



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

**O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS CENTROS DE  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DE GOIÁS**

**GOIÂNIA - GO**  
**JULHO/2017**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS  
DE TESES E  
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

Nome completo do autor: FABÍOLA CORREIA DE SOUZA ARAÚJO MOREIRA

Título do trabalho: O Livro Didático de Ciências da Natureza nos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura da autora

Ciente e de acordo:

  
Assinatura da orientadora

Data: 18/07/2017

FABÍOLA CORREIA DE SOUZA ARAÚJO MOREIRA

**O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS CENTROS DE  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DE GOIÁS**

Dissertação apresentada à banca examinadora para a obtenção do grau de Mestre, em Educação em Ciências e Matemática, sob orientação da prof. <sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marilda Shuvartz.

Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática.

**GOIÂNIA - GO  
JULHO/2017**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Correia de Souza Araújo Moreira, Fabíola  
O Livro Didático de Ciências da Natureza nos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás [manuscrito] / Fabíola Correia de Souza Araújo Moreira. - 2017. CXX, 120 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Marilda Shuvartz.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2017.  
Bibliografia. Anexos. Apêndice.  
Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Livro Didático. 2. Currículo. 3. Ciências da Natureza. 4. Educação de Jovens e Adultos. I. Shuvartz, Marilda , orient. II. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

ATA DO EXAME DE DEFESA

FABÍOLA CORREIA DE SOUZA ARAÚJO MOREIRA

Aos 12 dias do mês de Julho do ano de 2017, às 14:00 horas, via Web Conferência, reuniu-se nas dependências do Centro de Eventos, a Banca Examinadora composta pelos, Profa. Dra. Marilda Shuvartz presidente/orientadora -UFG; Profa. Dra. Jane Paiva - UERJ e o Prof. Dr. José Rildo de Oliveira Queiroz - UFG, para sob a presidência da primeira, procederem ao Exame de Defesa do trabalho intitulado "O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DE GOIÁS" da referida discente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), nível Mestrado. Após realizada a avaliação oral no sistema de apresentação e defesa do Trabalho de autoria da mesma, a Banca Examinadora reuniu-se emitindo os seguintes pareceres com as justificativas e sugestões abaixo:

Docente/Instituição	Resultado (Aprovado/Reprovado)	Assinatura
MARILDA SHUVARTZ -UFG	Aprovado	
JANE PAIVA - UERJ	Aprovado	
JOSÉ RILDO DE OLIVEIRA QUEIROZ - UFG	APROVADO	

Justificativas e comentários sobre o trabalho (Preenchimento obrigatório):

Trata-se de um trabalho de pesquisa importante no campo da EJA, aponta elementos contributivos para a política de PNLD-EJA.

Sugestões de alterações do trabalho (Preenchimento obrigatório):

Após a avaliação, a referida candidata foi considerada APROVADA no exame de defesa. Às 17 horas, a Profa. Dra. Marilda Shuvartz -UFG, Presidente da Banca Examinadora, deu por encerrada a sessão e, para constar lavrou-se a presente Ata.

FABÍOLA CORREIA DE SOUZA ARAÚJO MOREIRA

**O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS CENTROS DE  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DE GOIÁS**

**GOIÂNIA  
JULHO/2017**

*Dedico este trabalho primeiramente ao meu esposo Edson, que sempre acreditou em mim, sendo o meu maior incentivador em todas as áreas e momentos da vida. E aos meus filhos Sarah e Heitor, pelo meu amor incondicional a eles e por serem a melhor parte de mim.*

## AGRADECIMENTOS

Neste momento tão especial e vitorioso, quero agradecer:

Primeiramente a Deus por ter permitido que esta hora chegasse, por me dar saúde, fé, disposição. Por falar comigo nos momentos em que o desânimo estava presente. Venci um bom combate, guardei a fé. Agradecer, pois Ele sabe de todos os obstáculos físicos e mentais que ultrapassei para finalizar este projeto de vida.

Ao meu esposo Edson, pelo amor a mim sempre dedicado, pela paciência, pelas escutas infundáveis, por sempre acreditar na minha força e capacidade. Foram injeções de ânimo para que eu prosseguisse nas vezes em que queria desistir. Pela presença constante na minha vida e pelo suporte a mim oferecido nestes dois anos de trabalho.

À minha filha amada, Sarah, pelas leituras de partes da pesquisa com seus palpites e correções, como me estimulou a ser melhor a cada dia. Pelas vitórias que ela alcançou neste período, que também são minhas e me fazem feliz nos momentos de angústia.

Ao meu caçula Heitor, tão amado e querido, uma criança que me ensina a cada dia no privilégio constante da sua presença. Pela compreensão da minha ausência quando me solicitava. Pelo reflexo de mim, que vejo nele a cada conquista alcançada.

Agradeço imensamente, à minha querida orientadora Marilda Shuvartz, por me fazer crescer em todos os sentidos: acadêmico, profissional e pessoal. Sim, professora que passou a fazer parte da minha família, que me oportunizou um olhar mais atento para a realidade. Luz para os meus pés nos momentos em que achava que não conseguiria ir além. Obrigada Marilda, por acreditar em mim.

Não posso deixar de agradecer aos meus pais Francisco e Benedita, que deram os pilares da minha educação, permitindo que eu tivesse acesso ao conhecimento inicial, fator essencial à complementação desta fase. Afinal a educação começa em casa.

Ao meu sogro e sogra Edson e Maria Auxiliadora, pela preocupação em saber se eu estava bem, pela fé em minha inteligência, por sinalizarem mais as minhas qualidades e pelas infinitas vezes que falaram: você é muito inteligente... vai conseguir!

Agradeço à Universidade Federal de Goiás, por promover programas tão importantes como este, proporcionando o crescimento acadêmico e profissional do professor e por ser mais uma vez a extensão da minha casa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, pelo apoio, ensinamentos, avaliações, trocas de experiências; pelo carinho e dedicação. Levarei um pedacinho de cada um de vocês.

À minha colega de programa Danielle Cristine, pelas angústias compartilhadas, trabalhos realizados, forças trocadas, mensagens de incentivo, favorecendo de forma recíproca a continuidade no curso. Juntos somos fortes e caminhamos melhor.

Aos meus fiéis companheiros Débora e Pedro: companheiros de trabalho e de vida, que muitas vezes garantiram o andamento dos trabalhos na minha ausência durante este período, além de me dedicarem carinho e confiança. Vocês fazem parte deste projeto.

Agradeço à equipe da Gerência de Educação de Jovens e Adultos, pelo aprendizado oportunizado a mim durante estes dois anos de compartilhamento de dúvidas e anseios. Pelo amparo nos momentos de ausência e troca de textos sobre a temática. Vocês foram imprescindíveis para esta conquista.

Aos professores que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade e pela compreensão, aí está a materialização dos anseios de vocês.

Finalmente, agradeço às professoras da banca Marilda Shuvartz, Anna Maria Canavarro Benite, Jane Paiva e professor José Rildo de Oliveira Queiroz, que enriqueceram este trabalho com as pontuações tão generosas e importantes, com a dedicação ao avaliar.

*“Enquanto ensino continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. ”*

**(Paulo Freire)**

## RESUMO

Um breve levantamento histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - no Brasil e em Goiás - mostra que a modalidade esteve, historicamente, às margens das políticas públicas educacionais. A partir do momento que se instituiu o Programa Nacional do Livro Didático da EJA (PNLDEJA), em 2009, a modalidade recebe uma política pública extremamente importante e benéfica, se o livro didático (LD) for utilizado como um instrumento pedagógico. Esta pesquisa analisou o uso do livro didático de Ciências da Natureza/Biologia, escolhido no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino médio, no ano de 2014, considerando o atendimento das especificidades postas no currículo da modalidade na rede estadual. Buscou-se, pois, avaliar a eficácia dessa política por meio do estudo dos documentos como legislações nacionais e estaduais, o currículo de biologia para a referida modalidade e o livro de Ciências da Natureza/Biologia escolhido no PNLD-EJA/2014. Por meio de questionários com professores e entrevista com representante do Ministério da Educação, foram analisadas particularidades sobre o uso do LD nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS) da rede estadual, como fragilidades na execução do Programa. Constatou-se que o Programa ainda é recente, e poderá ser aprimorado com o passar das edições, a fim de que os professores sejam co-autores do processo. Percebe-se a importância de formação para os profissionais que atuam na EJA, objetivando uma qualidade de ensino condizente com a proposta da rede.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Currículo. Ciências da Natureza. Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

A brief historical survey of youth and adult education (EJA) - in Brazil and in Goiás - shows that one modality has historically been on the margins of public educational policies. (PNLDEJA), in 2009, an extremely important and beneficial public policy modality for the use of pedagogical tools. This research analyzes the use of the didactic book of Nature Sciences / Biology, chose the National Program of Didactic Book (PNDL) for a Youth and Adult Education (EJA), high school, in 2014, the attendance of specificities put No Curriculum of the modality in the state network. The purpose of this study was to evaluate the effectiveness of this policy, through the study of documents such as laws and states, a biology curriculum for a mobile modality, the Nature / Biology Sciences book chosen in PNLD-EJA / 2014. Through questionnaires with Teachers and interviews with the representative of the Ministry of Education on the use of LD in the Youth and Adult Education Centers (CEJAS) of the state network, as weaknesses in the implementation of the program. It has been found that the program is still recent, and can be approved with the passing of the editions, an end of which the teachers are co-authors of the process. It is possible to perceive a training plan for the professionals who work in the EJA, aiming at a quality of education in line with a proposal of the network.

**Keywords:** Textbook. Curriculum. Science of Nature. Youth and Adult Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Organograma da SEDUCE.....	39
<b>Figura 2-</b> Necessidades formativas do professor de Ciências da Natureza/Biologia da EJA.....	49
<b>Figura 3-</b> Vínculo dos professores na rede.....	78
<b>Figura 4-</b> Formação acadêmica inicial em Ciências Biológicas.....	79
<b>Figura 5-</b> Formação inicial e continuada de professores.....	80
<b>Figura 6-</b> Níveis de ensino nos quais os professores trabalham.....	81
<b>Figura 7-</b> Conhecimento da Proposta da Rede.....	84
<b>Figura 8-</b> Professores investigados, que participaram da escolha do LD.....	90
<b>Figura 9-</b> Aprovação da escolha pelos professores/sujeitos da pesquisa.....	91
<b>Figura 10-</b> Coleção Viver, Aprender.....	93
<b>Figura 11-</b> Opinião dos professores quanto à diferença do LD de EJA.....	95
<b>Figura 12-</b> Frequência do uso do LD na sala de aula.....	98
<b>Figura 13-</b> Visão do LD pelos professores.....	99

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1-</b> Número de matrículas na EJA em 06/2016.....	42
<b>Tabela 2-</b> Número de alunos transferidos na EJA em 06/2016.....	42
<b>Tabela 3-</b> Número de alunos desistentes na EJA em 06/2016.....	43
<b>Tabela 4-</b> Número de alunos evadidos na EJA em 06/2016.....	43
<b>Tabela 5-</b> Pesquisas segundo Braga e Fernandes.....	63
<b>Tabela 6-</b> Trabalhos publicados no GT18/ANPED.....	65
<b>Tabela 7-</b> <i>Lócus</i> da pesquisa.....	73
<b>Tabela 8-</b> Amostragem estratificada.....	73
<b>Tabela 9-</b> Faixa etária dos sujeitos.....	78
<b>Tabela 10-</b> Tempo de exercício dos professores nos CEJAS.....	82

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
<b>CEE-GO</b>	Conselho Estadual de Educação de Goiás
<b>CEJAS</b>	Centros de Educação de Jovens e Adultos
<b>CES</b>	Centro de Estudos Supletivos
<b>CNLD</b>	Comissão Nacional do Livro Didático
<b>COLTED</b>	Comissão do Livro Técnico e Didático
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>CONFINTEA</b>	Conferência Internacional de Educação de Adultos
<b>CTS</b>	Ciência-Tecnologia-Sociedade
<b>D</b>	Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos
<b>DESU</b>	Departamento de Ensino Supletivo
<b>E</b>	Entrevistado
<b>EA</b>	Educação de Adultos
<b>ENCCEJA</b>	Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FAE</b>	Fundação de Assistência ao Estudante
<b>FENAME</b>	Fundação Nacional do Material Escolar
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
<b>G</b>	Guia do Livro Didático do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
<b>GEEJA</b>	Gerência de Educação de Jovens e Adultos
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>INL</b>	Instituto Nacional do Livro
<b>LD</b>	Livro Didático

<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEB</b>	Movimento de Educação de Base
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MES</b>	Ministério da Educação e Saúde
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>MOVA</b>	Movimento de Alfabetização
<b>MP</b>	Manual do Professor
<b>NEDEJA/EFF</b>	Núcleo de Estudos e Documentação sobre a Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal Fluminense
<b>ODMs</b>	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
<b>P</b>	Professor que respondeu ao questionário semiaberto
<b>PCNS</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PLI</b>	Programa do Livro
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNBE</b>	Programa Nacional Biblioteca na Escola
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PNLD- Campo</b>	Programa Nacional do Livro Didático para o Campo
<b>PNLDEJA</b>	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
<b>PNLDEM</b>	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
<b>PROJOVEM</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
<b>PRONATEC</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>PSDB</b>	Partido da Social Democracia Brasileira
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>R</b>	Registro da reunião da escolha do livro didático
<b>SCIELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>SECAD</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

<b>SEDUCE-GO</b>	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SEM</b>	Superintendência de Ensino Médio
<b>SIGE</b>	Sistema de Gestão Escolar
<b>SNJ</b>	Secretaria Nacional da Juventude
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>USAID</b>	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	19
<b>CAPÍTULO 1 - CENÁRIO HISTÓRICO DA EJA: LINHA DO TEMPO NO BRASIL E EM GOIÁS.....</b>	23
1.1. Realidade atual da EJA na rede estadual de ensino.....	41
<b>CAPÍTULO 2 - (RE)PENSANDO O LIVRO DIDÁTICO NA EJA: BIOLOGIA.....</b>	45
<b>CAPÍTULO 3 - ESPELHO DAS PESQUISAS.....</b>	61
<b>CAPÍTULO 4 - TRILHA METODOLÓGICA.....</b>	67
4.1. Coleta de dados.....	70
4.2. Análise de dados.....	75
<b>CAPÍTULO 5 - DESVELANDO O USO DO LIVRO DIDÁTICO.....</b>	77
5.1. Revelando os sujeitos.....	77
5.2. Superando o reducionismo na EJA.....	82
5.3. O uso do Livro Didático de Ciências da Natureza.....	88
5.4. As vozes dos CEJAS.....	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	105
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	108
<b>APÊNDICES.....</b>	116
<b>ANEXO.....</b>	119

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), certamente devido ao perfil majoritário de seu público, trabalhadores de baixa renda, setores em situação de exclusão e vulnerabilidade social, parece estar sempre em xeque, com baixo reconhecimento, acusada de ser uma modalidade educativa com pouca produtividade [...] (CARREIRA *et al*, p. 5, 2014).

O trecho acima, recorte da obra intitulada “A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI”, reflete o contexto nacional e estadual no qual a modalidade está inserida. Fazendo menção ao termo usado no jogo de xadrez – xeque, a EJA está sempre em estado de alerta, em constante ameaça de fechamento de escolas, porém pelos motivos opostos aos objetivos que a regem: oportunizar a escolarização àqueles que não a tiveram na idade apropriada.

A educação de adultos no Brasil tem início no período colonial com a implementação pedagógica dos jesuítas, mas apenas em 1940 atrai os olhares da sociedade, quando o sistema educacional visa a uma proposta mais voltada para o exercício pleno da cidadania. Numa década marcada pelo analfabetismo e pela exclusão de quem nesses moldes se enquadrava, a proposta se apresenta como uma modalidade intrinsecamente frágil em termos de políticas públicas, ligada intimamente a questões políticas, econômicas e sociais – como toda a educação. Essa ligação dificulta a continuidade de projetos que possam fortalecer a área.

