relevância dada pelos discentes ao material didático e os utilizem e selecionem de forma mais comprometida.

Ao indagarmos se os docentes estabeleciam alguma relação com as orientações do PROEJA ao selecionar ou elaborar um material didático, as seguintes respostas foram dadas:

“É do meu cotidiano mesmo. Acaba virando do meu cotidiano... tem um pouco da sensibilidade, da necessidade específica eu acho do programa” (PROFESSOR D).

*“Não. Não conhecia e ainda não conheço. **Meu parâmetro são eles, até porque cada turma é de um jeito.**” (PROFESSOR G).*

*“Desconheço as orientações. **Estabeleço relação com o dia a dia e eles, tanto é que às vezes eu começo a selecionar o material depois do primeiro dia de aula por que eu vejo qual é o nível da turma, ai eu vejo se eu aprofundo o material ou se eu deixo um material um pouquinho mais fácil pra compreensão pra depois ver uma coisa um pouquinho mais aprofundada.**” (PROFESSOR E).*

“Não. Quando eu penso em fazer meu material didático, eu penso muito neles, de que forma eles podem estar usando. Hoje é do dia a dia mesmo, precisaria até fazer uma nova capacitação.” (PROFESSOR H)

“Sim. O ensino tem que me ajudar a conhecer realidade, se ele não me ajuda não é significativo. Na especialização uma das coisas que foi reforçado ali, era a contextualização, de alguma forma ele tinha que levar aqui pra vida dele.” (PROFESSOR I).

Vemos que as repostas apresentadas pelos docentes reafirma o dado já aqui apresentado sobre o desconhecimento do Documento Base e ratifica que quando o docente não se apropria das bases teórico-metodológicas acaba tendo por parâmetro para sua atuação o pragmatismo do cotidiano (JARDILINO; ARAÚJO, 2014). Extraímos, ainda, das falas dos professores como a falta de conhecimento dos pressupostos do programa os fazem cair numa prática utilitária, centrada nas experiências da sala de aula, marca que a educação profissional vem tentando superar (MACHADO, 2008). Comungamos com Ferraço (2008) que as práticas escolares e o currículo não devem ser concebidos como uma representação dos documentos oficiais, no entanto o próprio autor também afirma que nem tampouco devem ser uma decisão pessoal do educador.

Marín (1997) lembra que os professores deveriam assumir uma postura crítica da sua prática pedagógica. Para a autora os docentes deveriam

[...] ser os protagonistas ativos, reflexivos e criativos de sua prática, assumindo suas responsabilidades profissionais e tentando que sua prática educativa se baseia no corpo teórico bem fundamentado e em uma seleção de princípios educativos bem definidos (IBIDEM, p. 2, tradução nossa).

Na verdade, acreditamos no equilíbrio destas ações. É necessário que o professor conheça a parte legal e se aprofunde no rico universo de discussões que tem se formado em torno do PROEJA, em grupos de trabalho da ANPED²⁰ por exemplo, a fim de ter parâmetro para assumir uma concepção crítica sobre a EJA. Acreditamos que a prática utilitária, também, está a serviço de uma concepção por mais que o professor não tenha consciência disto.

Esta diversidade de concepções produz também a diversidade de maneiras de

²⁰A ANPED tem discutido e aprofundado questões sobre a EJA no Grupo de Trabalho 18.

trabalhar dos professores. Não se trata apenas de meras preferências pessoais, mas dos alicerces sobre os quais é construído seu trabalho. Muitas vezes, eles nem se dão conta deste fenômeno, isto é, que o trabalho que fazem expressa a concepção que têm do conhecimento (BRASIL, 2006, p. 5).

É sempre necessário discutir os documentos que fundamentam o PROEJA (GOTARDO; VIRIATO, 2009). O currículo vai se construindo em um movimento reflexivo entre o que é proposto legalmente e o que é praticado na escola, entre as orientações oficiais e a subjetividade de cada docente (FERRAÇO, 2008). Portanto, é necessário que os docentes do PROEJA se apropriem do documento base como uma ferramenta fundamental para refletirem suas práticas.

Quando interpelamos os docentes se eles achavam que o público do PROEJA necessitava de materiais didáticos diferenciados em relação aos demais alunos do Campus São Luís/Maracanã.

*“Assim, o material de livro didático eu creio que **pode ser o mesmo, mas a abordagem** que você vai fazer do livro que **é diferente**. É claro que a gente percebe que o aluno precisa de um tempo maior ou de um empurrãozinho para ele entender aquele determinado conteúdo.” (PROFESSOR F, grifo nosso).*

*“Eu acho que o PROEJA **necessita de material diferenciado**, se o professor tivesse mais tempo pra tá elaborando esse material, se a gente tivesse uma carga horária que permitisse, que a gente tivesse mais tempo ou disponibilidade pra esse material seria muito importante. Por que é um público que requer sim material específico. Especializado, focado, a **linguagem adequada**.” (PROFESSOR J, grifo nosso).*

*“Precisa. Porque eles têm alguma dificuldade de entendimento, leitura mesmo, interpretação, então tem que ser uma coisa mais **voltada para realidade deles**.” (PROFESSOR E, grifo nosso).*

*“Sim. **Nessa ótica de trabalhar mais o cotidiano dele**. Chegando mais a realidade pra que ele possa ter um aprendizado. A linguagem tem que ser um pouco mais simples...” (PROFESSOR B, grifo nosso).*

Mello (2010) afirma que há muita divergência entre os educadores sobre a utilização de materiais didáticos e essa discordância se fundamenta na preocupação que estes instrumentos engessem o processo educativo da EJA, colocando-a nos moldes do ensino convencional. Moura e Henrique (2012, p. 122) também sinalizam uma preocupação da

adoção dos materiais para esta modalidade, pois

[...] o material específico da EJA desconsidera as especificidades e diversidades desse público, entre as quais podem-se citar a faixa etária, os diversos níveis de maturidade intelectual, de experiência de vida e de domínio no uso dos recursos linguísticos. Em muitos desses materiais, o coletivo da EJA é tratado como uma criança grande, o que revela desconhecimento por parte dos profissionais que elaboram esse material de como aprende o adulto quando se encontra em situação escolar.

A fala dos professores sobre a afirmativa que o público do PROEJA necessita de material diferenciado está em consonância com as repostas, anteriormente dadas, sobre diferenciarem sua prática pedagógica da praticada nos demais cursos regulares. Há internalizado nos professores que o programa deve trabalhar uma educação de qualidade mas de forma específica para o público jovem e adulto. Este mesmo aspecto foi questionado aos alunos, 89% dos entrevistados responderam que sim e selecionamos algumas repostas,

*“Sim. Porque **passamos tempo sem estudar** e também não conseguimos acompanhar muito.” (DISCENTE A, grifo nosso).*

*“Sim. A **maioria de nós somos trabalhadores e donas de casa**, o que sobra pouco tempo para estudar os conteúdos. Precisamos sim de uma atenção especial.” (DISCENTE B, grifo nosso).*

*“Sim. Porque **são alunos que estão fora da sala há muito tempo** e precisam de uma linguagem mais simples.” (DISCENTE D, grifo nosso).*

*“Não. Acho que **temos a mesma capacidade de aprender**, quanto aos outros alunos” (DISCENTE F, grifo nosso).*

*“Sim. Poderia ser diferenciado por conta de que **o PROEJA não consegue acompanhar o conteúdo normal**.” (DISCENTE H, grifo nosso).*

*“Sim. Porque **a maioria já está fora da sala de aula** e com o material didático fica melhor.” (DISCENTE I, grifo nosso).*

*“Sim. Pois **muitos estão afastados da escola há muito tempo** e não tem a mesma facilidade de entendimento que os alunos regulares”. (DISCENTE Q, grifo nosso).*

Podemos perceber como na visão dos discentes o material pedagógico tem um papel

complementador da aprendizagem, daquilo que foi apresentado em sala de aula. Os discentes o descrevem como instrumento que melhora a aprendizagem. Acreditamos que é um dado relevante e que os docentes devem ter ciência. Interessante frisar que o fator tempo de afastamento da escola pesou muito como justificativa para que o material didático seja diferenciado. Para os docentes apresentam a heterogeneidade de faixa etária nas turmas do PROEJA como fator preponderante para a utilização de material didático diferenciado, conforme sinalizado nas falas seguintes.