O Brasil é um país caracterizado por desigualdades sociais, resultante de uma sociedade dominante. Qualquer mudança neste cenário, em especial no campo educacional demanda tempo, sendo um processo assinalado por avanços e retrocessos, idas e vindas, com intensas lutas sociais. A EJA faz parte de um conjunto de várias abstinências de sujeitos de direito. A segregação social ainda é ampla, em uma sociedade conservadora, avessa às mudanças. Então, a modalidade depende de imperativos políticos, e a desarticulação destes desconfigura seu quadro a cada mudança de gestão.

De acordo com dados coletados do Sistema de Gestão Escolar da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE – GO), em abril de 2017, 43.965 estudantes encontram-se matriculados na rede de ensino, na modalidade EJA, sendo 754 no Ensino Fundamental I (I Etapa), 14.065 no Ensino Fundamental II (II Etapa) e 29.090 no

Ensino Médio (III Etapa). Esses números refletem a busca pelo conhecimento, pela escolarização de jovens e adultos que almejam realizar seus sonhos.

De acordo com Brasil (2000), o papel da EJA está compreendido entre reparar o direito negado, equalizar a sociedade e qualificar o estudante trabalhador. Ainda nesse referencial, o estudante desta modalidade possui características sociais e cognitivas específicas, havendo necessidade de proposta e metodologia diferenciadas. Para tanto, a disponibilidade de instrumentos pedagógicos que oportunizem o trabalho docente é fator determinante no processo de aprendizagem.

Um instrumento presente nas Unidades Escolares é o Livro Didático (LD). Nem sempre eles existiram. A EJA inicia-se com materiais didáticos que foram se aperfeiçoando até surgir o LD. Além disso, a elaboração e forma de produção dos livros é, hoje, bem mais sofisticada do que há 50 anos. Um programa que trouxe várias mudanças foi o Programa Nacional do Livro Didático de EJA (PNLDEJA), criado em 2009 para o Ensino Fundamental. E, em 2014, ele já contemplava toda a modalidade.

Sendo assim, a presente investigação surgiu pelo reconhecimento da necessidade de se repensar a EJA nas suas especificidades, no uso do LD de Ciências da Natureza, pelos professores de Biologia, preocupando-se com a qualidade formal e política durante o processo de ensino.

Ao longo dos últimos anos, desde que a situação da EJA vem sendo analisada como objeto de pesquisa no Colégio Estadual Chico Mendes, em Goiânia, tem sido observado o papel dessa modalidade de ensino para o exercício da cidadania, trabalho fruto de um curso de especialização em Ciências da Natureza realizado pela pesquisadora. Na ocasião da pesquisa e a partir dela, têm sido observados e questionados, também, vários problemas que os professores de Biologia enfrentam para desenvolver o aprendizado desse público diferenciado.

As dúvidas e anseios sobre a oferta, pelo Estado, de um ensino de qualidade da modalidade só aumentaram, como é possível se observar à medida em que o olhar de investigação continua, diariamente, absorvendo a situação da EJA no estado de Goiás, a partir de novos trabalhos, como este presente estudo, realizado pela pesquisadora que, nesta ocasião, ocupa o cargo de Gerente de Educação de Jovens e Adultos na SEDUCE – GO.

Nesse contexto, surge a pergunta que norteia esta pesquisa: como, quando e por que o professor de Biologia dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS), da rede estadual, usam o livro de Ciências da Natureza?

O objeto de estudo da investigação é analisar o uso do livro de Ciências da Natureza / Biologia, escolhido no Programa Nacional do Livro Didático (PNDL) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino médio, no ano de 2014, confrontando com o currículo e com as diretrizes previstas para a modalidade no Estado de Goiás, constituindo, assim, o objetivo geral desta.

No presente estudo os objetivos específicos foram: 1) analisar documentos, como as legislações federal e estadual pertinentes, bem como documentos advindos do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE – GO); a Matriz Curricular e Diretrizes da EJA para a área de Ciências da Natureza; 2) descrever a realidade da modalidade de EJA no âmbito da SEDUCE – GO; 3) analisar o processo de escolha do livro didático de biologia, no PNLDEJA/2014; 4) confrontar o livro escolhido com o currículo desejado para esta área de conhecimento e modalidade; 5) analisar as formas com que o livro didático de Ciências da Natureza/ Biologia vem sendo utilizado pelos professores que atuam na terceira etapa da EJA.

Em termos metodológicos esta investigação se caracteriza como uma pesquisa quali-quantitativa e participante, tendo como base filosófica o materialismo dialético, que segundo Triviños (2013, p. 51) “realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”. Baseia-se numa interpretação dialética do mundo, preocupando-se com a visão de mundo dos sujeitos, inserida no contexto social.

A exposição do estudo foi organizada em cinco capítulos, a saber, conforme o que se apresenta a seguir.

No capítulo 1 realiza-se uma contextualização da EJA no cenário nacional e estadual, captando a visão de autores que presenciaram parte da história da modalidade e que materializaram suas experiências em forma de textos valiosos para os que não fizeram parte desse passado. Neste grupo dos que historicizaram a EJA, o presente estudo traz Haddad (2000), Paiva (2005;2006;2009), Machado (2008; 2014), Brandão (1984;2007), Di Pierro (2015), Fávero e Freitas (2011), Freire (1980; 1983), Rodrigues (2015), dentre outros. Resgata-se, também, as legislações nacionais e estaduais para a modalidade, situando o leitor

a respeito do espaço sobre o qual trata a pesquisadora. A respeito da esfera estadual, faz-se uma memória da trajetória da EJA, bem como a descrição e sua situação atual.

No capítulo 2, resgata-se o histórico dos materiais didáticos produzidos para a EJA, dando ênfase ao livro didático, traçando um breve panorama dos programas destinados a esse livro. Além disso, repensa-se o livro para os professores de Biologia ressaltando-se a importância de formação adequada aos professores, corroborando autores como Cassab (2008; 2016), Martins (2008), Cachapuz (2005), Mello (2010;2013).

O capítulo 3 pontua a importância de pesquisas na referida área, ao desenhar um panorama das investigações sobre EJA e o livro didático em plataformas como *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), e trabalhos publicados no Grupo de Trabalho (GT) – 18, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Autores significativos para a construção deste capítulo foram Suzani (2014), Cassab (2008; 2016), Braga (2015) e Fernandes (2004).

No capítulo 4, apresenta-se o método utilizado durante todo o processo de investigação, retratando os lócus da pesquisa. O envolvimento da pesquisadora com a EJA na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás, configura a pesquisa participante. Trilha-se todo o caminho percorrido com os sujeitos da pesquisa, compreendendo quatorze professores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos e um representante do Ministério da Educação (MEC), bem como a explanação de como foi realizada a análise de dados.

No capítulo 5, expõe-se os resultados e discussões acerca desta investigação qualitativa, de forma descritiva, estabelecendo um diálogo entre a práxis do professor e a proposta pedagógica da rede para a EJA.

A investigação é concluída com algumas considerações envolvendo as discussões oferecidas pelos contribuintes participantes da pesquisa realizada.

# CAPÍTULO 1

## CENÁRIO HISTÓRICO DA EJA: LINHA DO TEMPO NO BRASIL E EM GOIÁS

*“Se a educação sozinha não  
transforma a sociedade, sem ela  
tampouco a sociedade muda”*

*Paulo Freire*

Neste capítulo, serão narrados alguns fatos e acontecimentos marcantes para os vários desenhos que a Educação de Adultos (EA) manifestou no país e no estado de Goiás, a fim de apresentar como ela foi e é influenciada pelas mudanças políticas e sociais que acontecem no país. Diante disso, a linha do tempo em questão será marcada por acontecimentos e fatos que intervieram na história da modalidade.

Historicamente, a EA possui marcas profundas, representadas por lutas da sociedade civil, que buscava maiores participações política, social e econômica, de classes menos favorecidas nessas áreas.

A Educação Básica começa a ser desenhada, no Brasil, durante o período colonial com os jesuítas que, segundo Gentil (2005, p.2) tratava-se de uma “aculturação sistemática dos nativos”. A educação que os jesuítas promoviam advinha de uma política colonizadora, objetivando a conversão e, conseqüentemente, o controle dos indígenas, demonstrando, já nesse marco inicial, a relação de poder sobre os nativos da colônia. Nesse contexto, surge, timidamente, a educação de adultos colonial, que segundo Paiva (1987, p. 53) “é praticamente inexistente”, pois se realizava com intuito principal de “cristianização e sedimentação do domínio português”.

Porém, o quadro educacional sofre modificações com a vinda da família real portuguesa, em 1808, pois seriam necessárias melhorias no sistema de ensino, para atender a aristocracia. Iniciavam-se, assim, as diversas reformas educacionais brasileiras ocorridas.

Em 1824, com a promulgação da I Constituição, por Dom Pedro I, pôde-se constatar uma conquista na educação, pois a Lei previa a garantia de instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Mesmo não se efetivando por todo o período imperial, vislumbrou-se um avanço, com a manifestação dessa garantia nas Constituições posteriores (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Na década de 1920, o analfabetismo é considerado uma “chaga nacional”. Com a urbanização intensa e a industrialização em expansão, fica evidente a necessidade de qualificação da mão-de-obra. Nesse panorama, surgem reformas educacionais, e uma valorização da educação por movimentos operários. Criam-se, então, as escolas noturnas para adultos, legitimadas pelo Decreto nº 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925 (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Nesse período, cria-se também, a “radiodifusão com objetivos educacionais” (PAIVA, 1987, p.93).

A EA, como resgate de um direito garantido em Constituição – direito à educação –, acompanha, no que tange à forma de oferta, a história de mudanças da educação como um todo, as mudanças econômicas e as políticas ocorridas no país, ou seja, a mobilização brasileira em favor da educação parece realmente ligar-se às tentativas de mudanças nestas áreas (BRASIL, 2000). Neste sentido corroboramos Paiva (1987, p. 19): “Toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico. ”

A delimitação histórica da educação de adultos ocorreu entre as décadas de 1930-1940. Com o processo contínuo de crescimento urbano devido à industrialização, o governo federal estabelece diretrizes educacionais para todos os estados e municípios (GOIÁS, 2010). Nesse período, também, surge o primeiro trabalho sobre educação de adultos, realizado por Paschoal Lemme, em 1938, em que ele explicita o termo educação popular, e refere-se a este como extensão de cursos noturnos de alfabetização para adultos, de curta duração e de forma elementar (FÁVERO; FREITAS, 2011). Nesse período, a educação de adultos é considerada parte da educação popular, servindo a camadas populares da sociedade, devendo ser gratuita, de acordo com Paiva (2006). Ainda na década de 30, surgem os sistemas supletivos em

estados do Sul e no Distrito Federal, tendo índices de matrículas em torno de 49.132 a 120.826 alunos (PAIVA, 1987).

O termo usado para definir o tipo de educação destinada a adultos, nessa época, era “sistemas supletivos”. De certa forma, foi uma maneira de desvincilhar o que hoje é reconhecido como modalidade do ensino elementar. Segundo Paiva (1987, p. 172), “... a primeira manifestação importante que anuncia o desvinculamento da educação de adultos da educação elementar comum é o Convênio Estatístico de 1931, no qual se inclui a categoria ‘ensino supletivo’”.

A definição pedagógica da EA é alvo de várias pesquisas, que delineiam pontos de vistas diversos entre os pesquisadores. Segundo Brandão:

Ora, os nomes são muitos e debaixo deles: educação popular, educação de base, educação de adultos, educação fundamental, educação comunitária, educação permanente, há coisas e intenções iguais, semelhantes e até opostas. Neste emaranhado estão escondidas idéias iguais com rótulos diferentes e idéias diferentes com rótulos iguais. Há projetos e sobretudo há propósitos, muitas vezes opostos que se cobrem das mesmas falas e com palavras que pela superfície parecem apontar para um mesmo horizonte, procuram envolver pessoas, prometendo a elas mudanças nas suas vidas, ou em seus mundos (BRANDÃO, 1984, p. 15).

Nessa citação, Brandão descreve os diferentes pontos de vista, relacionados aos termos usados para definir conceitos próximos. Os termos destinados a conceituar essas formas de educação, variam conforme o contexto histórico no qual estão inseridas bem como as mudanças sociais e políticas pelas quais são influenciadas em cada período.

Ainda na década de 1930, com o Decreto–Lei nº 580, de 13 de janeiro de 1937, cria-se o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP)<sup>1</sup>, por Anísio Teixeira, com a missão de sistematizar os conhecimentos educacionais e propor melhorias ao ensino, preocupando-se com a desigualdade econômica e cultural que influenciava a desigualdade na formação de adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Por meio dos estudos realizados pelo INEP, segundo Haddad e Di Pierro (op cit, p. 90), “instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. Por meio dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa

---

<sup>1</sup> Hoje o INEP é recebe a denominação de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, porém permanece a mesma sigla.

progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos”.

Ainda nesse período, constata-se que já se empregavam livros didáticos, os quais, aliás, surgem bem antes, no período colonial, mas restritos à elite. Porém, eram utilizados por longo período, tendo o seu conteúdo defasado, e não eram destinados à educação de adultos, já que estes usavam materiais como cartilhas e apostilas produzidas nas campanhas de alfabetização de adultos.

Em 1945, surge uma política de redemocratização, com o fim da ditadura Vargas. Como representação da educação na modalidade, formula-se uma Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947, assumindo a função supletiva. O ensino supletivo, na ocasião, contemplado na Lei Orgânica do Ensino Primário, tinha duração de 2 anos e era destinado àqueles adolescentes e adultos que não receberam instrução em período adequado. Ratificando as ideias de Romanelli (1991, p. 161) “... a organização do ensino primário supletivo [...] contribuiu efetivamente para a diminuição da taxa de analfabetismo, no final da década de 40 e toda a década de 50”.

Um marco que não pode ser esquecido foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 que, segundo Romanelli (1991, p), era “destinado a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial, em todo o país”, e o aluno poderia estudar no período do trabalho, recebendo para isto.

Lourenço Filho (1945-1962) apresenta escritos em relação a esse contexto, em que constata que os professores que atuam na educação de adultos precisam de uma formação específica, pois o aprender dos adultos requer metodologia própria. Ainda relata a função da educação de adultos e o material didático usado. Essas campanhas de educação de adultos, com viés supletivo, consideradas assistencialistas, visavam a uma alfabetização elementar, as aulas eram noturnas e o material didático era produzido e distribuído pelo Ministério da Educação e Saúde (MES) (FÁVERO; FREITAS, 2011). Então, nesse período, percebem-se o uso de materiais didáticos específicos, elaborados para o público adulto, que posteriormente foram melhorando, até a implantação do livro didático para adultos.

Em 1947 acontece o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em clima de euforia, e com o consenso de que, segundo Romanelli (1991), para se efetivar a democracia

brasileira, deveria se pensar na educação de adultos. Entre as demandas surgidas no Congresso pode-se citar a elaboração de uma Lei Orgânica de Educação de Adultos. Esse 1º Congresso possibilitou outras discussões internacionais, como o Seminário Interamericano de Educação de Adultos em 1949 (ROMANELLI, 1991).

Nesse clima de entusiasmo, na década de 1950, Paulo Freire propõe uma forma inovadora de ensinar, em que o aluno seria participante ativo do processo ensino-aprendizagem. Conforme Gentil (2005), Freire defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Tinha como concepção a educação transformadora, combatendo formas de injustiça, de discriminação, de violência, de preconceito e exclusão. Além disso, centrou suas ideias na relação entre educação e vida, contrariando as ideias tecnicistas do seu tempo.