*“Sim. Por causa de **pessoas que tem idade diferente** ou seja, idosas, para que possa acompanhar os conteúdos melhor.” (DISCENTE R, grifo nosso).*

*“Sim. Porque temos **idade diferenciada dos demais alunos**, temos conosco pessoas de idade avançada que precisa de uma explicação mais fácil.” (DISCENTE L, grifo nosso).*

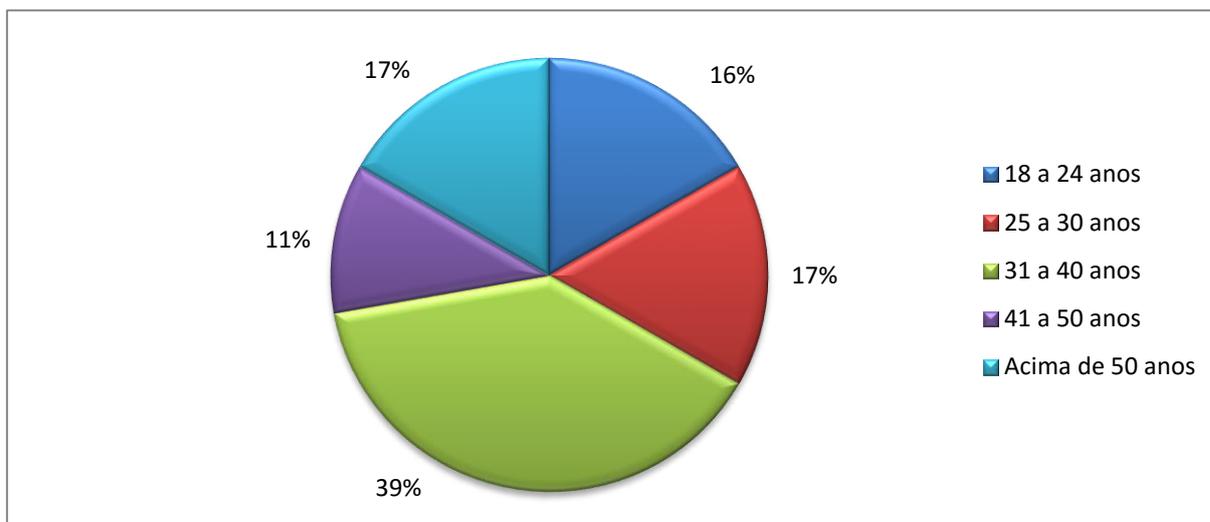
*“Sim. **Pela faixa etária dos alunos do PROEJA**, as dificuldades são diferentes.” (DISCENTE O, grifo nosso).*

*“O que eles têm é dificuldade e é aquilo que eu estou dizendo, **o PROEJA é muito heterogêneo**, então a gente tem tanto aquele aluno que terminou agora como aquele que já passou trinta anos sem pisar numa sala de aula. Isso cria um conflito dentro de sala de aula, porque os interesses são diferentes. Então quem tá muito tempo afastado, ele quer um conhecimento a mais para melhorar de vida, ele quer se sentir bem aprendendo, ele quer ter um emprego melhor... Já quem tá iniciando o foco dele é fazer a faculdade.” (PROFESSOR I, grifo nosso).*

***Eu tenho uma aluna de 60 anos e tenho uma aluna que tá fora da idade, de 25 anos e outro que tá fora da idade que é de 17 que estão na mesma turma.** Então essa mescla é boa, no entanto como você vai apresentar para um menino de 17 uma ferramenta... ele consegue ter uma maior facilidade, no entanto aquela senhora com 60 anos quando ver as ferramentas, não pode ser aplicado.” (PROFESSOR D, grifo nosso).*

Apresentamos do Gráfico 7 a distribuição de faixa etária entre os sujeitos investigados do PROEJA no Campus São Luís/Maracanã e constatamos que os relatos de alunos e professores são coerentes com a realidade.

Gráfico 7: Perfil etário dos discentes do PROEJA no Campus São Luís/Maracanã participantes da pesquisa 2017.



Fonte: Elaboração Própria (2017).

A história da EJA é marcada por muitas tensões e as conquistas não tem rosto, é formada por um coletivo de sujeitos que apresentam identidades e singularidades (ARROYO, 2011). Silva (2009) lembra que quando falamos do público da EJA devemos ter em mente sua principal característica que é a heterogeneidade.

É muito comum encontrar nos discursos, pesquisas e práticas, referências às “pessoas jovens e adultas” como se os dois grupos formassem um mesmo contingente de estudantes, ou até mesmo houvesse a diluição da juventude da EJA na vida adulta. Portanto, deve-se tomar cuidado para não homogeneizar o público da EJA como se este constituísse um bloco indiferenciado. As pessoas jovens e adultas são sujeitos que possuem lugares sociais, identitários, geracionais, de raça, de gênero e de orientação sexual diversos. Juventude e vida adulta na EJA apresentam especificidades e são marcadas pela diversidade (SILVA, 2009, p.66).

Esta demanda advinda da heterogeneidade dos alunos do PROEJA tem gerado conflito de interesse e tem impacto na escolha de um material didático pelos professores. Destacamos as falas de dois docentes que demonstram esta situação.

“[...] o PROEJA ultimamente, ele vem mudando. A gente percebe essa mudança. Os próprios alunos pedem questões do ENEM. [...] Porque assim, às vezes a gente pensa, vou trabalhar o cotidiano, trazer o cotidiano e a partir do cotidiano deles e ir abordando os conteúdos. Só que eles começaram a pedir mais questões, por exemplo, quando a gente trabalhava um questionamento... “professor eu olhei no ENEM caiu tão questão, assim, assim.”. Então eles começaram a fazer esses

questionamento e trazer pra sala de aula (PROFESSOR F, grifo nosso).

“[...] aí quer dizer se o PROEJA no início era aquele ensino contextualizado e vem agora uma turma mais jovem que quer um ensino extremamente técnico... Eles dizem ‘quando a gente vai ver esse conteúdo bem aqui?’... Isso me fez mudar nos últimos anos o tipo de conteúdo do Proeja [...] eu acredito num ensino totalmente contextualizado, mas como a realidade se apresenta diferente, eu tenho que me adequar à realidade. Porque eu acho que tem que ser de uma forma, mas eu não posso privar aquelas pessoas que estão ali de entender que o que elas querem pro foco delas que é o vestibular.” (PROFESSOR I, grifo nosso).

Para Abreu (2002, p. 4) “[...] cada material não traz em si toda a sua importância, é preciso que o professor possa saber quais materiais, a necessidade de cada um deles, como e para que utilizá-los [...]”. Porém, temos consciência que uma realidade tão heterogênea apresenta-se, muitas vezes, como limitador na utilização ou seleção de materiais didáticos para o PROEJA, pois coloca o professor que, como já constatamos aqui, muitas vezes não recebeu uma formação para trabalhar com esse público, na posição de mediador de todas essas expectativas que se apresentam em sala de aula.

Sobre se os materiais didáticos atualmente utilizados são voltados exclusivamente para o PROEJA obtivemos as seguintes respostas:

“Em geral quando eu estou na fase de planejamento desses materiais já estou com o pensamento no PROEJA. Alguns até acontece, de um material que eu utilizei lá no integrado e de repente o retorno lá nem foi tão bom e eu digo, de repente lá no PROEJA funcionaria melhor. Eu já tive experiências dessa. Mas em geral não, quando eu estou planejamento eu já busco uma coisa mais adequada para eles.” (PROFESSOR C, grifo nosso).

“Exclusivamente não. Ah! Eu tenho isso aqui que é só para o PROEJA, não. Até porque se eu fechar um material só para o PROEJA, eu acho que eu fico estática e minha aula é dinâmica.” (PROFESSOR G, grifo nosso).

“Eu adapto pro PROEJA alguns. Porque material específico pra proeja é muito difícil à gente encontrar, então eu pego adaptações de outros materiais e tento puxar o que seria de mais fácil entendimento pra eles.” (PROFESSOR E, grifo nosso).

Interessante destacar que mesmos que os docentes ainda não utilizem materiais exclusivos para o PROEJA, no sentido de serem materiais pensados especificamente para atender as necessidades de aprendizagem deste público, os professores buscam fazer adaptações para utilizá-los nos cursos do programa. No entanto, apesar dos professores demonstrarem um cuidado na adaptação destes instrumentos, a percepção de 72% dos alunos sobre a especificidade dos materiais didáticos é que estes não são voltados para o PROEJA.

“Não. São materiais normais, utilizados pelo ensino regular também”. (DISCENTE D, grifo nosso).

“Não. Porque às vezes o conteúdo vem muito difícil e fica complicado para acompanhar por conta de estarmos muito tempo fora da sala de aula”. (DISCENTE H, grifo nosso).

“Não. Muitas vezes alguns professores utilizam o mesmo material para outros alunos jovens.” (DISCENTE L, grifo nosso).

Como vimos se os professores tem tentado adaptar os materiais didáticos para o PROEJA, os próprios alunos não tem sentido essa diferença. Para Abreu (2002, p. 2) “[...] o uso de materiais didáticos em sala de aula sempre causa uma série de polêmicas [...] qualquer que seja ele, não promove nenhum milagre, é necessário considerá-lo no contexto do ensino e da aprendizagem das áreas e da proposta pedagógica assumida pela escola [...]”. Portanto, tendo o PROEJA uma proposta pedagógica específica seria importante entender porque os alunos jovens e adultos sentem que os materiais são os mesmos dos demais cursos regulares.

Ao perguntarmos se os docentes já confeccionaram algum material didático para o PROEJA e como ocorreu o processo os professores fizeram as seguintes assertivas:

“Sim. Como eu disse não é um material de minha autoria, material próprio, mas eu faço uma espécie de fichamento de assunto, procuro resumos. [...] Ai eu preparo esse resumo e eu reproduzo para eles.” (PROFESSOR C, grifo nosso).

“Eu pego o que eu tenho, o que eu pesquiso e adapto, vou recortando, vou tirando... eu mesmo vou fazendo. Eu vou dando para eles e no final da disciplina vai fazendo uma montagem. Se eu der uma apostila diretamente pra eles agora, eles vão perder sentido, porque só vão ler aquilo que está na apostila. A apostila eu acho muito restrito. Eu vou montando na proporção que vai... slides, imagens, linguagem.” (PROFESSOR H, grifo nosso).

*“Confecciono apostilas e elaboro pensando neles. **Procuro textos que se assemelham a linguagem falada** e não a norma padrão de material bibliográfico.” (PROFESSOR A, grifo nosso).*

“As aulas que vai confeccionando vai virando um material que é dado para eles como se fosse uma apostila. Além disso, que a apostila do curso que foi eu que fiz. Eu chamo de um material mais intermediário não tem uma linguagem muito aprofundada.” (PROFESSOR D, grifo nosso).

*“Eu no começo, nas primeiras turmas, eu propus umas maquetes. [...] **Hoje eu não consigo fazer pela dinâmica de carga horária.** Se eu tivesse, por exemplo, se eu fosse professora com mais carga horaria em PROEJA, provavelmente eu desenvolveria materiais voltados pro PROEJA. Como eu fico aqui, ali, integrado, subsequente e PROEJA, aí eu não consigo fazer.” (PROFESSOR J, grifo nosso).*

“[...] existem artigos científico. Porque eu acho que eles têm que ter acesso, conhecimento disso, [...] eles tem uma leitura mais simples, que é possível, aí eu uso. Então eu procuro ver realmente uma leitura mais simples, mas eu não acho também que eu tenho que pegar o mais pobre dos pobres dos textos.” (PROFESSOR G).

*“Já. Já fiz. No primeiro ano eu tenho uma apostila que a gente trabalha lá. **Eu saio fazendo recortes de materiais didáticos, exercícios.** A gente conversa com os alunos gostaria que vocês lessem esse material e respondesse as questões... **não é nada assim muito organizado, mas já é uma seleção de materiais.**” (PROFESSOR F, grifo nosso).*

Como podemos observar os docentes deram maior ênfase na utilização de textos, e os mesmos vão sendo entregues aos alunos a cada aula e ao final da disciplina vira um compêndio de texto, que os professores chamaram aqui de apostilas. Enfatizamos, também, a preocupação que os docentes têm em não entregar no início da disciplina um material didático pronto e fechado, mas ir construindo no processo. Os Professores F e G descreveu com detalhes o porquê da opção de construir este material a cada aula.

*“Porque não tem esse pronto pra levar, não tem como a gente fazer isso porque cada turma é diferente. [...] **Construir no processo dá mais segurança para gente ir sentindo a reposta dos alunos.** É claro que a gente tem um planejamento do que a gente vai dar, mas **a gente vai inserindo o material conforme a necessidade do que a gente vai dar.** A gente percebe que a turma desenvolve mais. Você consegue*

*evoluir mais conteúdo. Evoluir mais questões, fazer questões mais trabalhosas que envolvam outros conhecimentos que não só aquele. **Contextualizar questões, você vai colocando e você percebe que a turma consegue absorver.** Caso não, você muda de estratégia, aí tenta contextualizar, explica, tenta inserir essas questões. Caso isso não aconteça aí a gente vai todo tempo trabalhando para que ele possa contextualizar.” (PROFESSOR F, grifo nosso).*

*“Não monto apostila não. Mas eu tiro textos, parte de livros referentes à disciplina. **Porque assim se eu fizer uma coletânea de texto no início do semestre e isso não der resultado, aí eu gastei um tanto de papel, de tinta com aquilo que eu vou entregar pra eles e não vai ter resultado.** Eles têm muito slides, eu mando os slides da aula.” (PROFESSOR G, grifo nosso).*

Mais uma vez evidenciamos como a percepção e a sensibilidade dos docentes os possibilita atuarem em consonância com o que é proposto para a educação ofertada à EJA. O Documento Base sinaliza que o caminho para trabalhar com o PROEJA é romper com práticas educativas rígidas. Comungamos com os professores sobre a utilização processual dos materiais didáticos, no intuito de poder refletir constantemente sobre as tomadas de decisões no processo ensino aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos e assim poder traçar outros caminhos no caso de insucesso na escolha de uma estratégia.

Quando indagamos aos discentes se eles já elaboraram algum material didático com a participação do professor 72% responderam que não. É verdade que o Documento base do PROEJA não impõe um determinado material didático para o PROEJA, mas considera que podem ser “[...] todos os recursos de apoio à mediação pedagógica baseados no uso das tecnologias de comunicação e interação para a produção e veiculação das propostas pedagógicas [...]” (BRASIL, 2007, 61). Também sugere que a elaboração poderá ser coletiva, entre alunos e professores, tendo por base a realidade local e o PPP.

Importante destacar, que fica claro não é intenção do Documento Base prescrever um material didático, pois dá liberdade para que os sujeitos que integram o programa pensem suas práticas e necessidade em conjunto. No entanto, isto envolve uma nova cultura escolar que rompa inclusive com a visão de professor como único portador do conhecimento. No caso do Campus São Luís/Maracanã consideramos que, na atual conjuntura, essa ainda é uma realidade distante, pois os fatores limitadores vão desde os critérios para um docente dar aula, carga horária, condições de trabalho do professor, a falta de formação continuada em temas sobre a EJA/PROEJA, até a falta de integração dos sujeitos jovens e adultos na rotina escolar.

Quando perguntamos aos discentes se eles achavam que melhoria a qualidade das aulas se os materiais didáticos utilizados fossem confeccionados com a participação deles, 56% responderam que sim, 22% que não e 22% que consideram que não faria diferença. Destacamos as repostas de alguns alunos que explicaram o porquê de assinalarem afirmativamente.

*“Sim. Porque **nós sabemos quais são as nossas reais dificuldades** em absorver os conteúdos”. (DISCENTE B, grifo nosso).*

“Sim. Porque aí eu vou escolher o que é necessário para o meu curso”. (DISCENTE C).

“Sim. Atenderia nossas necessidades de uma forma mais objetiva”. (DISCENTE D).

“Sim. A dificuldade é muito grande e melhoraria muito o nosso aprendizado” (DISCENTE H).

“Sim. Eu acho muito importante, pois usaria material específico para este público alvo.” (DISCENTE J).

*“Sim. Porque **assim ficaria mais fácil para o nosso entendimento** e com a ajuda do professor melhor ainda”. (DISCENTE L, grifo nosso).*

“Sim. Porque tem professores que dão aula apenas falando e no dia de prova fica difícil lembrar dos conteúdos abordados.” (DISCENTE R)

Como vimos os jovens e adultos conseguem compreender o papel do material didático na sua aprendizagem e por isso sentem a importância de contribuir com este processo. No entanto uma parcela dos alunos responderam que não ou que não faria diferença, totalizando 44% dos entrevistados, destacamos algumas repostas como:

*“Não. **Porque se o aluno escolher o que vai estudar não tem graça**, o bom é o desconhecido. Assim procuramos conhecer e aprender”. (DISCENTE F, grifo nosso).*

*“Não. Porque **não sabemos elaborar**.” (DISCENTE P, grifo nosso).*

*“Acho que não faria diferença. Porque **cada aluno tem opinião diferente**.” (DISCENTE I, grifo nosso).*

Podemos analisar tais respostas em dois aspectos que somente serão superados com a efetivação de uma nova cultura escolar. Ainda está muito arraigada nestes sujeitos à ideia do professor como único detentor do conhecimento ou, por uma questão de limitação, há a falta do exercício de trabalhar de forma coletiva. É necessário que se desperte nos alunos, a exemplo dos Discentes F e P, a assertiva de que eles são sujeitos do processo ensino aprendizagem, conforme defendido por Freire (2011a) e que eles podem contribuir para o enriquecimento deste processo compartilhando suas experiências, defendendo pontos de vista e permitindo ao docente um olhar mais horizontalizado e próximo de suas reais necessidades de aprendizagem. No caso do Discente I é necessário um trabalho intenso de diálogo, de ensiná-lo que nem sempre a divergência é infrutífera, mas é no debate e no conflito de ideias que se pode construir conhecimentos significativos e transformadores.

Por fim, quando indagamos se a estrutura que o Campus São Luís Maracanã oferece possibilita que o docente tenha autonomia para elaborar e/ou selecionar seu material didático, de forma que atenda as reais necessidades dos sujeitos do PROEJA. As repostas foram as mais diversas e apontaram vários caminhos para o PROEJA na instituição.