Freire (1983) criticava, contundentemente, o modo de educação proposta na época, intitulada, por ele, como educação bancária. Tal proposta consistia em uma forma de controle pelas classes dominantes, uma forma equivocada de transmissão de conhecimentos, minando a capacidade de formação crítica do indivíduo. Para Freire:

A educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. Por oposição a outros animais, que são inacabados mas não históricos, os homens sabem-se incompletos. Os homens têm consciência de que são incompletos, e assim, nesse estar inacabados e na consciência que disso têm, encontram-se as raízes mesmas da educação como fenômeno puramente humano. O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser. Sua duração – no sentido bergsoniano da palavra – encontra-se no jogo dos contrários: estabilidade e mudança. O método bancário põe o acento sobre a estabilidade chega a ser reacionário. A educação problematizadora – que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado – enraíza-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionária (FREIRE, 1980, p. 81).

Nesse contexto, o autor propõe uma forma de educação libertadora e crítica, baseada na dialogicidade entre os interlocutores, sendo esta a essência desta prática. Segundo o mesmo autor:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser

transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1983, p. 93).

Para tanto, seria necessária uma escola transformadora, em que, segundo Soares (1992, p. 75) “a articulação dos conhecimentos produzidos por diferentes teorias se faz a partir de uma concepção política da escola, vista como um espaço de atuação de forças que podem levá-la a contribuir na luta por transformações sociais”. Alcançar esse padrão de escola, requereria a democratização do ensino, com escola para todos. Porém, mesmo após décadas, ao se apropriar das políticas públicas atuais para a EJA, percebe-se que “o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escola para todos, e a escola que existe é antes contra o povo que para o povo”, conforme afirma Soares (1992, p. 9).

A EJA, tanto em âmbito nacional como regional e municipal, adota formatos pedagógicos tendo como base a metodologia freireana, “resgatando o legado de Paulo Freire, tanto do ponto de vista metodológico, quanto político” (ALVES; GADOTTI, 2014, p. 57).

Em busca de soluções mais adequadas à Educação de Adultos, diante desse cenário cercado de frustrações e de insucessos de campanhas de alfabetização, realiza-se o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, no Rio de Janeiro, em busca de novas diretrizes (ROMANELLI, 1991).

No Estado de Goiás, foi entre as décadas de 1940-1950, que a EJA começou a se definir. Diante de um cenário nacional envolto por campanhas de alfabetização de adultos, bastante assistencialistas, visando a uma alfabetização elementar, o órgão responsável pela EJA no estado passa por diversas denominações, sendo que nesse período a responsabilidade era do Serviço de Educação de Adultos (GOIÁS, 2010).

O início da década de 1960 foi marcado pelo Movimento de Educação de Base (MEB), nacional, instituído pela Igreja Católica, fazendo com que a EJA não se restringisse apenas às instituições oficiais, mas atuando em sete estados (ROMANELLI, 1991). Em Goiás, nessa época, a maior parte da população do estado se concentrava na zona rural, então o objetivo do MEB era a evangelização do povo do campo (RODRIGUES et al, 2015).

Pode-se considerar, no mínimo, como interessante a memória coletada sobre o MEB em Goiás. “Era um trabalho de alfabetização vinculado à perspectiva de conscientização e politização. Utilizava o rádio como veículo de transmissão das aulas” (RODRIGUES et al,

2015, p.43). O movimento teve a base posta pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), adotando o modelo pedagógico de Paulo Freire e que visava:

[...] oferecer o ínfimo de noção teórico-prático aos educandos camponeses que não tiveram a oportunidade de obter o conhecimento institucionalizado. Tinham como características: o olhar para o sujeito a partir da realidade em que ele estava inserido (RODRIGUES et al, 2015, p.51).

Porém, essas experiências foram reprimidas pelo regime militar. Ainda nessa década, surgem os Exames Supletivos intitulados Madureza, possibilitando a conclusão do curso colegial para os maiores de 19 anos e do curso ginásial para os maiores de 16 anos, conforme autorizado pela Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE-GO) nº 11 de 19 de fevereiro de 1963, sendo realizados nos meses de férias (GOIÁS, 2010).

Corroborando as ideias de Romanelli (1991, p.188) quando afirma que “a organização da educação em determinada sociedade é, antes de tudo, um problema de ordem política”, é relevante citar aqui, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, um passo adiante para a educação, porém com um texto recheado de lutas ideológicas, reafirmando a disputa pelo poder.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o período entre 1959-1964 foi considerado “um período de luzes” para a Educação de Adultos no Brasil, devido às várias campanhas e movimentos em prol da legitimação do direito à educação, negado a esses sujeitos. Movimentos e campanhas como o Movimento de Educação de Base (MEB) (1961); o Movimento de Cultura Popular (1961); o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, com Paulo Freire. Nesse período, a educação de adultos contou com ações reconhecidas nacionalmente, tratamento diferenciado e com atribuições de “resgate e valorização do saber popular” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113). Paralelamente, o estado de Goiás, conforme mencionado nos parágrafos anteriores, também desenvolveu ações desses movimentos, que refletiam esse “período de luzes”.

Porém, em 1964, com o golpe militar, Freire foi exilado e o governo federal lançou outro movimento, chamado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que teve função assistencialista, visando à alfabetização funcional da população urbana, na faixa etária de 15 a 35 anos (CRUZ, et al, 2012). O MOBRAL, criado em 1967, pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro, possuía características típicas do período no qual nascera. Endurecido

pelo regime militar, tentava manter o controle da população, atendendo aos objetivos políticos dos governos militares (HADDAD; DI PIERRO, 2000). De acordo com o contexto social, econômico e político, os movimentos para alfabetizar as pessoas adultas, variavam nos seus objetivos. Então, no MOBRAL, permanece a característica reparadora, sem preocupações com a formação política do indivíduo.

Há, ainda, uma crítica bastante relevante em relação ao material didático produzido para a efetivação do MOBRAL. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a produção desse material didático foi destinada a empresas privadas, tendo como resultado um caráter nacional, sem preocupação com as especificidades regionais. Fato este, que não se conseguiu mudar até os dias de hoje, mesmo com os programas destinados a materiais didáticos.

De acordo com esses autores, o governo militar começava a se preocupar com o desenvolvimento socioeconômico, político e cultural do país, devido à falta de recursos humanos apropriados. Os discursos do governo, objetivando oportunizar uma educação permanente, está refletido nos documentos oficiais da época, como na Lei Ordinária nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, na qual o Ensino Supletivo era regulamentado. De acordo o Capítulo IV:

Art. 24 – O ensino supletivo terá por finalidade:

a) Suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria.

Romanelli (1991) destaca um acontecimento marcante ocorrido nesse período, a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, com o intuito de captar recursos para a educação, assegurando condições racionais de financiamento.

Ainda na década de 1970, a Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Goiás criou um órgão responsável por coordenar as ações do Ensino Supletivo, como era chamada a educação voltada aos que não tinham cumprido a escolaridade no tempo da infância, o Departamento de Ensino Supletivo (DESU) (RAIMANN, 2007). Nesse período, em Goiás, estabeleceu-se: a) o Projeto Lúmen, destinado à qualificação de professores leigos, regulamentado pela Resolução do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO) nº 1.147 de 07/12/73; b) o Projeto Minerva, visando à conclusão de ensinos de 1º grau para maiores de 17 anos e 2º grau para maiores de 19 anos, regulamentado pela Resolução do

CEE-GO nº 36 de 18/02/77; c) o Projeto Magister para capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau, pela Resolução do CEE-GO nº 83 de 13/05/77 (GOIÁS, 2010).

Nessa ocasião, um documento marcante para a educação de adultos foi apresentado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), resultante de um grupo de trabalho sob a coordenação de Edgar Faure, em 1972.

Diz o Relatório Faure:

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A idéia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (FAURE apud WERTHEIN; CUNHA, 2000, p.14-15).

Documentos como o Relatório Faure subsidiaram outros, como o Relatório Dellors de 1996, a Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro de 1998, que nortearam ações pedagógicas e administrativas dos entes federativos no Brasil em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), nomenclatura usada para a educação de adultos. Nestes documentos, reforça-se a conexão de EJA com a Educação ao Longo da Vida, baseando-se na incompletude do ser humano, necessitado de uma educação que promova o desenvolvimento social (ALVES; GADOTTI, 2014).

Em 1974, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, sob a responsabilidade da Superintendência do Ensino à Distância, implantou o Centro de Estudos Supletivos (CES), autorizado pela Resolução CEE-GO nº 1.170 de 15/03/74. Nos CES eram oferecidos cursos para adolescentes e adultos, organizados de forma direta e indireta, e a proposta apresentava um alto teor de supletividade (GOIÁS, 2010). Atualmente, esses Centros se transformaram em Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS), ofertando a modalidade de EJA nos três turnos: matutino, vespertino e noturno; com Unidades Escolares exclusivas da modalidade de forma presencial.

Foi com a Promulgação da Constituição de 1988, fruto da redemocratização da sociedade brasileira e da luta de vários movimentos sociais, antigos e novos, que surgiu uma nova concepção de educação de jovens e adultos (GENTIL, 2005). Esse fato se confirma com a formulação do Artigo 208 da Constituição Federal de 1988:

O dever de Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2008).

Apesar de estar legitimada pela Constituição de 1988, a educação de jovens e adultos vive, há décadas, às margens das políticas públicas educacionais. As políticas voltadas para a EJA eram promovidas por campanhas do governo federal, por estados e municípios em que existiam movimentos sociais fortalecidos. Nesse viés, surge o Movimento de Alfabetização (MOVA), em São Paulo, na gestão de Paulo Freire como secretário municipal.

De acordo com Gadotti:

[...] o MOVA-SP reunia três condições básicas para que um programa de Educação de Jovens e Adultos pudesse ter êxito: a) vontade política da administração; b) empenho e organização dos movimentos sociais e populares; e c) apoio da sociedade (GADOTTI, 2013, p. 27).

Para fortalecer o movimento e assegurar parcerias, criou-se o Fórum dos Movimentos Populares de Educação de Adultos da Cidade de São Paulo, iniciando-se em 1989, com reuniões compostas por variados agentes envolvidos com a modalidade (GADOTTI, 2013).

Durante a existência do MOVA, constata-se que o público a ser atendido pelo movimento é bastante heterogêneo, apresentando enorme diversidade geracional, cultural e social. Isso implica metodologias, também heterogêneas, capazes de suprir todas essas diferenças e promover uma educação emancipadora (GADOTTI, 2013).

Na década de 1990, no estado de Goiás, destacam-se alguns projetos de alta relevância para combater a desigualdade e exclusão na sociedade goiana. Cita-se: a) Alfabetização de Pessoas do Agrupamento da Região dos Kalungas, Resolução CEE-GO nº 96 de 17/05/92; b) Formação de Professores em Classes Diferenciadas, Resolução CEE-GO

nº 111 de 19/03/93; c) Apoio ao Desenvolvimento de Educação de Jovens e Adultos, Resolução CEE-GO nº 529 de 06/08/93; d) Projeto Saturnus, Exames de Suplência, Resolução CEE-GO nº 698 de 17/09/93; e) Telecurso 2000, Resolução CEE-GO nº 471 de 25/10/96. Nessa década, no ano de 1993, as ações de EJA na rede estadual ficam sob a coordenação da Superintendência de Ensino Não Formal, na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás, à qual o DESU se vincula, hierarquicamente.

Nacionalmente, em 1994, cria-se o Instituto Paulo Freire, espaço físico e plataforma virtual destinados a disseminar as ideias de Paulo Freire, bem como relatar a sua história. A plataforma conta com várias divulgações acerca de projetos desenhados, segundo a concepção de educação emancipadora postulada por Freire. Esse evento foi de muita relevância para a sociedade educacional brasileira, podendo contribuir para a construção de propostas pedagógicas das redes educacionais que têm, como referencial, concepções de Freire.

Mesmo que esteja contemplada no Artigo 208 da Constituição de 1988, já citado anteriormente, só em 1996 a Educação de Jovens e Adultos é referenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, nos Art. 37 e 38, quando passa a ser considerada modalidade da educação básica. Na Seção V, Art. 37º, § 2º da LDB, pode-se ler: “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”, fazendo com que a EJA ganhe um sentido mais amplo: “o de preparar e inserir ou reinserir o aluno no mercado de trabalho” (CRUZ et al., 2012, p. 3).

A LDB nº 9394/96 delimitou e restringiu a abrangência e magnitude da EJA, pois conforme Paiva:

Historicamente, a prática social (re)significa o campo de atuação, exigindo compreensão e apreensão desses sentidos, no âmbito da cultura de suas populações. Esses novos sentidos e concepções estiveram sempre formulados em função da oposição *ter ou não ter direito*, e quando se optou pelo direito, as concepções formais deram conta de delimitar e restringir sua abrangência e magnitude (PAIVA, 2006, p. 25. grifo do autor).

A EJA, devido à sua natureza, está intimamente ligada aos movimentos sociais. Compostos pela pluralidade de sujeitos e de objetivos desses cidadãos, surgem os Fóruns de

EJA, em 1996, atuando no Brasil e “demonstrando um vigor incomum e expressivo potencial mobilizador” (IRELAND, T.; MACHADO; IRELAND, V., 2010, p. 69).

Diante das efervescências no âmbito da EJA, com preparações para os Encontros Nacionais e Internacionais, ascende a necessidade de ações articuladas, entre todos os setores da sociedade civil, para que as políticas públicas para a modalidade se efetivem realmente. Conforme Paiva (2009), nesse período de inquietação, os atores envolvidos no processo educacional para pessoas jovens e adultas geraram uma mistura entre o Estado e a Sociedade Civil, originando, em todo país, os Fóruns de EJA.

Ainda no ano de 1996, o documento intitulado Relatório Dellors, elaborado pela Comissão Internacional do Século XXI se apresenta de forma marcante para a modalidade. Por meio dele são propostos quatro pilares para a educação de adultos – aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser. Renova-se, dessa forma, o conceito de educação ao longo do século. Tal documento atualizou o Relatório Faure, elaborado pela UNESCO em 1972 (FÁVERO; FREITAS, 2011).

A Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro são outros dois documentos que ganharam o mundo e são referências para a EJA, originados da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, destacando, aos cidadãos, o direito à educação e o de aprender ao longo da vida (FÁVERO; FREITAS, 2011). Coloca-se em evidência esse conceito de Educação ao Longo da Vida.

Segundo a UNESCO, no Relatório Global sobre a aprendizagem e a educação de adultos, a educação ao longo da vida:

Denota uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional. Nessa proposta, homens e mulheres são agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida, incluindo todas as competências e ramos do conhecimento, utilizando todos os meios possíveis, e dando a todas as pessoas oportunidade de pleno desenvolvimento da personalidade (UNESCO, 2010, p. 13).

A Declaração de Hamburgo contribuiu para as funções da EJA postuladas, posteriormente, relacionando a necessidade da educação de adultos com qualidade para o pleno exercício da cidadania. Conforme a UNESCO, extraído da Declaração de Hamburgo:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação da sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de se um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1999, p. 19).

Estas declarações globais demonstram o crescimento gradativo das agendas internacionais, propondo relevância e melhorando o debate sobre a EJA, mesmo que sejam, ainda, insuficientes. Entre elas, destacam-se Educação Para Todos, em 1990; Declaração de Hamburgo; Agenda para o Futuro, em 1997; e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), em 2000 (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

Em Goiás, o Fórum Goiano de EJA foi constituído em 2002 e, segundo Nascimento:

Ele vem desde então, procurando agregar o poder público, entidades de classe, organizações não governamentais, movimentos sociais, instituições de educação superior, empresas, educadores e educandos em prol do fortalecimento da EJA no Estado de Goiás (NASCIMENTO, 2015, p. 60).

Esse envolvimento social na EJA, reflete um movimento de mudanças, historicizando lições de lutas e resistência, na defesa da Educação Popular, e do direito constitucional à educação para todos, independentemente da situação social, econômica e cultural do indivíduo (PAIVA, 2009).

Em 2000, é reiterado o direito à educação para jovens e adultos, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, pelo Parecer do Conselho Nacional Educação/Câmara de Educação Básica nº 11, elaborado pelo relator Jamil Cury. A EJA se fortalece, superando o antigo conceito de ensino supletivo, definindo novas funções – reparadora, equalizadora e qualificadora (BRASIL, 2000).

Neste período, no país, ocorrem mudanças substanciais na área política. Inicia-se o Governo Lula (2003-2010), e a EJA compõe parte integrante e prioritária das ações políticas planejadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Cria-se a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e o Programa Brasil Alfabetizado (2003). Inclui-se, nesse período, a modalidade nos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2006), bem como a abrangência dos Programas Nacionais de Livros Didáticos à EJA – PNLDEJA (2009).

#### Segundo Di Pierro e Haddad:

A janela da oportunidade para a mudança nas orientações das políticas educacionais se abriu com a alternância no governo da União em 2003, quando a coalizão liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) foi eleita em substituição ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 206).

Nesse contexto, segundo estes autores, as mudanças marcaram um período de valorização à modalidade. Cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no Ministério da Educação e Cultura (MEC), valorizando a diversidade e fortalecendo as políticas públicas educacionais para a EJA, além de intensificar “a interlocução da SECAD com os Fóruns de EJA” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p.207).

A inclusão de toda a Educação Básica, níveis, etapas e modalidades na distribuição de recursos financeiros do FUNDEB, antes destinado apenas ao ensino fundamental, foi fator fundamental para a promoção de ações específicas visando ao acesso e permanência dos alunos na EJA (GOIÁS, 2010). Porém, a distribuição dos recursos do Fundo acontece de forma desigual. O valor/aluno anual para as matrículas na EJA é menor em relação a outras modalidades, níveis e etapas, sendo um fator limitante de ações eficazes para a melhoria da modalidade.

Como consequência dessa distribuição financeira desigual, surgem programas emergenciais para sanar as demandas deste público, que os desestimulariam a procurar por cursos presenciais. A exemplo, pode-se citar a certificação do ensino médio através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo uma maneira de obter a conclusão da educação

básica, sem precisar frequentar a sala de aula. Consequentemente há uma diminuição de matrículas na EJA, dificultando a consolidação das políticas públicas educacionais (RIBEIRO; JÚNIOR; HADDAD, 2015).

Ainda nesse período, lança-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), conforme Decreto nº 5.840, de 13/07/2006, que de acordo com o Ministério da Educação e Cultura, objetivava minimizar os dados que comprovam a exclusão de 68 milhões de jovens e adultos do sistema educacional, demonstrados pela Pesquisa Nacional por Amostra realizada em Domicílios (PNAD), divulgados em 2003.

Dois outros programas de grande relevância devem ser citados aqui: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) conduzido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens Urbano (PROJOVEM), em caráter experimental, coordenado pela Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

Em 2005, a Secretaria de Estado de Educação de Goiás, propõe o Projeto Educando para a Liberdade, atendendo às especificidades dos diferentes níveis de ensino para reeducandos do sistema prisional. Em 2006, implanta e implementa outros projetos como a Rede Colaborativa, um ambiente virtual voltado para a formação, qualificação e aperfeiçoamento dos profissionais na rede de EJA. Programa Brasil Alfabetizado; PROJOVEM Urbano e Campo; PROEJA, relatados anteriormente, conforme consta nos relatórios de gestão (2006-2010) da Secretaria.

Em termos históricos, a realização da VI CONFINTEA, em Belém do Pará, em dezembro de 2009, e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em março de 2010, em Brasília, também foram marcos para a EJA, cujos esforços se justificam, fortalecendo o acesso e melhorando o ensino-aprendizagem de jovens e adultos. Esses eventos resultaram em estratégias voltadas para o Plano Nacional de Educação que democratizam o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos nessa modalidade (FÁVERO; FREITAS, 2011).

Em Goiás, no ano de 2010, a EJA é coordenada pela Superintendência de Educação à Distância, dentro da Secretaria de Estado de Educação, de acordo com um novo organograma interno. No âmbito dessas ações surgem reformulações de projetos antigos ou elaboração de novos, como o Teleducação, destinando à EJA nas empresas e o Programa

Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) Campo e Urbano, integrando qualificação profissional e social em parceria com o governo federal. O estado de Goiás foi o primeiro a aderir ao PROJOVEM Urbano com uma gestão compartilhada entre a Secretaria de Estado de Cidadania e Trabalho e a Secretaria de Estado de Educação, conforme relatório de gestão 2006-2010.

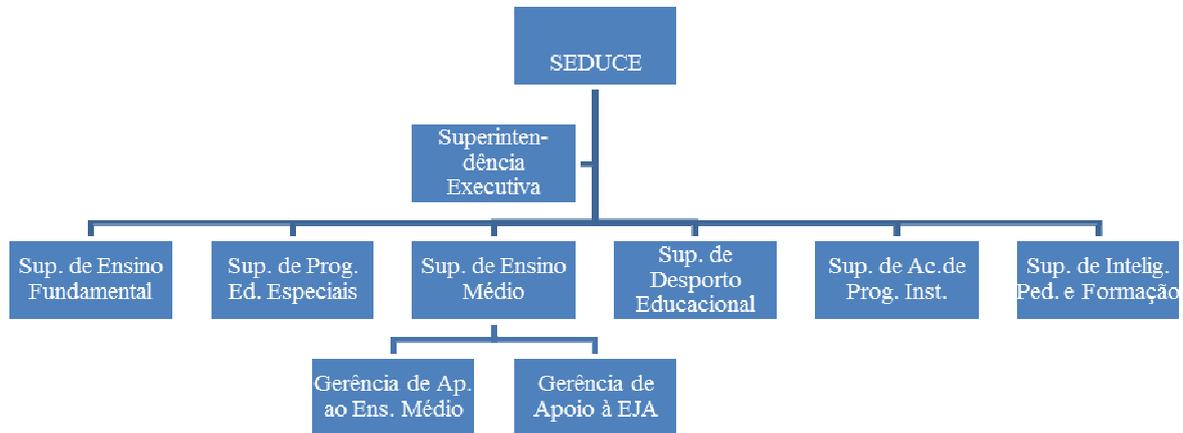
Ressalta-se que houve uma continuidade nas ações voltadas para a EJA desde o Governo Lula até o Governo Dilma, iniciado em 2011 e sendo encerrado no segundo mandato com o *impeachment* em agosto de 2016. Permaneceram os mesmos programas, dando ênfase, no ano de 2016, ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Nesse cenário político, a EJA se consolida como política afirmativa, pois segundo Ribeiro, Júnior e Haddad:

A dificuldade enfrentada pela EJA para ser reconhecida efetivamente como direito pela sociedade e pela gestão educacional está profundamente ligada aos sujeitos a quem ela é destinada, pessoas que em pleno século 21 ainda não são reconhecidas plenamente como detentoras de direitos pela sociedade e pelo Estado brasileiro, a gigantesca maioria delas – na verdade, cerca de 70% da demanda potencial e dos matriculados –, constituída por mulheres e homens negros, que vivem nas periferias e no campo e que integram os grupos mais pobres da população (RIBEIRO; JÚNIOR; HADDAD, 2015, p. 36).

De fato, as especificidades da modalidade e dos sujeitos atendidos, precisam ser consideradas pelos sistemas de ensino. A construção de uma EJA com características próprias já está garantida em lei, mas parece ter impactado pouco nos sistemas de ensino até agora (IRELAND; MACHADO; IRELAND, 2010, p. 93). Para além do que tem conquistado, a modalidade enfrenta vários desafios, como a defasagem de formação inicial e continuada para os professores, material didático que possa contribuir de fato para uma educação emancipatória e iniciativas que dependem de vontade política (IRELAND; MACHADO; IRELAND, 2010).

Nos dias atuais, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE-GO), a EJA é coordenada por uma gerência, Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEEJA), subordinada à Superintendência de Ensino Médio (SEM), conforme figura abaixo:

**Figura 1 – Organograma da SEDUCE**



**Fonte: Site SEDUCE**

Mesmo sendo subordinada à SEM a modalidade contempla o ensino fundamental e médio, então, a superintendência coordena, também, ações voltadas para o ensino fundamental.

Os Exames Supletivos foram realizados desde 1973 (Madureza) até o ano de 2012, e agora a função de certificação antes atribuída a tais exames, passou a ser realizada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), para a conclusão do ensino fundamental e médio, respectivamente. Com a suspensão do ENCCEJA, pelo governo federal, a certificação ficou a cargo exclusivamente do ENEM.

A SEDUCE – GO mantém ainda, o Programa Brasil Alfabetizado, mencionado anteriormente, financiado pelo governo federal em parceria com os entes federados, visando a erradicar o analfabetismo, alcançando segmentos de pessoas que não têm acesso à educação formal institucionalizada, como ciganos, assentados, zona rural, quilombolas, entre outros. A Secretaria realiza a formação inicial e continuada, bem como o acompanhamento pedagógico,

com recursos próprios. Cooperou com a Universidade Federal de Goiás (UFG) e com a execução do PRONERA, apoiando projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

Outro marco importante para a modalidade em Goiás foi a instituição de um Plano Estadual de Educação nas Prisões, em 2012, objetivando a oferta da EJA dentro das Unidades Prisionais do Estado – iniciada com o Projeto Educando para a Liberdade – apontando metas a serem alcançadas. O documento foi reformulado em 2015 e as metas atualizadas de acordo com o Plano Nacional de Educação.

A GEEJA coordena, também, desde 2012, ações voltadas para adolescentes privados de liberdade e em cumprimento de medidas socioeducativas, contribuindo, dessa forma, para a reinserção desses adolescentes na sociedade. Nesse contexto, a GEEJA elaborou uma proposta pedagógica específica para este atendimento.

Encerrando a explanação da linha de tempo, é necessário considerar, ainda, a realização da CONFITEA Brasil +6, ocorrida do ano de 2016, em abril, na cidade de Brasília. Na ocasião, foram realizados balanços das recomendações aprovadas na CONFITEA anterior, debate e avaliação dos desdobramentos na Política Nacional de Educação, contribuindo, também, para a construção da Política Brasileira de Educação ao Longo do seu contínuo processo.

Considerando esse cenário histórico nacional e estadual, constata-se que a modalidade EJA ainda requer políticas que favoreçam a sua efetividade no sentido de possibilitar o acesso, permanência e, principalmente, o aprendizado dos jovens e adultos que foram impossibilitados de prosseguir com seus estudos e conquistar sua emancipação social, política e econômica.

A presença do olhar para o adulto sempre esteve presente nas políticas públicas, contudo, a eficácia destas e dos programas destinados a eles, são questionáveis, pois ainda há adultos analfabetos tanto dentro quanto fora da escola. Ao que parece, este olhar indica apenas um cumprimento de dever, por parte do Estado, para sanar com uma dívida social, há muito tempo inadimplente, pois os resultados são efêmeros em relação à população necessitada de escolaridade.

Corroboramos Nascimento (2015, p. 50), no entendimento de que, historicamente, a EJA é marcada por “políticas compensatórias e emergenciais que repercutem em

plataformas aligeiradas e de procedência assistencialista, que constituem processos de negação de direitos, com ênfase ao direito à educação”.

### **1.1 Realidade atual da EJA na rede estadual de Goiás**

Para melhor análise e discussão dos dados coletados, faz-se necessário conhecer mais os dados da EJA, nos quais a SEDUCE – GO baseia seu planejamento estratégico anual, com a finalidade de melhoria da qualidade de ensino.

A modalidade tem como foco o sujeito trabalhador, ou seja, aquele que não dispõe de muito tempo para ir à escola. Então, a rede estadual de ensino oferta a EJA, principalmente no turno noturno em 269 (duzentas e sessenta e nove) unidades escolares. Porém, oito delas são instituídas como Centros de Educação de Jovens e Adultos, onde há apenas a EJA, em todo e qualquer turno. As unidades restantes, que funcionam com tempos e currículos diferentes, podem possuir outras modalidades de ensino e programas específicos para a educação, conforme validado pelas diretrizes estaduais:

A Secretaria Estadual da Educação – Seduc, por intermédio da Coordenação de Educação a Distância – Coedi, propõe o oferecimento e a expansão dessa modalidade de ensino em Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, por região, atendendo a todas as etapas da educação básica. Nas unidades escolares nas quais funcionam outra modalidade de ensino, onde houver demanda, orienta-se que seja dada exclusividade para a Educação de Jovens e Adultos em um turno que atenda às necessidades locais, construindo assim, o perfil da unidade escolar (GOIÁS, 2010, p.49).

As regiões acima referidas são definidas na rede por Subsecretarias Regionais. Existem 40 regionais atualmente ativas. De acordo com informações cedidas pela SEDUCE – GO, a oferta de EJA está presente em todas as regionais.

A matriz da 3ª Etapa (Anexo 1) e diretriz da rede, para a modalidade, também são diferenciadas. Os professores da rede contam com uma aula a mais na carga horária, destinada ao Grupo de Estudos, que compreende reuniões para refletir as ações e propor mediações para possíveis problemas. Além disso, a EJA ocorre de forma semestral, os “níveis” são denominados etapas em que a 1ª delas é referente ao ensino fundamental anos iniciais, a 2ª refere-se ao ensino fundamental anos finais e a 3ª etapa refere-se ao ensino médio.

De acordo com o Sistema de Gestão Escolar (SIGE), o número de matrículas na EJA, no final do primeiro semestre de 2016, foi de 32.149 alunos entre os quais a maioria pertencente à 3ª etapa, o ensino médio.

**Tabela 1 – Número de matrículas na EJA em 06/2016**

Etapa	Número de matrículas
1ª etapa	499
2ª etapa	9180
3ª etapa	22470
<b>Total</b>	<b>32149</b>

**Fonte: SIGE (2016)**

Deste total de matrículas, 2.074 realizaram transferência de unidade escolar, constando, também, a maioria da 3ª etapa. Porém, não é possível visualizar no SIGE para qual modalidade este aluno foi transferido, se para EJA ou para outra.

**Tabela 2 - Número de alunos transferidos na EJA em 06/2016**

Etapa	Número de alunos transferidos
1ª etapa	91
2ª etapa	888
3ª etapa	1095
<b>Total</b>	<b>2074</b>

**Fonte: SIGE (2016)**

Continuando, ainda, o reconhecimento da modalidade na rede, é necessário fazer menção, também, aos números de desistentes<sup>2</sup> e evadidos<sup>3</sup>, totalizando 2.436 e 5.893 respectivamente, conforme tabelas seguintes.

**Tabela 3 - Número de alunos desistentes na EJA em 06/2016**

Etapa	Número de alunos desistentes
1ª etapa	80
2ª etapa	861
3ª etapa	1495
<b>Total</b>	<b>2436</b>

**Fonte: SIGE (2016)**

**Tabela 4 - Número de alunos evadidos na EJA em 06/2016**

Etapa	Número de alunos evadidos
1ª etapa	97
2ª etapa	2068
3ª etapa	3728
<b>Total</b>	<b>5893</b>

**Fonte: SIGE (2016)**

<sup>2</sup> O termo desistente refere-se aos alunos que pararam de frequentar as aulas, mas comunicaram à escola o motivo.

<sup>3</sup> O termo evadido refere-se aos alunos que pararam de frequentar as aulas e não comunicaram à escola.