*“Talvez se o Maracanã disponibilizasse um profissional, um pedagogo pra isso e estimulasse aquela questão de você elaborar e o pedagogo olhar e às vezes... **porque também a gente tem as nossas limitações pedagógicas**”. (PROFESSOR B, grifo nosso).*

*Tem uma estrutura de sala de aula boa, tem disponibilidade de internet de fácil acesso, tem biblioteca que eu posso procurando material também, tem o próprio campo que eu posso levar os alunos. **Acompanhamento pedagógico poderia melhorar** [...] olha teu material tá faltando isso, você poderia trabalhar aquilo.” (PROFESSOR E, grifo nosso).*

*“Nós temos estrutura física, tem a sala dos professores e tem apoio pedagógico. [...] O que pode ocorrer talvez, é o que eu tô te falando, você percebe essa dinâmica, essa mudança constante e o não preparo do professor, **não ter uma formação específica para o PROEJA talvez seja uma limitação dele produzir um material da escola, que fique permanente, entendeu?**” (PROFESSOR F, grifo nosso).*

*“Eu acho que deveria **ter um departamento do PROEJA**, com pedagogo, psicólogo, assistente social, enfim, com uma estrutura pra poder se pensar nesta formação continuada. Porque assim, se você*

não tiver pessoas realmente voltadas para isso ninguém vai fazer, porque ninguém tem tempo.” (PROFESSOR G)

*“A gente tem esse apoio, para reproduzir. Agora, assim, **vamos sentar um grupo de estudo, vamos trabalhar isso de forma interdisciplinar.** Então a gente vai montar um material de ciências humanas ou então as disciplinas do semestre e procurar o material em conjunto, ai tem a oportunidade da gente sentar para preparar uma revisão do apoio pedagógico e ai prepara uma apostila melhor, encadernado. Agente ainda não tem.” (PROFESSOR C)*

Importante analisar como os professores demonstram ter necessidade da criação de um setor responsável somente pelo PROEJA. A necessidade de um acompanhamento pedagógico que os auxiliem na construção ou seleção ou utilização de material didático para serem utilizados nas suas turmas do programa. Lembramos que estes aspectos já haviam sido demandados antes pelos professores em outros pontos da entrevista, e nós concordamos com esta reivindicação. Porém no caso do PROEJA, é preciso não perder de vista sua integração a modalidade da EJA e esta por sua vez deve ser tratada como um campo específico de conhecimento. Portanto, o PROEJA precisa influenciar a cultura escola do Campus São Luís Maracanã, pois suas especificidades não se restringem à sala de aula, mas a extrapolam.

Assim, percebemos que a utilização de material didático pelos docentes perpassa a formação continuada, mas se funda, também, no compromisso do professor com o público do PROEJA. Ofertar turmas do PROEJA exige da instituição uma preocupação com a formação continuada, com o acompanhamento pedagógico mais próximo de docentes e discentes, de permitir, na medida do possível, que o professor construa uma história com este público evitando o rodízio excessivo de docentes e a quebra do trabalho desenvolvido. Deve haver compromisso de todos, gestão, professores e alunos para o êxito do que é proposto pelo PROEJA, que é a formação integral dos jovens e adultos. Acreditamos que o material didático tem papel primordial na efetivação desta política.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação histórico-social do Brasil é fortemente marcada pela luta contra a desigualdade. Neste olhar retrospectivo, o coletivo de jovens e adultos das classes mais populares esteve por muitas décadas privado de políticas públicas que garantissem seus direitos para o pleno exercício da cidadania. Entre os diversos direitos negados o acesso à educação foi sem dúvida o que deixou mais marcas na sociedade brasileira. A permanente luta por políticas de Estado que esteja comprometida com a elevação educacional de jovens e adultos, em sua maioria trabalhadoras e trabalhadores, sujeitos de diferentes faixas etárias e histórias de vidas bem diversificadas, tem sido parte integrante da agenda de pesquisadores, universidades, movimentos sociais, entre outros.

Na luta por uma educação de qualidade, a caracterização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade educacional desencadeou um olhar diferenciado para a proposição de ações que se preocupam não apenas com o acesso, mas com a permanência deste público que retorna à escola. Para que aconteça uma real integração destes sujeitos, as práticas pedagógicas adotadas na EJA passaram a ocupar uma posição privilegiada como caminho para se obter uma educação de qualidade voltadas para o atendimento das reais necessidades desta modalidade.

Compreendendo a importância desta metodologia diversificada para a EJA pesquisamos como são concebidos e que orientações norteiam sua utilização os materiais didáticos nos cursos do PROEJA, programa integrante desta modalidade, ofertados no Campus São Luís Maracanã do Instituto Federal do Maranhão. Tivemos por parâmetro para esta pesquisa o Documento base do programa, instrumento norteador desta política, além das legislações e do arcabouço teórico de estudiosos e estudiosas que tem refletido sobre esta temática. Ter o material didático como objeto de estudo implicou desvelar como o currículo é concebido nas instâncias superiores e como é praticado no lócus do seu desenvolvimento que é a escola.

Investigar os materiais didáticos no PROEJA nos levou a uma dimensão desafiante enquanto pesquisador, devido à escassez de trabalho nesta área. De fato as pesquisas focadas somente no livro didático já ocupam um lugar mais consolidado no ambiente acadêmico, porém quando buscamos compreender o material didático de forma mais abrangente, nos inúmeros suportes, linguagens e plataformas que hoje são oferecidos, percebemos a restrição

das investigações que nos dariam um suporte teórico, sobretudo para a modalidade EJA.

Cientes que qualquer pesquisa social não tem um fim em si mesma, mas tem por objetivo trazer à tona inquietações sobre questões das relações humanas buscamos analisar as relações estabelecidas entre os materiais didáticos adotados pelos docentes, no processo ensino e aprendizagem, e as diretrizes orientadoras do PROEJA, em cursos técnicos visando entender os processos de formulação das concepções, os processos orientadores da sua utilização, bem como os critérios de escolha destes instrumentos.

Para tanto, fizemos um resgate histórico da EJA e dos materiais didáticos na educação brasileira, com o intuito de refletir como esta modalidade e estes instrumentos foram se estruturando ou mesmo se moldando às diferentes configurações sócio-político que o sistema educacional percorreu e tem percorrido. Este embasamento nos fez perceber como as políticas educacionais ou a ausência delas são resultados dos movimentos históricos.

Assim, compreendemos a criação do PROEJA dentro destas novas demandas sociais que exigem da EJA muito mais do que uma política de elevação de escolaridade e sim em apresentar a necessidade de articulação com o mundo do trabalho. Porém, temos a clareza que o PROEJA, é, também, visto com cautela por parte dos estudiosos e militantes sociais justamente por trazer consigo as heranças negativas de uma formação instrumentalizadora voltada para o mercado de trabalho, ainda tão arraigado a EPT.

Sabemos que este debate é muito controverso, porém assumimos uma compreensão mais positiva em relação ao PROEJA. A proposta pedagógica do programa visa à formação integral dos jovens e adultos, ou seja, pretende contribuir para a real inserção social deste público através da possibilidade de integração com o mundo do trabalho, além de oportunizar a continuidade dos estudos. Temos consciência que uma política não se faz somente na letra, mas que para sua efetivação é necessário um comprometimento político-pedagógico dos sujeitos que nela se envolverão. No caso do PROEJA, pontos como o processo formativo dos docentes e a apropriação dos fundamentos filosóficos e pedagógicos do programa.

A proposta de formação do PROEJA tem no currículo integrado a preconização da integração epistemológica, materializada na seleção de conteúdos, das metodologias e das práticas educativas. Acreditamos que dentre estes aspectos do currículo integrado, as práticas pedagógicas devem ser voltadas para contribuir com qualidade do processo ensino aprendizagem dos jovens e adultos. Apesar de perpassar por todos os outros aspectos é na prática pedagógica docente que a utilização dos materiais didáticos pode ganhar ou não

importância. Logo, buscamos compreender como a utilização destes materiais pode atender as particularidades desta modalidade e auxiliar os docentes no processo educativo.

No intuito de melhor compreender a realidade no Campus São Luís/Maracanã buscamos, primeiramente, investigamos como é concebido o PROEJA no olhar dos sujeitos. Acreditamos que esta análise inicial nos permitiu avaliar o uso dos materiais didáticos dentro do contexto específico da educação profissional na modalidade EJA e não da educação apenas voltada para o ensino médio. Inferimos que metade dos entrevistados não participou do processo de implantação do programa no Campus São Luís/Maracanã. Naquele momento foi ofertado uma formação aos docentes e gestores, no entanto a maioria significativa dos sujeitos não compreendeu, na oportunidade, os fundamentos políticos, pedagógicos e filosóficos do programa. Os professores que não participaram do processo de implantação, também, não tiveram formação posterior e afirmaram desconhecer completamente os fundamentos citados do programa.

Um dado preocupante que constatamos foi que 91% dos entrevistados ou não conhecem ou conhecem superficialmente o Documento Base do PROEJA. Consideramos que este é um aspecto sinalizador de que a execução do programa no Campus São Luís/Maracanã não ocorre baseada nos pressupostos do programa. Na prática isso dificulta que o professor trabalhe visando à interdisciplinaridade, o currículo integrado, não compreendam como se organiza e estrutura este currículo, as concepções de tempo/espacos, o processo avaliativo e outros aspectos que são fundamentais para a formação integral destes estudantes. No entanto, detectamos uma sensibilidade dos sujeitos pesquisados com a causa da EJA.

Esta realidade influencia e limita o processo de utilização do material didático no PROEJA. Chamamos atenção para o papel da equipe gestora do Campus Maracanã, ou neste caso, a sua ausência em traçar um Plano de Trabalho que contemple a formação continuada dos docentes. Pudemos constatar, pela fala dos entrevistados, que houve, no processo de implantação do PROEJA, a formação exigida no Documento Base e que esta ocorreu através da parceria da SETEC/MEC e do IFMA. No entanto, o desafio continua sendo a implementação dessa política para que ocorra sua real inserção orgânica, em particular no Campus São Luís/Maracanã, como proposto nos princípios do PROEJA.

Constatamos que não houve prosseguimento nas ações de formação continuada. Assim, acreditamos que a responsabilização do êxito do PROEJA não se limita aos processos de constituição da política e sua implementação nos espaços institucionais, mas que cada

instância do programa cumpre seu papel dentro do que é proposto no programa.

Causa-nos estranheza que após quase 10 anos de implantação do PROEJA no Campus São Luís/Maracanã as ações no sentido da formação continuada dos professores ainda ocorram de forma tão tímida. Destacamos, também, a importância em qualificar a equipe pedagógica da instituição nas questões específicas do PROEJA, uma vez que é constituída por um quadro de profissionais bem qualificados que atuam no acompanhamento das atividades docentes e que com a qualificação específica podem se tornar multiplicadores das ações que contribuam para que o programa alcance êxito.

Neste sentido, consideramos que falta por parte da gestão do Campus São Luís/Maracanã a decisão político-pedagógica de integrar o PROEJA na comunidade escolar e tornar este programa mais efetivo para apresentar resultados coerentes e que tenham reflexos positivos nas reais necessidades dos sujeitos jovens e adultos.

Analisando o desdobramento do programa no Campus São Luís/Maracanã, os docentes e o coordenador pedagógico apontaram alguns aspectos que devem ser levados em consideração quanto ao perfil do professor que atuará em turmas do PROEJA, tais como: habilitação técnica, sensibilidade, flexibilidade, empatia e compromisso político-pedagógico com o público jovem e adulto. Sem dúvida, concordamos que este é o perfil de um docente da EJA. Porém, a maioria dos professores demonstrou um desconforto em trabalhar com o PROEJA, justamente no que tange a habilitação técnica. Para os professores, frisamos mais uma vez, a falta de formação continuada acaba impossibilitando um trabalho de qualidade, o que os leva cair num pragmatismo empírico.

Identificamos também nas falas dos docentes uma vontade de ofertar aulas de qualidade e que atendam as reais necessidades dos jovens e adultos, porém verificamos domina o desconhecimento de como proceder. Ainda assim, os professores demonstraram ter uma prática pedagógica diferenciada nas turmas do PROEJA em relação aos alunos dos demais cursos. Demonstraram planejar suas aulas, conhecer a realidade dos alunos do PROEJA e utilizar a visão de mundo de cada estudante como ferramenta para facilitar a apropriação do conhecimento.

Sobre os materiais didáticos, analisamos que os professores consideram fundamentais para sua prática. De modo geral os entrevistados os consideram como instrumentos que auxiliam atividade docente e facilitam a aprendizagem dos alunos. Todos apontaram que usam materiais didáticos nas aulas, em diferentes plataformas e linguagens. Os discentes

ratificaram as informações dadas pelos professores e demonstraram que os materiais didáticos têm um papel importante no seu processo de aprendizagem.

Tínhamos durante o processo da pesquisa, a perspectiva de analisar, também, todos os processos que precediam a utilização dos materiais didáticos, a saber, as concepções e orientações que levam o docente selecionar e/ou elaborar estes instrumentos. No entanto, evidenciamos que os docentes do Campus São Luís/Maracanã trabalham com os materiais didáticos a partir do critério de seleção e que, apesar de alguns professores pontuarem iniciativas de elaborar seus materiais, ainda não há, pelo menos entre os entrevistados na instituição, materiais didáticos de cunho totalmente autoral desde a sua gênese.

Acreditamos que a utilização de materiais didáticos nos cursos do PROEJA do Campus Maracanã é um fator importante para a qualidade da formação dos estudantes. Depreendemos durante a pesquisa que a utilização dos materiais didáticos selecionados pelos docentes envolvem ações que movem estes sujeitos para além do praticismo e utilitarismo. Mesmo demonstrando a falta de algumas fundamentações teórica que os auxiliariam neste processo, percebemos que os docentes estabelecem relações com os materiais didáticos que se aproximam de alguns princípios que estão no Documento Base do PROEJA.

No entanto, paradoxalmente, também evidenciamos que por não conhecerem os fundamentos do programa os professores utilizam materiais didáticos tendo por parâmetro apenas a disciplina que ministram, por isso, acabam tendo um olhar limitado para trabalhar interdisciplinarmente e construir materiais de forma coletiva, com a contribuição tanto de outros professores como de alunos. O PROEJA tem como proposta desconstruir o trabalho docente solitário, aponta uma organização de currículo que favoreça o diálogo entre professores e entre professores e alunos. A orientação que o Documento Base faz de uma construção coletiva do material didático aponta para uma aproximação com as necessidades educacionais dos jovens e adultos.

Os docentes utilizam materiais didáticos que adaptam para o PROEJA, seja através da seleção de textos que abordem os conteúdos das aulas, seja entregando cópias dos assuntos apresentados nos slides, seja tirando cópia de páginas de livros didáticos, seja fazendo adaptações de materiais que são utilizados nos outros cursos da instituição. De qualquer forma os docentes buscam ofertar materiais didáticos para os alunos do PROEJA e apresentaram com critério para esta escolha: a linguagem mais simples, utilização de imagens, de recursos audiovisuais, entre outros.

Destacamos que sempre houve na fala dos docentes uma preocupação em adaptar os materiais didáticos às necessidades dos educandos, inclusive com uma ênfase na leitura, por reconhecerem as limitações deste público. No entanto, os alunos ainda não se sentem contemplados, o que nos leva a inferir que seja necessário um aprofundamento maior e aprimoramento destes materiais, uma vez que os discentes consideram que ainda não são atendidas suas necessidades, seja porque consideram que a forma que o conteúdo é abordado se apresenta mais apropriada para os alunos dos cursos regulares, seja porque os materiais são disponibilizados em plataformas digitais e muitos alunos apresentaram dificuldade de acesso e manuseio.

Vemos, mais uma vez, que a falta de formação continuada em temas que envolvam o PROEJA e falta de conhecimento dos pressupostos do programa dificultam a execução de uma prática pedagógica voltada para a modalidade em questão. Apesar de constarmos uma predisposição dos professores para ministrarem aulas no PROEJA e uma preocupação e sensibilidade na seleção dos materiais didáticos, a falta de arcabouço teórico os impossibilita de atuarem para além do que é sentido no cotidiano.

Destacamos a complexidade que envolve a seleção e utilização de materiais didáticos para o PROEJA, pois este programa pertence a uma modalidade que tem por característica a heterogeneidade do seu público, no que tange a faixa etária, gênero, diferentes experiências no mundo do trabalho, nível de escolaridade e tempos diferentes de afastamento da escola. Do ponto de vista do docente é um processo decisório muito complexo e de difícil resolução. Acreditamos que a construção coletiva ou o trabalho interdisciplinar tornaria este processo de escolha mais eficaz.

Os professores afirmaram não construir materiais de forma coletiva com seus pares ou com alunos, no entanto a maioria dos alunos demonstram que gostariam de participar da construção de materiais didático por entenderem que poderiam contribuir como o processo. Como aspecto que propiciaria a autonomia docente no que diz respeito à prática pedagógica, inclusive na utilização de materiais didáticos, os professores e o coordenador apontaram a criação de uma coordenação exclusiva para o PROEJA. Os entrevistados sentem falta de um acompanhamento exclusivo para o programa e acreditam que isso contribuiriam para o oferecimento de formações continuada, acompanhamento de alunos e da atividade docente.

Os dados levantados a partir do olhar dos sujeitos nos fizeram concluir que o material didático está presente na prática pedagógica dos professores do Campus São Luís/Maracanã e

que são concebidos como elementos essenciais para boa execução da atividade docente. Tanto alunos quanto professores destacaram a importância para o processo de aprendizagem. A falta de formação continuada foi bastante enfatizada por impossibilitar, ou pelo menos limitar, a atuação dos professores, que demonstraram interesse em desenvolver um melhor trabalho, com qualidade condizente com o que necessita o público do PROEJA.

Somente a partir da compreensão da realidade da educação ofertada pelo Campus São Luís/Maracanã e de como se estabelecem os processos de decisão e escolhas dentro da sala de aula, será possível apontar caminhos para efetivação de um processo educativo que atenda às necessidades educacionais dos sujeitos jovens e adultos do PROEJA. Reafirmamos a importância de continuidade deste programa em uma realidade de altos níveis de desemprego e baixos índices de escolarização da população jovem e adulta.