Analisando estes números, percebe-se que há um quantitativo considerável de alunos matriculados nesta modalidade de ensino. Em contrapartida, os que não concluem os estudos compõem um dado extremamente relevante, que deve ser considerado nas formulações de políticas educacionais, pois a conclusão do curso é um indicador de eficácia e eficiência das unidades que o oferecem.

O presente trabalho teve a oportunidade de trilhar alguns marcos históricos importantes da modalidade de EJA durante sua trajetória no cenário nacional e estadual, tornando possível a percepção de que construir um acervo de memória em relação a esse percurso histórico é de grande importância, para se compreender os caminhos percorridos pelos sujeitos envolvidos nesse processo educacional. A abordagem aqui observada será bastante valiosa para a análise de dados, que será influenciada por todo este arcabouço historicizado. Porém, o contexto histórico narrado neste capítulo, segue a visão<sup>4</sup> de autores que, de forma direta ou indireta, participaram deste contexto, o que confere à presente pesquisa um certo caráter de empirismo ao passo que a torna uma instigação (ou um convite) a outros olhares, outras vivências e outras discussões, sempre muito oportunas.

---

<sup>4</sup> A visão aqui colocada sofre influências políticas, sociais e econômicas em que o autor referenciado se encontrava na época da escrita de seus textos.

## CAPÍTULO 2

# (RE)PENSANDO O LIVRO DIDÁTICO NA EJA: BIOLOGIA

*“Se você faz planos de vida para um ano, semeie arroz.*

*Se você faz planos para dez anos, plante árvores.*

*Se você pensa planos para cem anos, eduque o povo”*

*Provérbio chinês*

Para esboçar sobre o tema Livro Didático, em qualquer modalidade de educação e área de conhecimento, faz-se necessário abordar, brevemente, acerca do material didático. Neste capítulo, tem-se o intuito de delinear o tema sobre material didático, e as concepções acerca do necessário para desenvolver a aprendizagem na EJA, percorrendo um caminho até a origem do Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLDEJA).

Segundo Goiás:

O currículo foi inventado há menos de 500 anos, com o objetivo de ordenar/organizar o que e como ensinar nas escolas. É ele que define o que ensinar e aprender, e como ensinar e aprender. Esse “o que ensinar”, implica selecionar, por meio de um repertório cultural muito amplo, o que deve ser trazido para a escola, isso é, o que deve ser transposto para fazer parte do repertório da educação escolar (GOIÁS, 2010, p.38).

Partindo deste pressuposto, o currículo adotado na EJA reflete os objetivos para um aprendizado em que, tanto os educandos como os professores, conquistem uma identidade humana, para alcançar suas realizações profissionais e sociais.

Ainda segundo essa referência, que dispõe as diretrizes pedagógicas para a oferta de EJA na rede estadual, o currículo não é linear, automático, sem modificações, sendo ele um artefato cultural, conglomerando a cultura social e escolar, portanto, um processo de construção contínua, ressaltando o valor educativo do diálogo da participação, considerando os saberes experienciais dos educandos, e a partir deles, organizar os conteúdos, de forma aberta e flexível, conforme a realidade local.

Nesse contexto, o documento ‘currículo’ na forma tratada acima, tem a pretensão de se aproximar à ideia de currículo proposta por Freire, que mesmo não tendo exposto suas concepções utilizando o referido termo, salientava a pergunta que todo docente deve se fazer: o que ensinar e como?

Mantendo essa abordagem, Lopes e Macedo (2011) explicitam que as ideias centrais de Freire, para a construção de um planejamento curricular, estão intrinsecamente relacionadas às contradições experienciadas por professores e estudantes, na perspectiva da dialogicidade e emancipação dos sujeitos, em seu cotidiano. Assim, o referido planejamento se efetiva quando ocorre 1) a análise da realidade em que a unidade escolar se insere e como os sujeitos diretamente envolvidos a vivenciam; 2) a seleção de temas geradores, que prescindem da transposição dos limites entre os componentes curriculares e 3) a produção de material, em que os estudantes aprendem e apreendem com o processo de estruturação do conhecimento. Esta ação visa ressaltar o caráter emancipatório da escola e a construção de um texto curricular anti-hegemônico.

Para que seja realmente uma educação libertadora da opressão das massas, então o currículo deve ter compromisso político e, por se tratar de uma modalidade para um público com tantas especificidades, deve partir da realidade desses sujeitos, ou seja, deve ser flexível, criativo e que possibilite uma educação crítica (COSTA; ECHEVERRÍA, 2014).

Considerando o ensino de Ciências da Natureza/ Biologia na EJA, é necessário ressaltar que, conforme Saviani:

O ensino de ciências não se restringe à transmissão dos resultados das investigações científicas ou das informações, fatos, conceitos, leis, etc., dos distintos ramos das disciplinas científicas. Ele requer, principalmente, o desenvolvimento da atividade mental e das capacidades de interpretação e busca independente de informações, bem como da atividade criadora, seja no sentido de aplicação dos conhecimentos à prática social, seja no sentido de produção de novos conhecimentos. Requer, enfim, a formação do pensamento científico-teórico (SAVIANI, 1994, p. 195).

Então, em qualquer modalidade, deve-se proporcionar ao aluno, possibilidades de estabelecer relações, fazer induções, deduções, levantar hipóteses, suspeitar, duvidar, de forma que ele consiga, através do conhecimento adquirido, resolver problemas do cotidiano, ratificando as ideias de Cachapuz et al. (2005), ao alegar que o conhecimento científico proporciona melhorias nas decisões de cidadãos críticos e ativos.

Para que se consiga alcançar esses objetivos, o currículo de Ciências da Natureza/Biologia, está em constante construção e desenvolvimento. O que ensinar e como, têm como variáveis os fatores externos e internos da unidade escolar, que condicionam a seleção de conteúdos que o comporão (MUENCHEN; AULER, 2007).

Ainda nesse contexto, ao repensar o currículo, com o objetivo de desenvolver cidadãos capazes de solucionar problemas, é imprescindível destacar, aqui, a abordagem na perspectiva da Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), que salienta a contextualização social e política, saindo da seara da ciência tradicional. As ideias de Paulo Freire comungam com esse movimento, baseado na educação científica “na qual o diálogo é vital para a transformação permanente da realidade” (SIERRA et al. 2011).

Sendo assim, pactuamos com Sierra:

[...] compreendemos o conhecimento científico como um processo que implica a compreensão de fenômenos de forma dinâmica, bem como de processos históricos e trabalho coletivo, aspectos que precisam ser ensinados de forma crítica e que levem à participação qualificada da sociedade nas questões que envolvem ciência e tecnologia (SIERRA et al., 2011, p. 351).

O conteúdo da educação é definido, entre outras considerações, pelo currículo. Não podemos deixar de sinalizar que este deve levar em consideração as necessidades da sociedade, e que tem caráter histórico. O compromisso político faz parte do currículo da EJA (PINTO, 1991).

Como nesta pesquisa o foco é analisar as formas de uso do livro didático de Ciências da Natureza/Biologia, logo é inerente o diálogo, ainda que breve, sobre educação científica. Esse aspecto procedimental da pesquisa inclui considerar tanto os materiais didáticos voltados para esta área quanto a formação dos professores que atuam nela. A condição participante da pesquisadora no presente estudo leva à percepção de que as Ciências

da Natureza/ Biologia, na EJA, são desenvolvidas pelos professores de uma forma muito simplista, por muitas vezes reduzida do ensino seriado. Ampliar as pesquisas da área, pode vir a respaldar, teoricamente, os professores na sua área de atuação (CASSAB, 2016).

Para a EJA, a proposta de currículo prevê a organização de conteúdos de acordo com o tempo e espaço, de forma integrada e articulada aos problemas reais vividos pela comunidade escolar. A proposta referencia autores como Moreira (1994) e Silva (1999), para a definição dada ao currículo. Eis um desafio tortuoso para a modalidade: como fazer dialogar o currículo de Ciências da Natureza/ Biologia com a EJA? Segundo Cassab:

Como parte integrante do corpo social, os jovens, adultos e idosos têm o direito de apropriar-se da cultura elaborada pelo conjunto da sociedade para saber utilizá-la na compreensão e na transformação do mundo que os cerca. Assim, é dever social da escola socializar conhecimentos científicos ao conjunto da população (CASSAB, 2016, p. 15).

Para que a escola cumpra com esse dever, é importante a formação de professores de EJA voltada para uma educação científica, além de materiais didáticos que possam ampliar o escopo de conhecimentos adquiridos pelo aluno. Segundo Guimarães (2013), ainda é incipiente a temática da EJA na formação inicial de futuros professores de Ciências da Natureza/ Biologia, tornando difícil a concretização dos saberes curriculares aprendidos na Universidade com os saberes experienciais, limitando a formação plural do profissional (TARDIF, 2014).

De acordo com Paranhos e Firmino (2013, p.101) a formação do professor de Ciências da Natureza/Biologia da EJA deve ocorrer segundo as necessidades da modalidade conforme figura abaixo:

**Figura 2. Necessidades formativas do professor de Ciências da Natureza/Biologia da EJA**



**Fonte: PARANHOS; FIRMINO (2013, p.101)**

Sendo assim, a formação dos professores de Ciências da Natureza/Biologia da EJA, está intrinsecamente ligada à discussão do currículo, ao sujeito atendido pela modalidade, e ao material didático a ser utilizado para alcançar os objetivos de aprendizado. Ainda se vivencia uma ilusão de que basta o professor saber os conteúdos curriculares que já é um quesito para ser um bom professor. Percebe-se esse mero engano ao analisar a formação inicial, segundo Cassab e Martins (2008, p.122):

[...] à medida em que as disciplinas de conteúdos específicos constituem parte significativa da grade curricular dos cursos de licenciatura e são geralmente conduzidas no modelo psicopedagógico da “transmissão-recepção”, estas reforçam a idéia ingênua de que ensinar é fácil, basta o professor possuir domínio do conteúdo (CASSAB; MARTINS, 2008, p. 122).

Analisar um material didático envolve um olhar atento a tudo o que está inerente à escolha do mesmo. Parte-se do princípio de que o professor conclua sua formação inicial com a capacidade desenvolvida de fazer a escolha de um instrumento que o auxilie no seu trabalho docente. Para um profissional da área de Ciências da Natureza/Biologia, o discurso no qual o

instrumento veiculador do ensino está envolvido, enquanto concepção de conhecimento, influencia, de forma considerável, essa atitude de escolha por parte do docente.

A formação contínua do professor depende de fatores externos ao ambiente de sua prática pedagógica: cursos, seminários, pós-graduação, incentivo institucional bem como a ambientes internos, especialmente, dentre outros elementos, a sua própria vontade de estar crescendo. O profissional que tem consciência do papel social que ele cumpre na transformação da realidade, busca estar em constante aperfeiçoamento (PINTO, 1991).

A forma com que o professor estrutura o seu trabalho, influencia, diretamente na assimilação do conhecimento pelo aluno, como a forma de compreensão do novo. O professor pode introduzir um determinado assunto, por meio de diálogos, discussão, experimentos, pelo uso do livro didático. A partir daí o aluno começa a ter um repertório que o ajudará a delinear o seu raciocínio (LIBÂNEO, 1994). Nesse contexto a atividade pedagógica do professor busca “assegurar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos” (LIBÂNEO, 1994, p. 71).

O livro didático pode ser mais um instrumento pedagógico, que auxilia o aprendizado dos alunos desde que seja utilizado para este fim. Compactuamos com Nascimento et al. (2015) ao perceber, na sua pesquisa, que o livro é apenas mais uma ferramenta, diante de tantas, à qual o professor e aluno têm acesso, e que pode ser bem significativo ao trabalho docente.

Nota-se que o ensino pode ser influenciado diretamente pelo uso do livro didático. Os professores se amparam no que está contido nos livros didáticos para realizar o seu planejamento (LIBÂNEO, 1994). É uma das ferramentas que se tem ao alcance e que na maioria das vezes norteia os assuntos pertinentes a serem compreendidos pelos alunos.

É importante que os professores tenham oportunidades de analisar materiais didáticos, como o livro, em sua formação inicial, pois os conteúdos desses livros didáticos nem sempre revelam a realidade local de uma determinada comunidade em questão. Segundo Libâneo:

Ora, os livros didáticos se prestam a sistematizar e difundir conhecimentos mas servem, também, para encobrir ou escamotear aspectos da realidade, conforme modelos de descrição e explicação da realidade consoantes com interesses econômicos e sociais dominantes na sociedade. Se o professor for um bom observador, se for capaz de desconfiar das aparências para ver os

fatos, os acontecimentos, as informações sob vários ângulos, verificará que muitos dos conteúdos de um livro didático não conferem com a realidade, com a vida real, a sua e a dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p.139-140).

O contexto do livro didático não condizente com a realidade local do estado, município, bairro, sobretudo da comunidade escolar, pode acarretar prejuízos na formação crítica do aluno de EJA. Uma vez que são alunos adultos, com participação ativa na comunidade, pode ter conhecimentos regionais riquíssimos para contribuir no seu próprio aprendizado. Olhar uma figura do Rio Amazonas e estudar suas potencialidades e fragilidades, será para o aluno de Goiânia, como se estivesse assistindo a um filme, algo abstrato. Diferente do que seria analisar as mesmas características do Rio Meia Ponte, sendo este, parte integrante da região onde o estudante mora e, muitas vezes, tem contato direto com o objeto de estudo.

Ainda segundo Libâneo (1994, p. 142), “... a sobrecarga de assuntos é uma herança maléfica da educação escolar elitista, quando apenas as classes social e economicamente privilegiadas tinham acesso à escola”, então o professor que tiver acesso a uma formação continuada, que lhe é de direito, será sensível e crítico ao escolher os conteúdos dos livros, principalmente, para os alunos da EJA.

Porém, a formação continuada dos professores das redes de ensino é uma das incumbências das próprias instituições, conforme as Diretrizes Nacionais para a EJA, e o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), que reafirma a necessidade de que as Secretarias cumpram as metas estipuladas para este fim. (MACHADO; RODRIGUES, 2014). O professor tem o livre arbítrio de se qualificar por outros cursos externos, de seu interesse, mas enquanto contratado ou efetivo para atender aos objetivos de aprendizado almejados pela rede de ensino, esta oportunizará formações a fim de obter êxito no ensino desejado.

Nesta pesquisa, o foco não é o currículo de EJA, propriamente dito, nem a formação de professores, então não nos ateremos com delongas detalhadas a estes temas, mesmo reconhecendo que estão intimamente imbricados, exercendo forte influência no uso do livro didático conforme análise *a posteriori*. O currículo e a formação docente são entendidos, aqui, como um campo de disputa pedagógica e política.

A rede estadual de Goiás propõe a metodologia de problematização, reportando Paulo Freire, “que sempre defendeu esta forma pedagógica, ou seja, aquela que serviria para

libertar os homens dos seus opressores” (GOIÁS, 2010, p. 43). Dessa forma, o presente estudo propõe refletir sobre a dialogicidade de Freire, como eixo propulsor para conduzir as metodologias e o uso de materiais didáticos na EJA. De acordo com Freire:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1983, p. 93).

O diálogo propicia um enriquecimento bilateral, sendo um processo extremamente importante na EJA. Sem o diálogo, os professores apenas “depositam” os conteúdos nos educandos, caracterizando a educação bancária. No mundo contemporâneo, já não é suficiente – se é que algum dia tenha sido – depositar conteúdos. Faz-se necessário ensinar a aprender. Porém, não se trata de uma ação de fácil execução, pois depende do contexto social no qual a comunidade escolar está inserida.

Sendo assim, é crucial citar a crítica de Soares (1992), em relação ao discurso de democratização da escola, como uma instituição que procura responder à demanda popular por educação, por acesso ao saber e à instrução, pois esse discurso não está sendo realmente efetivado, sendo alvo de lutas sociais constantes. Uma educação transformadora, em que a escola articula os vários conhecimentos produzidos, e torna-se um espaço de lutas e transformações sociais. Essa é a concepção de educação na EJA: transformadora, por meio da dialogicidade proposta por Freire.