Dentro dos limites de uma investigação nos propusemos a contribuir com um debate maior sobre os materiais didáticos utilizados no PROEJA como ferramenta relevante para o repensar das práticas pedagógicas e da educação ofertadas aos sujeitos jovens e adultos, visando uma formação integral. O lugar inquestionável que o material didático ainda ocupa na atividade docente só reforça a necessidade de ampliarmos as pesquisas sobre este objeto, sobretudo na EJA, para que este seja utilizado de forma que atenda as reais necessidades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. R. Materiais Pedagógicos. In: BRASIL. MEC. **Materiais Pedagógicos**. Salto para o Futuro. TV Escola. novembro/2002. p. 2-5.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos do estudo de caso. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez. 2006.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? In: Revista da FAEEBA: **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013. p. 95-104.
- ARANHA, A. V. S. Formação docente para a educação profissional: especificidades da área de saúde. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 131-148, 2008.
- ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In. Práticas Educativas e a Construção do Currículo. **Revista Alfabetização e Cidadania**. n. 11. São Paulo: RAAAB, 2001.
- _____. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L. et al. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. (Org.) – 4. ed. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.
- BARBOSA, J. P. Outras mídias e linguagens na escola. In: BRASIL. MEC. Salto para o Futuro. TV Escola: Materiais didáticos: escolha e uso. **Boletim** 14, agosto 2005. p. 50-62.
- BARCELOS, V. **O Currículo na Educação de Jovens de Adultos** – uma perspectiva Freireana e Intercultural de Educação. **IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- BARRETO, E. S. de S. Políticas de Currículo e Políticas Docentes para a Educação Básica. In: SANTOS, L. L. de C. P.; FAVACHO, A. M. P. **Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos** – Curitiba, PR: CVR, 2012. p. 135-149.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos**. Brasília: Liber Livro Ed. 2004.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1993.
- BRANDÃO, C. da F. **LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9394/96 comentada e interpretada artigo por artigo**. 4 Ed. rev. e ampl. São Paulo: Avercamp, 2010.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 22.470**. Fixa a rede de estabelecimento de ensino agrícola no território nacional. 20 de Janeiro de 1947. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-22470-20-janeiro-1947-341091-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 mar. 2017

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 53.558**. Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas. 13 de Fevereiro de 1964. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53558-13-fevereiro-1964-393545-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 76.436**. Altera o Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973, que criou a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura. 14 de Outubro de 1975. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-76436-14-outubro-1975-425010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 83.935**. Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. 4 de setembro de 1979. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 93.613**. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. 21 de Novembro de 1986. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-93613-21-novembro-1986-444224-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 nov. 2016.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 4.073**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. 30 de janeiro de 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. 15 de Outubro de 1827. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei Federal nº 4024**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei Federal nº 5.540**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Congresso Nacional. **Decreto 5.154**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 23 de julho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 5692**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 11 de agosto 1971.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 8.948**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. 8 de dezembro 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 8731**. Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. 16 de novembro 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8731.htm. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: DF, 2016.

_____. Ministério da Educação. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes [...]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 10 out. 2011

_____. Ministério da Educação. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CBE nº 11/2000 e Resolução CNE/CBE nº 1/2000**. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Ministério da Educação. MEC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e Diretrizes. 2010.

_____. Ministério da Educação. MEC. **PROEJA** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Documento Base. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: agosto/2007.

_____. Ministério da Educação. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos** – Alunas e Alunos da EJA. Brasília: 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 mai. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2010.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 179-191.

CARVALHO, J. B. P. de. Impressos e outros Materiais Didáticos em sala de aula. In: BRASIL. MEC. Salto para o Futuro. TV Escola: **Materiais didáticos: escolha e uso**. Boletim 14, agosto 2005. p. 42-49.

CASTRO, M. A. D. R. de; MACHADO, M. M.; VITORETTE, J. M. B. **Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis**. Educação & Realidade. Rio Grande do Sul, n. 1, v. 35 p. 151-166, jan/abr 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11026>. Acesso em: 02 mar. 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7º ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

CHOPPIN, A. História dos Livros e das Edições Didáticas: sobre o Estado da Arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Faculdade de Educação/USP, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CIAVATTA, M. A formação integral: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 83-105.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5, 1997, Hamburgo, Alemanha. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: Sesi/Unesco, 1999 (Série Sesi/Unesco educação do trabalhador. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2017.

FÁVERO, O. DVD, **Memória da educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Núcleo de

Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos, 2008. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FÁVERO, L. L. A política linguística na América Latina colonial e as línguas gerais. **Actas do 8º Congresso de Linguística General**, Madri, 2009. Disponível em: <http://elvira.illf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG64.pdf>. Acesso em: 10 dez.2016.

FERRAÇO, C. E. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra – 29ª edição – 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Editora Paz e Terra – 25ª edição – 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Ver atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. Educação de Adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011b.

FREITAS, M. C. de. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FISCARELLI, R. B. O. **Material Didático e Prática Docente**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. v. 2. nº 1. 2007. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454>. Acesso em: 12 fev. 2016

FRIGOTTO, G. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. *In*: _____; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 21-46.

_____; CIAVATTA, M.; RAMOS; M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FURTADO, E. D. P.; LIMA, K. R. R. EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional: possibilidades e limites. **Revista Educação e Realidade**. nº 35. Jan/abr 2010. p. 187-206. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11025>. Acesso em: 03 fev. 2016.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. *In*: GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. – 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação Brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, Mai./Jun. 1995. p. 20-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016

GÓMEZ, J. I. A.; VALLEJO, J. M. B. Diseño de materiales curriculares: critérios didácticos para su elaboración y evaluación. **Aula Abierta**. nº 80, 2002, p. 139-152. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/307653.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

GOTARDO, R. C.; VIRIATO, E. O. Integração Curricular: O Ensino Médio integrado e o PROEJA. **Revista THEOMAI/THEOMAI**. nº 20, 2º semestre de 2009. p. 222-233. Disponível em: <http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO20/13ArtGotardo.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

_____; XIMENES, S. A educação de Jovens e Adultos na LDB: um olhar passados 17 anos. *In: BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2015**- Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2017.

IFMA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Projeto Político Pedagógico**. Campus São Luís/Maracanã. São Luís, 2009.

_____. **Onde estamos**. 2017. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/campi/>. Acesso em: 13 mai. 2017.

_____. **Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Cozinha na modalidade de educação jovens e adultos – PROEJA**. Campus São Luís/Maracanã. São Luís, 2013a.

_____. **Projeto de Manutenção, Ampliação, Melhoria e Dinamização do Acervo Documental: histórico do IFMA Campus São Luís – Maracanã**. São Luís, 2013b.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2014-2018**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís, 2014.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI): uma construção de todos**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís, 2016.

HENRIQUE, A. L. S.; BARACHO, M. das G.; SILVA, J. M. N. da. Práticas Pedagógicas de integração no Proeja-IFRN: o que pensam professores e estudantes. *In: 34º REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 34, 2011, p. 1-18. Natal-RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-209%20int.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2016.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

KIPNIS, B. **Elementos da Pesquisa e a Prática do Professor**. Brasília, DF: Editora UnB, 2005.

LESSARD-HÉRBERT, M. et al. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Tradução Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget. Editions Agence d'ARC, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 9. ed. v. 67. São Paulo: Cortez, 2009b.

_____. **Didática**. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, E. G. Para compreender o Livro Didático como objeto de pesquisa. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.2, n.4, p.143-155, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://ojs.ws.ufgd.edu.br/index.php?journal=educacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1563>. Acesso em: 10 ago. 2016.

LIMA FILHO, D. L. O PROEJA em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação & Realidade**. Rio Grande do Sul, n. 1, v. 35 p. 109-127, jan/abr 2010.

LOPES, A. C. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, L. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. **Boletim** n.16, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, setembro de 2006.

_____. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2008. v.1. n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

_____. O Desafio da Formação dos Professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, São Paulo, vol. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2016

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARÍN, M. N. L. Materiales curriculares y formación del profesorado. In: **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, nº1, 1997. Disponível em: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>. Acesso em: 30 abr. 2017.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, P. E. D. **Material Didático para Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos**. 2010. 254f. Tese (Doutorado em Educação – História e Historiografia da Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-142038/pt-br.php>. Acesso em: 10 fev. 2016.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, Classe e Movimento Social**. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, D. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2008. v.1. n. 1, p. 23-37, jun. 2008.

_____. H.; HENRIQUE, A.L.S. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **Revista Holos**. Ano 28. Vol. 2. 2012. p. 114-129 Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914/536>. Acesso em: 10 fev. 2016.

MOURA, T. M. de M.; FREITAS, M. L. de Q. Processos interativos em sala de aula de Jovens e Adultos: a utilização do livro didático em questão. In. **30º REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 30, 2007, p. 1-17. Caxambu-MG, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT18-2743--Int.pdf>. Acesso em 02 mar. 2016.

MORAES, L. C. S. de M. **Currículo centrado em Competência: concepções e implicações na formação técnico-profissional – estudando o caso do CEFET/MA**. 2006. 260f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Ceará, Brasil, 2006. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3342/1/2006_Tese_LCSMoraes.pdf. Acesso em: 12 fev. 2016.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História de Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>. Acesso em: 17 dez. 2016.

NEVES, B. M. A Educação de Jovens e Adultos nos Institutos Federais. **Revista EJA EM DEBATE**, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. p.55-70. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1099/pdf#.WUAx35LyvIU>. Acesso em: 27 fev. 2017.

PAGÁN, J. B. Función didáctica de los materiales curriculares. **Revista Píxel-Bit, de Medios y Educación**, n. 5, 1995, p.29-46. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/45440>. Acesso em: 15 fev. 2017.

PAIVA, J. Histórico de EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Boletim n.16, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, setembro de 2006.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. **Reexaminando a educação básica na LDB: Ganhos e perdas após dezessete anos**. In: BRZEZINSKI, I. (orgs). LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2010. p. 215-253.

PIRES, Á. P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2010. p. 154-211.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIVY, R.; CHAMPENHOUDT, L.V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.

RANGEL, E. de O. Sobre sujeitos, situações e materiais didáticos no processo de ensino/aprendizagem. Boletim. Salto para o Futuro. **Série Materiais Pedagógicos**. 2002. p. 6-12. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/130812MateriaisPedagogicos.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. Material Adequado, escolha qualificada, uso crítico. In: CARVALHO, M. A. F. de.; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de Leitura e Escrita** - Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 102-107

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** – São Paulo: Cortez, 2001

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS; M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação & Realidade**. Rio Grande do Sul, n. 1, v. 35 p. 65-85, jan/abr 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/11029>. Acesso em: 02 mar. 2016.

_____. O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. Ed. Ver. ampl. São Paulo: Atlas, 2007.

ROJO, R. Livros em sala de aula modos de usar. In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de Leitura e Escrita** - Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 96-101.

SAMPAIO, M. N. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Dossiê Temático: Educação de pessoas jovens, adultas e idosas**, 2009, p. 13-26 Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/24>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SANTOS, S. V. dos. Educação Profissional & Educação de Jovens e Adultos: o PROEJA. **Revista de Educação**, Ciência e Cultura. v. 16, n. 1, jan./jun. 2011. p. 11-18.

SAVIANE, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. P. 143-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. Ver. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SHIGUNOV NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR. n. 31, 2008. p. 169-189. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 fev. 2017.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica e no Proeja. **Educação & Sociedade**, São Paulo, vol. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a07v32n116.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. 2 ed., 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, N. N. da. Educação de Jovens e Adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. **Revista Paidéia**, FUMEC, Belo Horizonte, Ano 6, n. 7, p. 61-72, jul./dez. 2009.

SILVA, M. A. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação & Realidade**. Rio Grande do Sul, n. 3, v. 37 p. 813-821, set/dez 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20373>. Acesso em: 02 mar. 2016.

SOARES, M. B. **Um Olhar sobre o Livro Didático**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte; Editora Dimensão, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

SOARES, L. J. G. As Políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, M. V. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos** – novos leitores, novas leituras. Campinas, 2005.

STRECK, D. R. et al. **Educação Popular e Docência**. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

STRELHOW, T. B. Breve História sobre a Educação e Jovens E Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, jun.2010 p. 49-59, Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3520>. Acesso em: 13 fev. 2016.

VÓVIO, C. L. Diagnosticar o que sabem os jovens e os adultos: ponto de partida para a aprendizagem. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: Ministério de Educação, p. 138-142, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol2a.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

YOUNG, M. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 11-29.

ZATTI, V. Institutos federais de educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 11, n. 3, p.1461-1480, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.7555>. Acesso em: 20 mar. 2017.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OS(AS) PROFESSORES(AS)
DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO – CAMPUS SÃO LUÍS/MARACANÃ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: MICHELLE DE CÁSSIA BARROS NASCIMENTO
ORIENTADORA: Prof.^a. Dra. LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES**

Objetivos:

- Apreender a concepção, bem como a utilização de materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem, em cursos técnicos do PROEJA e sua relação com as diretrizes orientadoras desse programa;
- Identificar os critérios que orientam os professores na escolha e/ou elaboração de um determinado material didático;
- Analisar a concepção dos professores quanto aos materiais didáticos adotados na execução da prática docente em cursos técnicos do PROEJA.

O que se espera obter com os instrumentos metodológicos:

A compreensão dos docentes, coordenador pedagógico e discentes sobre a relação entre os materiais didáticos adotados no processo de ensino e aprendizagem dos cursos técnicos do PROEJA e as diretrizes orientadoras desse programa; O entendimento sobre o critério da escolha dos docentes ao definir um determinado material didático; A concepção dos docentes sobre os materiais didáticos utilizados e se estes atendem as necessidades metodológicas e pedagógicas do PROEJA enquanto um programa voltado para jovens e adultos.

Prezado(a) professor(a), esta entrevista integra a pesquisa intitulada “MATERIAIS DIDÁTICOS EM CURSOS DO PROEJA: concepção e utilização pelos professores do Campus São Luís/Maracanã - IFMA”. Sua participação é importante para o êxito deste trabalho. Obrigada!!!

Questões norteadoras da entrevista

I. Concepção teórico-metodológica sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)

1. Como você concebe a educação de jovens e adultos- EJA?
2. Você participou do processo de implantação do PROEJA no Campus Maracanã? Como ocorreu? Houve discussão sobre as concepções e princípios do Programa?

3. Foi ofertada alguma formação continuada para os docentes que trabalhariam no PROEJA? Quem promoveu? Com que frequência?
4. Você conhece o Documento Base do PROEJA? Como teve acesso?
5. Em sua opinião, deve haver critérios para um docente ministrar aulas no PROEJA? Quais?
6. Para você a formação continuada voltada especificamente para os temas envolvendo o PROEJA ajudaria na sua prática pedagógica? De que forma?
7. Você busca formação continuada específica para EJA além do que pode ser oferecido no Campus São Luís/Maracanã? Quais?
8. Para você quais aspectos seriam fundamentais para o bom funcionamento do PROEJA no Campus São Luís/Maracanã?
9. Na sua prática pedagógica você estabelece diferença entre o processo de ensino e aprendizagem dos cursos considerados regulares e os destinados aos jovens e adultos, a exemplo do PROEJA?

II. Concepção de Material Didático

1. Qual sua concepção sobre Material Didático?
2. Como você considera a utilização de material didático para sua disciplina? Você utiliza algum critério para a escolha? Qual?
3. Quais Materiais Didáticos você mais utiliza em sala de aula?
4. O Campus São Luís/Maracanã oferece algum material didático para os cursos do PROEJA? Qual?
5. Ao selecionar ou elaborar um material didático, você estabelece alguma relação com as orientações do PROEJA? Explique.
6. Você acha que o público do PROEJA necessita de material didático diferenciado em relação aos demais alunos dos cursos regulares?
7. Os materiais didáticos utilizados nas suas aulas são voltados exclusivamente para o público da EJA?
8. Você já confeccionou algum material didático para suas aulas? Como ocorreu a elaboração?
9. A estrutura (física, material e pedagógica) que o Campus São Luís Maracanã oferece possibilita que você tenha autonomia para elaborar e/ou selecionar seu material didático, de forma que atenda as reais necessidades dos sujeitos do PROEJA? Explique.

**APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OS(AS)
COORDENADORES(AS) DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO – CAMPUS
SÃO LUÍS/MARACANÃ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: MICHELLE DE CÁSSIA BARROS NASCIMENTO
ORIENTADORA: Prof.^a Dra. LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES**

Prezado(a) coordenador(a) pedagógico(a), esta entrevista integra a pesquisa intitulada “MATERIAIS DIDÁTICOS EM CURSOS DO PROEJA: concepção e utilização pelos professores do Campus São Luís/Maracanã - IFMA”. Sua participação é importante para o êxito deste trabalho. Obrigada!!!

Questões norteadoras da entrevista

I. Concepção teórico-metodológica sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)

1. Como você concebe a educação de jovens e adultos- EJA?
2. Você participou do processo de implantação do PROEJA no Campus Maracanã? Como ocorreu? Houve discussão sobre as concepções e princípios do Programa?
4. Você conhece o Documento Base do PROEJA? Como teve acesso?
5. Há formação continuada específica sobre os temas que envolvem o PROEJA de forma sistemática? Quem promove? Com que frequência?
6. Há critérios para um docente ministrar aulas no PROEJA? Quais?
7. Para você a formação continuada voltada especificamente para os temas envolvendo o PROEJA ajudaria os docentes nas suas práticas pedagógicas? De que forma?
8. Você busca formação continuada específica para EJA além do que pode ser oferecido no Campus São Luís/Maracanã? Quais?
9. Para você quais os pontos fundamentais para o bom funcionamento do PROEJA no Campus São Luís/Maracanã?