Ainda dialogando a respeito do currículo proposto para a EJA na rede estadual, Brasil (2000) traz a especificidade da modalidade:

Os conteúdos curriculares destinados (...) aos anos iniciais do ensino fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re)significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des)construídos/(re)construídos por crianças, jovens e adultos (BRASIL, 2000, p. 55).

No quesito metodologia, a proposta da rede ressalta a problematização como estratégia de aprendizagem para a modalidade, sendo a realidade social do educando o ponto de partida e de chegada no processo (GOIÁS, 2010).

Nesse sentido, observando-se as Diretrizes Nacionais para a EJA, onde é proposto um ensino que propicie ao educando o exercício da cidadania, as reflexões alcançadas neste estudo, com base nos autores referenciados, levam à percepção da necessidade de reformulação dessa função escolar na EJA, pois esse tipo de educação é considerada como subeducação e os seus sujeitos como subcidadãos, visto que não são reconhecidos como cidadãos no período anterior ao do acesso escolar. As tentativas de mudar essa visão têm fracassado, reforçando a desvalorização da modalidade, desde a formação inicial e continuada dos professores, até a concepção das instituições responsáveis pela oferta.

Na área de conhecimento Ciências da Natureza, disciplina de Biologia, o currículo da EJA, visando ao que e como ensinar, ainda está engessado nas antigas práticas didáticas. Como o professor não tem formação inicial específica para atuar na modalidade, ele representa uma figura de técnico, reproduzindo o conteúdo disposto por imperativo político, não respondendo de fato às necessidades de conhecimentos de determinada comunidade escolar.

A partir desse pressuposto, a visão sobre a ciência no currículo para a EJA se transforma em uma visão simplista, adaptando conteúdos de outros níveis de ensino, ignorando a história da ciência, convertendo o conhecimento científico em saber popular, o que deveria acontecer de forma contrária (CASSAB, 2016). Como resultado, segundo Vilanova (2015, p.195), “as visões que os professores possuem da ciência possuem implicações nas formas como eles ensinam”.

Um fator importante a ser considerado nas estratégias e materiais didáticos para a EJA é a diversidade entre os educandos que a compõem. Esse fator deve ser reconhecido pelos professores e a iniciativa dos estudantes deve ser considerada como um ponto que requer esforço para superação, pois como Silva J. afirma:

Diante da proposição de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA depara-se, de pronto, com uma necessidade real de olhar para esses sujeitos de maneira diferenciada da comumente associada aos estudantes que seguem uma trajetória escolar quando crianças e adolescentes. As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar de fora do processo de construção do saber vivenciado na escola (SILVA J., 2010, p. 66).

Logo, as estratégias e materiais didáticos voltados para o educando de EJA devem considerar essa diversidade, atender aos sonhos e trajetórias de vida desses alunos. Não é viável, nem justo, homogeneizar esses sujeitos (ROSSI; DI GIORGI, 2015).

Na área das Ciências, a EJA enfrenta obstáculos, como a formação inadequada ou inexistente dos professores atuantes na rede, materiais didáticos e metodologias de ensino incipientes. Esses são fatores dificultantes do processo ensino-aprendizagem, com os quais a rede e os professores precisam lidar (CASSAB, 2016). A caracterização feita da modalidade até este ponto da pesquisa se fez necessária para que se possa entender, na análise de dados coletados, os resultados obtidos.

Em relação aos materiais didáticos para a EJA, percebe-se que devem atender às diversidades dos educandos e, conseqüentemente, não podem ser adaptações daqueles utilizados para outros níveis de ensino, como os da educação infantil ou até mesmo os do ensino fundamental, que são modalidades de funcionamento em tempo regular.

No que tange ao campo de pesquisa, tanto a EJA quanto seus materiais didáticos constituem-se como objetos pouco explorados, ou seja, ainda são poucas as pesquisas que tratam das referidas temáticas. Mello (2013) relata que os primeiros estudos datam de 1983 e 1984, com Paiva e Beisiegel, respectivamente, além de Fávero, um pesquisador desse campo.

Os trabalhos de Fávero realizam, portanto, um importante balanço da produção didática para a EJA, adotando como recorte os movimentos vinculados à Educação Popular. Além de uma narrativa sobre as circunstâncias que envolveram a elaboração de materiais ligados a esses movimentos, sua análise detém-se na descrição de aspectos relativos ao método e ao conteúdo sócio-político das obras (MELLO, 2013, p. 103).

O autor citado acima faz menção à Takeuchi (2015), outra estudiosa da área, que revela em seus estudos que os materiais didáticos utilizados na EJA, são adaptações reduzidas de outros materiais, elaborados para outro público. Não há preocupação com as especificidades da modalidade, e sim em resumir um conteúdo extenso, para ser repassado a curto prazo. Por um período longo, findado em 2014, os educandos de EJA não tinham acesso total aos materiais didáticos destinados à modalidade.

Fávero analisa, em seus trabalhos, a produção de materiais didáticos para a EJA, desde o desenvolvimento do MOBREAL, para alfabetização, por meio de temas geradores. O

autor, muitas vezes participante dos fatos, organizou esses materiais ao longo de sua vida, e os mesmos se encontram no acervo do Núcleo de Estudos e Documentação sobre a EJA da Universidade Federal Fluminense (NEDEJA/EFF).

O livro didático é um tipo de material didático. Mesmo sendo conceituado como mercadoria por alguns autores, como Munakata (2012), é uma mercadoria para um mercado específico: a escola. E, para tanto, deve-se adaptar às necessidades escolares. O conceito utilizado pela autora requer uma reflexão, pois para ela, é mercadoria transformada em política pública:

Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade. O termo “uso”, empregado por Lajolo (1996) não é por acaso: o que na escola se faz com o livro didático não cabe na simples palavra “leitura”. Certamente é para ser lido, mas essa leitura pode ser silenciosa ou em voz alta, individual ou coletiva; o seu texto pode ser copiado na lousa ou no caderno; suas páginas podem ser rabiscadas, os exercícios e pesquisas que sugere são realizados (às vezes, à revelia do próprio professor); é transportado da casa à escola, da escola para casa; etc. – cada atividade implicando práticas escolares diversificadas (MUNAKATA, 2012, p. 185-186).

Essa autora ressalta, ainda, que o livro didático pode exercer as funções referencial, instrumental, ideológica, cultural e documental, levando em consideração as diversidades dos sujeitos a quem se destina. Ainda cita algumas pesquisas referentes a ele, que analisam a mercantilização nas políticas públicas que o envolvem, a mencionar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (MUNAKATA, 2012).

No Brasil, a origem do livro didático data do período imperial, por meio de tradução de manuais franceses, realizada em uma imprensa instalada por D. João VI, com a transferência da Corte Portuguesa para o país, em 1808. Porém, o acesso ao material ficava restrito à elite que frequentava as escolas (SILVA, M., 2012).

Ocorreram inúmeros acontecimentos históricos, como a queda da Bolsa de Nova York, que foram desenhando o PNLD. Na década de 1930 os livros eram adotados por um longo prazo, sendo que o mesmo livro era utilizado por até 50 anos e os autores eram personalidades consagradas no meio intelectual (SILVA, M., 2012).

Mesmo sendo uma mercadoria do sistema capitalista, o livro didático, segundo Silva, M. (2012, p. 806), vai além desse conceito. É considerado uma ferramenta ou

instrumento pedagógico, “pois assume contornos relevantes no processo ensino/aprendizagem e torna-se um dos grandes responsáveis pelo conhecimento histórico do homem comum”. Um instrumento que não contemplará todas as necessidades, as peculiaridades da EJA, sendo um apoio pedagógico ao professor (CARVALHO, 2012).

No Brasil, o livro didático é distribuído gratuitamente para a rede pública de ensino, através de programas federais como os Programas do Livro (PLI), desde 1929. Ao adotar esse programa como política pública, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) objetivaram a garantia de direitos e do exercício da cidadania para os estudantes da rede pública de ensino. De acordo com BRASIL (2014), o livro didático é um instrumento pedagógico que favorece o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvido de acordo com as disciplinas curriculares nacionais previstas.

Para compreender como se instituíram os Programas do Livro, será apresentado um breve histórico do livro didático, que possibilitará a comparação das concepções e abrangências em relação à dos PLI atuais.

Com o intuito de legitimar e incrementar a produção do livro didático nacional, em 1929, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL). Após quase uma década, instituiu-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha por objetivo regulamentar a produção, controlar e distribuir o livro didático no Brasil, estabelecendo políticas de legislação (BRASIL, 2014).

No período de 1937 a 1945, com o Brasil envolvido em mudanças no cenário político, marcadas pela centralização, na esfera federal, estabelecem-se as primeiras legislações em relação ao controle de produção e distribuição do livro (HÖFLING, 2000).

Em 1966, o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), criaram a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), para coordenar, produzir e editar os livros naquele ano (BRASIL, 2014). Com a criação da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), em 1967, mesmo sem recursos financeiros próprios, os livros eram produzidos e distribuídos para as instituições escolares, promovendo assim a coedição com as editoras nacionais em 1970 (HÖFLING, 2000).

Nesse período, compreendido pela Ditadura Militar, a execução do PLI estava permeada por tensões originadas da disputa pelo poder. Os livros eram consumíveis e seus altos preços eram motivos para aumentar a evasão escolar (FILGUEIRAS, 2015).

Em Goiás, ocorria o MEB, já caracterizado no capítulo I. Neste movimento, também eram produzidos materiais didáticos próprios para a atuação da Educação de Adultos no meio rural, entre eles o Conjunto Didático Benedito e Jovelina, bem como o Guia do Monitor, com informativos acerca da função dos monitores nas Escolas Radiofônicas (RODRIGUES, 2015).

Ainda na década de 1970, instituiu-se a política do LD, com a criação do Programa do Livro, abrangendo os vários níveis de ensino, na época, coordenado pela FENAME, com a distribuição ao estudante, na década de 1980, promovida pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), criada em 1983. A COLTED é extinta, sendo a responsabilidade de promover e agilizar a ação, do Instituto Nacional do Livro (INL) (HÖFLING, 2000).

Em 1976, com alterações estruturais na FENAME, o Programa do Livro torna-se um mercado seguro para as editoras, conforme Höfling (2000):

Em 1976, a Fename sofreu modificações em sua estrutura (Decreto 77.107/76), e a ela delegou-se a responsabilidade de desenvolver as atividades dos programas de co-edição de obras didáticas, o que levou ao aumento da tiragem de livros e à criação de um mercado seguro para as editoras, decorrentes do interesse do governo federal em obter boa parte dessa tiragem para distribuí-la gratuitamente às escolas e às bibliotecas das unidades federadas (HÖFLING, 2000, p. 163).

Höfling (op cit), alerta sobre o fim de programas de coedição, em 1984, sendo, a partir daí, de responsabilidade do MEC a compra dos livros das editoras participantes do PLI. Em 1985, conforme Brasil (2014), o PNLD foi criado legalmente, com o Decreto nº 91.542, de 19/08, cujo objetivo principal era a melhoria na qualidade de ensino e a formação de leitores, ampliando seu escopo de atuação.

O novo programa trouxe diversas mudanças, entre as quais: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro; fim da participação financeira dos estados,

passando o controle do processo decisório para a FAE e extensão da oferta de livros aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias (BRASIL, 2014).

Na década de 1990 “[...] começam a ser projetados os primeiros passos para instituir um mecanismo de avaliação dos livros didáticos indicados pelos professores, medida que procurou colocar em cena a discussão sobre a qualidade dos livros”, segundo Zambon e Terrazan (2013, p.587).

No ano de 1992, ocorreram problemas relacionados aos recursos financeiros que comprometeram a distribuição dos livros. No ano seguinte, o FNDE vincula os recursos destinados ao PNLD aos alunos da rede pública de ensino, garantindo, assim, um fluxo financeiro regular de verbas para a aquisição e distribuição de livros (BRASIL, 2014).

Assim, em 1996, institui-se uma comissão de avaliação pedagógica dos livros a serem adotados, que estabeleceu diversos critérios eliminatórios que possibilitariam identificar, entre tantos quesitos, falhas de conteúdo e / ou manifestações discriminatórias. Nesse contexto, surge o Guia do Livro Didático (ZAMBON; TERRAZAN, 2013), uma ferramenta de auxílio ao professor, no momento da escolha do livro. Traz, na sua estrutura, resenhas produzidas por especialistas das obras que farão parte do processo, bem como características que elas possuem, que vão ao encontro das Diretrizes Nacionais para os níveis e modalidades de educação (BRASIL, 2014).

A partir de 1997, a execução do PNLD passa a ser de inteira responsabilidade do FNDE, incluindo, no atendimento, materiais para alunos com necessidades especiais, como livros em braile. Ainda findando a década de 1990, surgiram outros Programas do Livro como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Já o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) foi instituído em 2003, contemplando de forma gradual as disciplinas atendidas.

A operacionalização do PNLD ocorre de forma cíclica: primeiramente é a avaliação e formulação do Guia, após a escolha pelos professores e, finalmente, o envio das obras para as escolas (ZAMBON; TERRAZAN, 2013).

Posteriormente, em 2009, surgem resoluções do FNDE, com atendimento à Educação de Jovens e Adultos por meio do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA) e ainda é criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Campo (PNLD – Campo), em 2011. Com este breve panorama histórico

nacional do PNLD, ressalta-se o mesmo como uma importantíssima política pública executada pelo FNDE.

Porém, surge um questionamento acerca da execução do programa. Acredita-se que “[...] a forte presença de setores privados – no caso, os grupos editoriais – na arena da decisão e definição da política pública para o livro didático pode comprometer a natureza e a própria conceituação de uma política social com contornos mais democratizantes” (HÖFLING, 2000, p. 164).

Para Höfling (2000, p.168) “...trazer para o interior da arena decisória de políticas públicas sociais mecanismos – e interesses – próprios de relações mercadológicas deveria ser, no mínimo, motivo de muitas discussões e de análises mais apuradas”. Observa-se, então, que são necessárias mais análises políticas acerca de programas como o PNLD.

Mesmo com a instituição do PNLDEJA, os estudos relacionados aos materiais didáticos para esta modalidade, com tantas especificidades, ainda são incipientes, pois é uma política pública recente. Para a EJA, essa é uma política pública importante, pois o sujeito desta modalidade, geralmente, tem um baixo poder aquisitivo, as escolas não têm bibliotecas estruturadas – quando as têm –, além da diversidade existente de aspectos culturais dos educandos. Esses são alguns dos desafios para melhorar o ensino e aprendizagem com o uso de posturas e instrumentos pedagógicos que diminuam a evasão e proporcionem a continuidade de estudos dos educandos (ADELINO; FONSECA, 2014).

Entender o livro didático como objeto multidimensional e complexo, que revela o currículo proposto e, ao mesmo tempo, explicita tensões entre propostas ideológicas distintas no discurso pedagógico não é tarefa fácil (MELLO, 2010). Por esse motivo, na coleta de dados desta pesquisa, inseriu-se o documento de referência da EJA, do currículo de Biologia para o ensino médio ou 3ª etapa.

Para além da análise do currículo, é fundamental analisar o professor de ciências e sua relação com o livro didático. De acordo com Praia, Cachapuz e Gil-Pérez:

[...] desejável mesmo é que, de algum modo, o professor não assente o seu saber sobretudo na informação, mas que possa também desenvolver conhecimentos e saberes no modo como se investiga, como se faz ciência. O ter conhecido e, se possível, experimentado os lados privados da ciência ajudam a reflexão epistemológica e permitem uma agilidade e capacidade de transferir para a ação o que se pensa muitas vezes (incorretamente), que pode ser feito de forma direta – do saber teórico-informativo para o saber prático-

refletido. (PRAIA; CACHAPUZ; GIL-PÉREZ, 2002, p. 131 apud VILANOVA, 2015, p. 194 – 195).