II. Concepção de Material Didático

1. Qual sua concepção sobre Material Didático?
2. Como você considera a utilização dos materiais didáticos pelos docentes? Você identifica algum critério para a escolha? Qual?

3. Você percebe que o professor adota algum critério para escolher um determinado material didático? Qual?
4. O Campus São Luís/Maracanã oferece algum material didático para os cursos do PROEJA? Qual?
5. Você considera os materiais didáticos utilizados nas aulas dos cursos do PROEJA são voltados exclusivamente para o público da EJA? Eles têm atendido as demandas deste público?
6. Na sua visão o público do PROEJA necessita de material didático diferenciado em relação aos demais alunos dos cursos regulares?
7. Você já colaborou com a produção de algum material didático com a participação dos docentes e alunos? Como isso ocorreu? Explique.
8. Você considera que a estrutura (física, material e pedagógica) que o Campus São Luís Maracanã oferece possibilita que o docente tenha autonomia para elaborar e/ou selecionar seu material didático, de forma que atenda as reais necessidades dos sujeitos do PROEJA? Explique.

**APÊNDICE C - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS(AS) ALUNOS(AS) DO
INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO – CAMPUS SÃO LUÍS/MARACANÃ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: MICHELLE DE CÁSSIA BARROS NASCIMENTO
ORIENTADORA: Prof.^a Dra. LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES**

Prezado(a) aluno(a), esta entrevista integra a pesquisa intitulada “MATERIAIS DIDÁTICOS EM CURSOS DO PROEJA: concepção e utilização pelos professores do Campus São Luís/Maracanã - IFMA”. Sua participação é importante para o êxito deste trabalho. Obrigada!!!

I. Identificação:

1. Faixa Etária:

- De 18 a 24 anos
- De 25 a 30 anos
- De 31 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- Acima de 50

2. Sexo

- Masculino
- Feminino

3. Curso

- Técnico em Cozinha
- Técnico em Agropecuária

II. Concepção de Material Didático

4. Os (as) professores (as) utilizam materiais didáticos nas aulas?

- sim
- não

Quais? _____

5. Quais professores(as) utilizam mais materiais didáticos em suas aulas?

- os(as) professores (as) das disciplinas da base comum (por exemplo, português, matemática, física, química, biologia, etc.)
- os(as) professores(as) das disciplinas da base tecnológica (disciplinas da área que você irá se formar)

6. Quais disciplinas você gostaria que utilizassem mais materiais didáticos?

- as das disciplinas da base comum (português, matemática, física, química, biologia, etc.)
 as das disciplinas da base tecnológica (disciplinas da área que você irá se formar)

7. Quais Materiais Didáticos mais utiliza em sala de aula?

- livros
 apostilas
 computador
 TV
 vídeo e aparelhos de DVD
 aparelho de som
 Data show
 quadro branco ou lousa
 mapas
 cartazes
 álbuns seriados
 jogos
 revistas e jornais
 fotografias
 equipamentos específicos para as disciplinas técnicas
 outros _____

8. Você considera importante para sua aprendizagem a utilização de material didático nas aulas?

- sim não não faz diferença para minha aprendizagem

Explique: _____

9. O Campus São Luís/Maracanã oferece algum material didático para os cursos do PROEJA?

- sim não

10. Você acha que o público do PROEJA necessita de material didático diferenciado em relação aos demais alunos dos cursos regulares?

- sim não

Explique: _____

11. Você considera os materiais didáticos utilizados nas aulas dos cursos do PROEJA são voltados especialmente para o público da jovem e adulto?

- sim
 não

Explique: _____

12. Você já confeccionou algum material didático com a participação dos professores?

- sim não

Quais? _____

13. Você considera que melhoraria a qualidade das aulas a utilização de um material didático confeccionado com sua participação?

sim

não

acho que não faria diferença

Por quê? _____

**APÊNDICE D – CARTA DE LIBERAÇÃO À COORDENAÇÃO LOCAL DO PROEJA
NO CAMPUS SÃO LUÍS/MARACANÃ PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: Michelle de Cássia Barros Nascimento

ORIENTADORA: Lélia Cristina Silveira de Moraes

Declaramos, para fins de realização de pesquisa científica nas dependências desta instituição, e após estamos devidamente informados sobre os objetivos e métodos a serem utilizados para a coleta de dados da pesquisa intitulada “**MATERIAIS DIDÁTICOS EM CURSOS DO PROEJA**: concepção e utilização pelos professores do Campus São Luís/Maracanã - IFMA”, que Michelle de Cássia Barros Nascimento, portadora do CPF nº 904.536.703-34 e do RG nº 16108593-8 SSP/MA, está autorizada a realizar as observações, entrevistas e questionários propostas pelo projeto e pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, assegurando a manutenção do sigilo e privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

São Luís (MA), _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Responsável

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: Michelle de Cássia Barros Nascimento

ORIENTADORA: Lélia Cristina Silveira de Moraes

Dados de Identidade da Pesquisa

TÍTULO: “MATERIAIS DIDÁTICOS EM CURSOS DO PROEJA: concepção e utilização pelos professores do Campus São Luís/Maracanã - IFMA”

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Michelle de Cássia Barros Nascimento

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Lélia Cristina Silveira de Moraes

INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL: Universidade Federal do Maranhão

Nós, Michelle de Cássia Barros Nascimento, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada “**MATERIAIS DIDÁTICOS EM CURSOS DO PROEJA:** concepção e utilização pelos professores do Campus São Luís/Maracanã - IFMA”, e Lélia Cristina Silveira de Moraes, orientadora da pesquisa, convidamos V. Sa. para participar como voluntário(a) deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar a relação estabelecida entre os materiais didáticos adotados pelos docentes, no processo de ensino e aprendizagem e as diretrizes orientadoras do PROEJA, em cursos técnicos. Para sua realização utilizaremos os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; entrevistas e questionários.

Sua participação neste estudo constará de respostas, previamente elaborado pela pesquisadora responsável e, durante todo o período da pesquisa, V. Sa. tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir quaisquer tipos de esclarecimento, bastando para isso entrar em contato alguns dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Além disso, lhe é garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou

publicações científicas, não havendo identificação dos(as) voluntários(as), a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, após leitura e/ou escuta deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidade ou perda de qualquer benefício. Estou ciente, também, dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de livre e espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do(a) voluntário(a)

Michelle de Cássia Barros Nascimento
Pesquisadora responsável pela obtenção do consentimento

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecimento deste(a) voluntário(a) para a participação neste estudo.

Michelle de Cássia Barros Nascimento
Pesquisadora responsável pela obtenção do consentimento

Dados da pesquisadora responsável

Nome: Michelle de Cássia Barros Nascimento

Endereço eletrônico: michellenascimento_@hotmail.com

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMA

Endereço: Avenida dos Portugueses s/n, Campus Universitário do Bacanga, Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C Sala 07

Telefone: (98) 3272-8708

Endereço eletrônico: cepufma@ufma.br

APÊNDICE F – TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: Michelle de Cássia Barros Nascimento

ORIENTADORA: Lélia Cristina Silveira de Moraes

Eu, **Michelle de Cássia Barros Nascimento**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, vinculada ao Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente, pesquisadora responsável pela realização do Trabalho intitulado “**MATERIAIS DIDÁTICOS EM CURSOS DO PROEJA**: concepção e utilização pelos professores do Campus São Luís/Maracanã - IFMA”, sob a orientação da Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes, declaro que, a partir desta data, assumo a inteira responsabilidade pela coleta de dados e divulgação dos resultados da referida pesquisa, me comprometendo a cumprir os termos da Resolução n.º 196/96 – versão 2012, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa.

São Luís (MA), _____ de _____ de 2017.

Michelle de Cássia Barros Nascimento
Pesquisadora responsável pela obtenção do consentimento

Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes
Orientadora Responsável

**APÊNDICE G – DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DO USO DO NOME DA
INSTITUIÇÃO EM PUBLICAÇÕES E APRESENTAÇÕES CIENTÍFICAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: Michelle de Cássia Barros Nascimento

ORIENTADORA: Lélia Cristina Silveira de Moraes

Declaramos, para fins de realização de pesquisa científica nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMA), Campus São Luís/Maracanã, que Michelle de Cássia Barros Nascimento, portadora do CPF nº. 904536703-34e do RG nº. 16108593-8 SSP-MA, está autorizada a citar o nome desta Instituição nos relatos e publicações científicas da pesquisa intitulada “**MATERIAIS DIDÁTICOS EM CURSOS DO PROEJA: concepção e utilização pelos professores do Campus São Luís/Maracanã - IFMA**”.

Declaramos, ainda, que estamos devidamente informados sobre os objetivos e procedimentos a serem realizados para a coleta de dados da referida investigação e que a pesquisadora garante a manutenção do sigilo e privacidade dos(as) participantes durante todas as fases da pesquisa.

São Luís (MA), _____ de _____ de 2017.

Carimbo da instituição e assinatura do responsável