Então, o professor estabelece uma relação de apoio com o livro didático. Este não pode ser um manual de instruções de aulas, mas um estímulo a reflexão do próprio professor acerca das metodologias a serem utilizadas e dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados. “Aqui, o sentido atribuído ao livro é de apoio à prática docente, o que constitui uma forma diferente de conceber seu aluno, o ensino, o currículo e a relação que estabelece com o material educativo (CASSAB; MARTINS, 2008, p. 124).

Este valor conferido ao livro, pelo professor de Ciências, influencia diretamente no processo de escolha. De acordo com pesquisa realizada por Fernandes (2004), o valor atribuído ao livro didático vem sofrendo modificações ao longo dos tempos. Pelos alunos, o livro, após o uso, raramente é revisitado, sendo muitas vezes guardado e esquecido, devendo, este fato, ser considerado no processo de escolha.

Ao realizar pesquisa relacionada ao significado do livro didático atribuído pelos professores de Ciências ao escolher determinado exemplar, Cassab e Martins (2008, p.119), se depararam com “uma pluralidade de sentidos”. Desta, podem-se citar motivos como a precisão dos conhecimentos prescritos, supervalorização das imagens apresentadas, linguagem própria ou diferente ao nível de aprendizado pretendido, dentre outras (CASSAB; MARTINS, 2008).

Em suma, a escolha do livro a ser adotado pelo professor, envolve questões subjetivas, relacionadas à formação acadêmica e política deste. Esse processo deve levar em consideração outros sentidos, conforme afirmam Cassab e Martins (2008, p. 118): “[...] percebemos que, na escolha do livro didático, caminham de mãos dadas considerações a respeito do público a que o livro se destina e preocupações propriamente relativas ao ensino de ciências”.

Para que isto aconteça, a formação dos professores no Brasil tem papel fundamental, pois alcançar tais aspectos resulta da apropriação devida do conhecimento científico mesclado com o didático, por agentes imprescindíveis para a melhoria da execução de políticas educacionais de EJA, ou de qualquer outra modalidade não referida nesta pesquisa.

# CAPÍTULO 3

## ESPELHO DAS PESQUISAS

*“Ensinar exige apreensão da  
realidade”*

*Paulo Freire*

Segundo Silveira (2007), espelho significa qualquer superfície de vidro, metal polido, que reflete imagens. No ensino de buscar maiores referenciais acerca do tema livro didático na EJA, foi realizada uma breve pesquisa sobre o assunto, bem como o reflexo de outras pesquisas já desenvolvidas, a respeito do recorte temático, nas políticas públicas. Nos últimos anos, a área referente à modalidade vem experimentando um interesse crescente entre os pesquisadores. Segundo Cassab:

Nesses últimos anos, a área experimenta um interesse crescente em torno de objetos que dizem respeito à Educação de Jovens e Adultos. Não se pode qualificar esse avanço como vigoroso, mas os esforços de alguns estudiosos não devem ser desconsiderados. Concepções de alunos e professores, práticas pedagógicas e metodologias do ensino configuram-se como objeto de pesquisa. [...] Diante da franca denúncia de falta de material e indicações pedagógicas específicas para essa modalidade de ensino, essas perspectivas de abordagem têm o que contribuir (CASSAB, 2016, p. 28).

Percebe-se que as pesquisas relacionadas à EJA vêm crescendo, desde que se instituiu o Grupo de Trabalho (GT) – 18<sup>1</sup>, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), sendo importantes para a construção de políticas públicas que contemplem a modalidade, especialmente para amparar novas pesquisas vindouras.

---

<sup>1</sup> Grupo de Trabalho 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas / Anped.

O foco da análise realizada por Cassab (2016), centrou em trabalhos publicados em anais de eventos na área da Didática e da Didática das Ciências. Torna-se claro que temas referentes à modalidade como currículo, linguagem e estudos culturais são bastante relevantes, sendo estes o que compõem a maior parte das pesquisas referentes às políticas curriculares e Diretrizes. Pouco se observa em relação a conteúdos específicos de Biologia.

Consolidar as pesquisas focadas na EJA pode contribuir significativamente para a melhoria da oferta da modalidade, qualificar e balizar as políticas públicas por meio dos conhecimentos produzidos. Sendo assim, faz-se necessário o posicionamento dos profissionais da área de Ciências, “considerando-se a importância que é investida ao conhecimento científico na sociedade contemporânea” (SUIZANI; CASSAB, 2014, p. 71).

Como já mencionado no capítulo I, a EJA é uma modalidade que possui como característica a descontinuidade das políticas públicas educacionais voltadas para o seu público. As pesquisas, neste sentido, contribuem para reforçar o compromisso político que se deve ter para com a EJA. Conforme afirmam Suizani e Cassab:

Diante desse quadro é certo que o compromisso político com essa modalidade de ensino é condição essencial de enfrentamento desses desafios. Compromisso político que ganha em potência quando subsidiado pelas produções acadêmicas e científicas que se ocupam em problematizar de forma crítica questões que cercam a EJA (SUIZANI; CASSAB, 2014, p. 72).

Neste levantamento realizado por Suizani e Cassab (op cit.), as temáticas que despontaram foram relacionadas às vertentes como políticas públicas de EJA e aspectos históricos; políticas curriculares através da análise de documentos e materiais didáticos; organização curricular e implicações políticas, destacando-se autores como Di Pierro, Fávero, Paiva et al., já citados nos capítulos anteriores desta pesquisa.

As autoras Braga e Fernandes (2015) realizaram uma busca em periódicos brasileiros indexados na base *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), referente ao período de 2010 – 2014, sobre as pesquisas referentes à EJA, obtendo a seguinte tabela:

**Tabela 5 - Pesquisas segundo Braga e Fernandes**

Categorias	2010	2011	2012	2013	2014	Total
<b>Função reparadora</b>	5	6	4	13	12	40
<b>Trabalho</b>	3	3	3	3	2	14
<b>Sujeitos da EJA</b>	2	2	0	3	4	11
<b>Educação ao longo da vida</b>	1	3	1	2	2	9
<b>Educação popular</b>	1	2	1	0	1	5
<b>Total</b>						79

Fonte: Braga e Fernandes (2015, p.178)

Percebe-se que são publicações recentes e que ambos os autores ressaltam a necessidade de os pesquisadores adentrarem em outras áreas da EJA, como o uso do livro didático, foco desta investigação.

No intuito de amplificar o escopo da fundamentação teórica para a análise dos dados coletados, realizou-se uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e artigos indexados na base SCIELO. As plataformas foram escolhidas por serem referenciais sólidos e respeitáveis, no universo acadêmico, e baseando-se em Braga e Fernandes (2015, p. 176) “estabelecer parâmetros para a coleta de dados é ação necessária”. Além destas plataformas, foi realizada uma busca no site da ANPED, referente aos trabalhos produzidos e publicados do GT18, visto que a instituição deste GT impulsionou as pesquisas na modalidade.

Inicialmente, no Banco de Teses da CAPES, cujos trabalhos disponíveis são os vinculados à Plataforma Sucupira, compreendidos entre os anos de 2013-2016, foram pesquisados os descritores ‘Livro Didático’ e ‘EJA’. Estipulou-se um filtro da área ‘Educação’ e programas ‘Educação em Ciências e Matemática e Educação’.

O Banco rastreou 605 (seiscentos e cinco) registros de trabalhos com um, com o outro ou os dois descritores. Ao analisar o resumo de todos os trabalhos filtrados, detectaram-se 7 (sete) que possuíam os dois descritores juntos. Os outros 598 (quinhentos e noventa e oito) tinham apenas um dos descritores, fugindo do escopo da pesquisa.

Das 7 (sete) pesquisas encontradas, 4 (quatro) eram dissertações de mestrado sendo 3 (três) de Universidades Federais da região nordeste e 1 (um) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 3 (três) eram teses de doutorado, sendo 2 (duas) da Universidade Federal de Pernambuco e 1 (uma) da Universidade Estadual de Campinas.

Dentre as temáticas abordadas nas pesquisas foram encontradas: produção do livro didático (LIMA, N., 2014); concepções atribuídas pelos professores ao livro didático (COSTA, 2014); o discurso visual no livro didático (LIMA, E., 2014); os povos indígenas nos livros didáticos (DOMINGUES, 2016); processo do PNLD (OLIVEIRA, 2014); formação de leitores por meio do livro didático (SANTOS, 2014); e o uso do livro didático (LIMA, H., 2015). O único trabalho encontrado que investiga o uso do livro didático de português, infelizmente não é de EJA, mas foi citado aqui devido à semelhança com a presente pesquisa.

Já na base de dados da SCIELO, ao utilizar os descritores ‘Livro Didático’ e ‘EJA’, o banco de dados rastreou 2 (dois) trabalhos cujos descritores surgiram juntos. Ao serem separados, foram constatados 97 (noventa e sete) trabalhos cujas temáticas são a EJA e 154 (cento e cinquenta e quatro) tematizando o livro didático.

Dos 2 (dois) artigos em que surgiram os dois descritores, um é sobre análise de texto no livro didático (GOMES, C.; GOMES, A., 2015) e o outro é sobre análise de atividades de matemática no livro didático (ADELINO; FONSECA, 2014).

É um pouco frustrante, mas em contrapartida percebe-se que ainda são incipientes as pesquisas em relação ao livro didático na EJA, no que tange ao seu uso. Muito seguramente, pode-se afirmar que o motivo seja a recente amplitude do programa do PNLD para a EJA.

Ao realizar a busca no site da ANPED, GT18, trabalhos publicados de acordo com as edições das Reuniões Anuais já realizadas no período de 2004 a 2015, foram encontrados 70 (setenta) trabalhos sobre EJA, com as temáticas representadas na tabela abaixo.

**Tabela 6 – Trabalhos publicados no GT18/ ANPED**

Tema	Quantitativo
Possibilidades e limites na EJA	1
PROEJA	11
Alfabetização	7
Sujeitos estudantes	11
Formação de professores	1
PRONERA	3
Currículo	5
Inclusão	1
Políticas e práticas	8
Prisional	1
Educação Popular	2
Centro de Ensino Supletivo	1
Aprendizagem	3
Trabalho	2
Campo	1
Meio Ambiente	1
Sujeitos professores	5
Projeto Político Pedagógico	1
Livro didático	1
Socioeducação	2
Juvenilização	1
PROJOVEM	1
<b>Total</b>	<b>70</b>

**Fonte: Elaborada pela autora**

Ao finalizar a busca no GT18/ANPED, intui-se que a criação do grupo contribuiu e ainda contribui para a ampliação do escopo de temas que importam para os docentes que atuam na EJA. Ainda nesse contexto, as temáticas mais investigadas compreendem o PROEJA (Educação Básica integrada à Educação Profissional na modalidade EJA) e os sujeitos estudantes da EJA, com 11(onze) trabalhos cada: políticas e práticas com 8 (oito) publicações; os sujeitos professores e currículo, com 5 (cinco) trabalhos cada. As outras

temáticas são apresentadas na proporção de 1 (um), 2 (dois), 3 (três) e 7 (sete) trabalhos, conforme a tabela 6, acima.

Um fator que contribui para o estudo em questão, é o de perceber que sobre a temática Livro didático, encontrou-se apenas 1 (um) trabalho publicado, sendo referente ao Ensino Fundamental 1 (um) ou 1ª etapa da EJA, o que permite consolidação da afirmação de que a temática desta pesquisa ainda está incipiente, conferindo a importância da presente investigação.

## CAPÍTULO 4

# TRILHA METODOLÓGICA

*“Todo ato de pesquisa é um ato político”*

*(Rubem Alves)*

Conforme Silveira (2007), trilhar significa “percorrer, abrir caminho por, andar por, marcar com pegadas”. Este capítulo objetiva desvelar a trilha metodológica projetada para a pesquisa, ou seja, revelar aspectos que a estruturaram, desde o planejamento, coleta de dados, e finalmente, a sua análise.

Caracterizando-se como pesquisa qualitativa, tem como base filosófica o materialismo dialético. Tratando-se de entender quando, como e por que, o professor de biologia da 3ª etapa de EJA usa o livro didático adotado no PNLDEJA / 2014, percebe-se que a análise é mais subjetiva, preocupando-se com todo o processo e não só com os resultados.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador obtém dados descritivos das pessoas, lugares, processos; tem contato direto com o pesquisado, tentando compreender a sua ação em questões-problemas do interesse dos sujeitos participantes da pesquisa. Tendo como base filosófica o materialismo dialético, alude ao estudo da prática social numa interpretação dialética do mundo. De acordo com Triviños (2013):

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento [...]. Ambas as raízes do pensamento humano se unem para constituir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade (TRIVIÑOS, 2013, p. 51).

Logo, a prática social deve ser considerada como propulsora das concepções de mundo em uma relação bilateral. Tratando-se de sujeitos da EJA, como é o caso do professor

dessa modalidade, é extremamente relevante entender a sua visão de mundo, que reflete direta e/ou indiretamente na sua rotina profissional. Segundo Bodgan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa objetiva descrever realidades múltiplas, desenvolvendo a compreensão do pesquisador, sendo a construção social do pesquisado um conceito-chave associado a essa abordagem.

Consequentemente, a abordagem qualitativa possui inúmeras facetas, sendo:

[...] um campo transdisciplinar [...], e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Portanto, com tal abordagem, a pesquisa não é definida por um método único, mas, dependendo dos objetivos a serem alcançados, pode adotar multimétodos, a fim de “se conhecer as razões e os motivos que dão sentido às aspirações, às crenças, aos valores e às atitudes dos homens em suas interações sociais” (FRASER; GODIM, 2004, p. 141). Sendo assim:

[...] uma metodologia não se define por uma coleção de técnicas e instrumentos, e sim pela lógica que orienta o processo de investigação; lógica essa que, por sua vez, é determinada pelos pressupostos teórico-epistemológicos que caracterizam um dado paradigma (ALVES, 1991, p. 56).

Outro aspecto relevante neste tipo de abordagem, segundo Günther (2006, p.202), “é a de ser uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente”.

Ao examinar de forma meticulosa, pode-se caracterizar, também, esta pesquisa como participante. A pesquisadora, esteve envolvida diretamente nas execuções das ações para a EJA no âmbito da SEDUCE-GO, constituindo a equipe de professores da rede, desenvolvendo seu ofício na modalidade e buscando melhorias para a qualidade de ensino ofertada, convergindo com as ideias de Brandão (2007):

O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Mesmo se a ação da pesquisa e as ações sociais associadas e elas sejam bem locais e bem parciais, incidindo sobre apenas um aspecto de toda uma vida social, nunca se deve perder de vista as

integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social[...] O processo e resultado de uma pesquisa interferem nas práticas sociais, e, de novo, o seu curso levanta a necessidade e o momento da realização de novas investigações participativas (BRANDÃO, 2007, p. 54).

Ainda a respeito do envolvimento da pesquisadora no ambiente pesquisado, é importante destacar que a mesma foi participante, também, do processo de escolha do livro didático para a EJA na rede, da efetivação de políticas públicas para a modalidade, coordenando as ações de melhorias na qualidade de ensino e formação de professores. Assim, ao desenvolver a presente pesquisa, está participando dos anseios e desejos dos docentes atuantes, uma vez que o cotidiano em que se encontra, está intimamente ligado à investigação aqui realizada.

A partir desse contexto, pretende-se consolidar uma formação política a partir desta pesquisa participante, considerando-se que a mesma pode contribuir para o estreitamento do espaço que separa o universo acadêmico da sala de aula. Colocando-se no dia-a-dia da escola e dos professores, sem com isso influenciar as suas concepções, mas ao mesmo tempo, descobrir o que se pode fazer, enquanto docentes, para alcançar um ensino de qualidade para a EJA.

Em outras palavras, o objetivo principal da pesquisa participante com enfoque dialético e histórico-cultural é a transformação da realidade estudada (TRIVIÑOS, 2013). Esta característica, não abona o pesquisador de ter um rigor no desenvolvimento do trabalho. Talvez, por isso, deva-se ter mais cuidado, para não perder o foco na análise dos dados. “A concepção aqui apresentada, considera uma violência contra a realidade social ao tratá-la como mero ‘objeto’” (DEMO, 2009, p.232). Sendo assim, esse tipo de pesquisa preocupa-se com um tratamento mais honesto da população, com coerência entre teoria e prática, empreendendo devolução dos resultados da análise concluída (DEMO, 2009).

De acordo com Silveira (2007), participante significa “pessoa que toma parte em”. É coerente, então, considerar a pesquisadora como participante ativa do contexto que envolve a modalidade EJA na rede estadual. A pesquisa participante é uma possibilidade para o estudo na escola, aproximando as instâncias que definem as regras daquelas que as executam. Segundo Campos (1984):

[...] a participação de um ou mais elementos externos, na qualidade de profissionais ou de militantes detentores dos conhecimentos e técnicas

necessárias ao desenvolvimento do projeto, coloca lado a lado pessoas com origem e formação diversa para levar a cabo uma determinada tarefa (CAMPOS, 1984, p. 63).

Essa é uma forma de unir a teoria acadêmica à prática escolar, apreciando a escola como um ambiente rico em experiências que não são consideradas científicas, mas que podem contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de ensino.

Para finalizar a caracterização desta abordagem de pesquisa, pode-se refletir conforme Schimidt (2006):

O termo participante sugere a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor (SCHIMIDT, 2006, p. 14).

Dessa forma, a pesquisa pode inserir a população envolvida no contexto escolar na resolução dos problemas, tornando-a copartícipe do processo de cidadania, como exemplo de uma escolarização de qualidade, emancipatória e que desenvolve a criticidade (BRANDÃO, 1984). Então, quem investiga se coloca como parte da resolução de um problema, e o seu envolvimento inerente no ambiente pesquisado pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nesse ambiente, sendo, no objeto de estudo em questão, a EJA. Uma vez que investiga como professora, torna-se integrante par junto a seus investigados.

#### **4.1 Coletas de dados**

A coleta de dados foi realizada em cinco etapas, a saber: busca de documentos oficiais; realização de entrevista; transcrição; aplicação de questionários e tabulação dos mesmos, sendo estes instrumentos aplicados e analisados a partir de abordagem qualitativa. A razão disso deve-se ao fato de que “a abordagem qualitativa é essencialmente hermenêutica e que procura captar os significados atribuídos aos eventos pelos participantes” (ALVES, 1991,

p. 59). Essa proposta de pesquisa é respaldada, também, por Triviños (2013), ao defender que esse tipo de tratamento:

[...] se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a coleta de dados num instante deixa de ser tal e é análise de dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações (TRIVIÑOS, 2013, p. 137).

Sendo assim, a primeira etapa da coleta de dados foi a busca por documentos oficiais, que orientam a oferta de EJA na rede. Foram encontrados os documentos intitulados Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás (Minuta para discussão). Este documento foi escolhido como um dos dados desta pesquisa, pois segundo Marconi e Lakatos (2002, p.65), “constituem geralmente a fonte mais fidedigna dos dados”, partindo do princípio de que estes documentos são os orientadores do trabalho pedagógico dos professores de EJA, devendo ser vistos como uma forma de contextualização da informação.

Documentos oficiais podem ser fontes poderosas para o pesquisador, pois persistindo ao longo do tempo, podem ser consultados várias vezes, e deles podem ser retiradas evidências que fundamentem as afirmações do pesquisador (LÜDKE e ANDRÉ, 2014).

A segunda etapa de coleta de dados foi a realização de entrevista semiestruturada com o diretor da SECADI/ MEC, responsável pelo processo que envolve todas as etapas do PNLDEJA/2014. De acordo com Fraser e Gondim (2004):

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações, cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo (FRASER e GONDIM, 2004, p. 140).

O objetivo da entrevista nesta pesquisa não é quantificar e sim compreender a visão de mundo de um contexto específico representado por um membro do ambiente analisado, então, não há necessidade de várias entrevistas, sendo importante, apenas, perceber o que as instâncias superiores da educação consideram a respeito do PNLDEJA.

As entrevistas, de acordo com Triviños (2013, p.137), “... são meios ‘neutros’ que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria”. Além disso, segundo este autor, elas enriquecem a investigação, pois ao mesmo tempo em que valorizam a presença do investigador, oferecem liberdade e espontaneidade ao investigado.

Marconi e Lakatos (2002) classificam esse tipo de entrevista abordada como focalizada; Flick (2009) a intitularia como centrada no problema. Para a realização da mesma houve a elaboração de um roteiro prévio em que as perguntas focaram o problema de investigação, no caso, o uso do livro didático. Desse modo, trata-se de um instrumento que pode permitir aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas (LÜDKE e ANDRÉ, 2014) como a análise do documento citado, isto é, ou os questionários semiabertos realizados e descritos posteriormente.

A realização da entrevista deve ter um ponto levado em consideração: devem-se evitar gesticulações excessivas por parte do entrevistador, pois estas podem ocasionar rejeição, desconfiança e dúvida por parte do entrevistado, sendo necessárias leituras sobre essa prática, pelo pesquisador (DUARTE, 2002, p.146).

A entrevista (Apêndice 2) foi realizada com o diretor da SECADI e gravada em áudio, seguida de transcrição estabelecida aqui como a terceira etapa da coleta de dados. Para Manzini (2008, p. 1) “... o momento da transcrição representa mais uma experiência para o pesquisador e se constitui em uma pré-análise do material”. A partir desse instrumento da pesquisa, intencionou-se a construção de sistemas descritivos realizando-se conexões com a interpretação de dados (GÜNTHER, 2006).

Como participantes, informantes, colaboradores, interlocutores, podendo ser assim denominados, devido à pluralidade do contexto social no qual estão inseridos, foram convidados 14 (catorze) professores de Biologia, que desenvolvem o ofício da docência em CEJAS, além do representante do MEC entrevistado. Então, a quarta etapa da coleta constituiu-se de formação de uma amostragem estratificada, que se constituiu de 2 (dois) professores em cada um dos 7(sete) CEJAS pesquisados.

Segundo Marconi e Lakatos:

Ao formar estratos, deve-se atentar para que todos os elementos da população estejam enquadrados neles e que nenhum indivíduo possa ser colocado em dois estratos diferentes, relativos ao mesmo atributo. Outra

preocupação do pesquisador deve ser a de tornar os estratos os mais homogêneos possível, sendo, ao mesmo tempo, os diversos estratos heterogêneos em relação a outros [sic] (MARCONI e LAKATOS, 2002, p. 48).

O recorte para a análise dessa pesquisa foi realizado baseado em unidades escolares que tenham a expertise de ofertar a modalidade de forma integral e presencial, os CEJAS<sup>1</sup>. Então os dados destes tornam-se relevantes e estão apresentados, conforme tabela abaixo.

**Tabela 07 –Lócus da pesquisa**

CEJA	Município	Número de alunos matriculados	Número de professores
Aragarças	Aragarças	140	20
Filostro Machado Carneiro	Caldas Novas	415	27
Dom Bosco	Iporá	95	18
Arco-Íris	Goiânia	366	21
Universitário	Goiânia	1087	9
Elias Chadud	Anápolis	788	45
Prof <sup>a</sup> Alzira de Souza Campos	Catalão	283	25
<b>Total</b>		<b>3174</b>	<b>165</b>

**Fonte: Elaborada pela autora**

Foram selecionados 2 (dois) professores de cada CEJA, sendo eles da área de Ciências da Natureza, e que lecionam a disciplina de Biologia. Segue tabela:

**Tabela 8 – Amostragem estratificada**

CEJA	Município	Número de amostra de professores
Aragarças	Aragarças	02
Filostro Machado Carneiro	Caldas Novas	02
Dom Bosco	Iporá	02
Universitário	Goiânia	02
Arco-Íris	Goiânia	02
Elias Chadud	Anápolis	02
Prof <sup>a</sup> Alzira de Souza Campos	Catalão	02
<b>Total</b>		<b>14</b>

**Fonte: Elaborada pela autora**

<sup>1</sup> Os CEJAS são Unidades Escolares criadas legalmente pela rede estadual de ensino para que seja ofertada exclusivamente EJA. A oferta ocorre de forma presencial e nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A sequência de técnicas e/ou métodos utilizados para a coleta de dados na abordagem qualitativa não é rígida, possibilitando ao investigador estar realizando sempre a retroalimentação das informações obtidas via amostragem ou via bibliográfica.

Para esta amostragem, foram aplicados os questionários semiabertos (Apêndice 1) *on-line*, usando o aplicativo do *Google* formulários. Após a busca dos contatos de endereço eletrônico – *e-mails* dos professores de Biologia dos CEJAS da amostragem – os questionários foram encaminhados, os contatos telefônicos e as visitas pessoais foram realizados para se explicar a respeito da pesquisa e demonstrar a importância da participação dos sujeitos professores na melhoria do ensino na EJA. De acordo com Marconi e Lakatos:

Questionário é um instrumento de coleta de dados construído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 98).

A aplicação de questionários abarca vantagens ao pesquisador, como: abranger uma área geográfica maior; obter respostas mais rápidas e precisas; economizar tempo na transcrição; possibilitar maior liberdade de respostas, devido ao anonimato; a distância do pesquisador pode diminuir o risco de distorção pela sua influência, entre outras razões (MARCONI e LAKATOS, 2002).

O fato de ter sido realizado utilizando a *internet* como suporte, não diminui a qualidade das respostas. Segundo Flick (2009, p.238) “...a pesquisa qualitativa não escapa aos efeitos da revolução digital e tecnológica do início do século XXI”. Se todos os participantes da pesquisa não apresentam dificuldades com a ferramenta *on-line*, o pesquisador explica sucintamente o que se investiga, e se estes puderem ser alcançados por *e-mail*, tais ferramentas tornam-se vantajosas como fontes de dados (FLICK, 2009). O que de fato ocorreu. Após o retorno dos questionários respondidos, realizou-se a tabulação das respostas obtidas.

Enfim, estas foram as cinco etapas com os instrumentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa: documentos oficiais; entrevista semiestruturada gravada em áudio; transcrição; questionário semiaberto *on-line* e tabulação das respostas obtidas. Participaram desta etapa 14 (catorze) professores de Biologia da EJA, que atuam nos 7 (sete) CEJAS,

listados posteriormente, sendo 2 (dois) de cada unidade escolar e 1 (um) diretor da SECADI/MEC responsável pela execução do PNLDEJA.

#### **4.2 Análise dos dados coletados**

A análise de dados remete à ideia de transformação. A abordagem qualitativa gera uma grande quantidade de dados. Estes, por sua vez, devem ser organizados para fins de análise. Segundo Gibbs, 2009:

A análise quantitativa envolve duas atividades: em primeiro lugar, desenvolver uma consciência dos tipos de dados que podem ser examinados e como eles podem ser descritos e explicados; em segundo, desenvolver uma série de atividades práticas adequadas aos tipos de dados e às grandes quantidades deles que devem ser examinadas (GIBBS, 2009, p. 17).

Ao organizar os dados, o investigador se vê diante de uma grande quantidade de textos. Para compreendê-los precisamente, é necessária a leitura e releitura inúmeras vezes, com o intuito de localizar temas e temáticas mais frequentes (LÜDKE e ANDRÉ, 2014). Esse processo é contínuo no desenvolver da pesquisa, procurando desvelar significados aos padrões encontrados (ALVES, 1991).

Então, empregou-se a técnica de triangulação de dados, porque como destaca Triviños (2013, p. 139) “...qualquer ideia do sujeito, documento etc., é imediatamente descrita, explicada e compreendida, à medida que isso seja possível”. Desta forma, ao cruzar os dados coletados, há uma máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo.

O procedimento utilizado para trabalhar a análise dos textos obtidos na coleta de dados foi de codificação teórica, ocorrendo simultaneamente à técnica descrita anteriormente, permitindo ao pesquisador desenvolver uma teoria fundamentada (FLICK, 2009).

A pesquisa qualitativa não possui uma sequência rígida de análise de dados. Acontece a retroalimentação da pesquisa em todo o seu desenvolvimento. Então a codificação teórica transforma-se em categorização, pois foi necessário se afastar das descrições, passando

para um nível mais analítico, teórico de codificação, e categórico (GIBBS, 2009). Portanto, as categorias serão construídas no decorrer da análise de dados.

No capítulo posterior, no qual será realizada a descrição da análise de dados, os professores que participaram do questionário serão representados pelo símbolo/letra **P** acompanhado de um número, representando o quantitativo de participantes. As falas do diretor da SECADI, entrevistado, serão representadas por **D**. Trechos extraídos do Manual do Educador por **ME**. As Diretrizes de EJA por **DE** e o Guia do Livro Didático por **G**.

Para finalizar o processo analítico, este será demonstrado através de narrativas. Como foram realizados questionários com questões semiabertas e a entrevista semiestruturada, além de documentos oficiais, os resultados da análise da pesquisa serão narrados no próximo capítulo, pois:

A narrativa ou narração de histórias é uma das formas fundamentais com que as pessoas organizam sua compreensão do mundo. Nas histórias, elas dão sentido a suas experiências passadas e compartilham com outras. Sendo assim, a análise cuidadosa de tópicos, conteúdo, estilo, contexto e o ato de compor narrativas revelará a compreensão das pessoas dos sentidos dos eventos fundamentais em suas vidas ou suas comunidades e os contextos culturais em que vivem (GIBBS, 2009, p. 80).

Vamos continuar trilhando...

# CAPÍTULO 5

## DESVELANDO O USO DO LIVRO DIDÁTICO

*“Não há ensino sem pesquisa e  
pesquisa sem ensino”*

*Paulo Freire*

Neste capítulo nos ateremos em analisar o uso do livro didático de Ciências da Natureza pelos professores de Biologia, a partir dos dados obtidos pelos instrumentos utilizados na investigação. Para tanto, o capítulo será estruturado em: 1) revelando os sujeitos; 2) superando o reducionismo na EJA; 3) o uso do livro didático de Ciências da Natureza; 4) as vozes dos CEJAS.

No decorrer da estruturação, serão fiadas teias que formarão elos entre cada item analisado, formando as categorias. Só assim, então, poderemos tecer as considerações finais, originadas pela pesquisa.

### **5.1. Revelando os sujeitos**

Ao aplicar o questionário semiestruturado aos professores dos CEJAS, evidenciou-se quem são, realmente, os sujeitos da pesquisa. Em um universo de 14 (catorze) docentes, conseguiram-se duas amostras de cada Centro, sendo que foi realizado um questionário-teste *a priori*.

Revelar estes sujeitos é primordial para a compreensão das suas atitudes profissionais. Então, iniciaremos sinalizando a faixa etária destes professores. Percebemos um equilíbrio na faixa etária, compreendida entre 25 (vinte e cinco) a 51 (cinquenta e um) anos,

sendo considerado um período ativo no mercado de trabalho, conforme representado na tabela abaixo:

**Tabela 9 – Faixa etária dos sujeitos**

Faixa Etária	Quantidade de professores
25-35 anos	02
36-46 anos	08
Acima de 47 anos	04
<b>Total</b>	<b>14</b>

**Fonte: Elaborada pela autora**

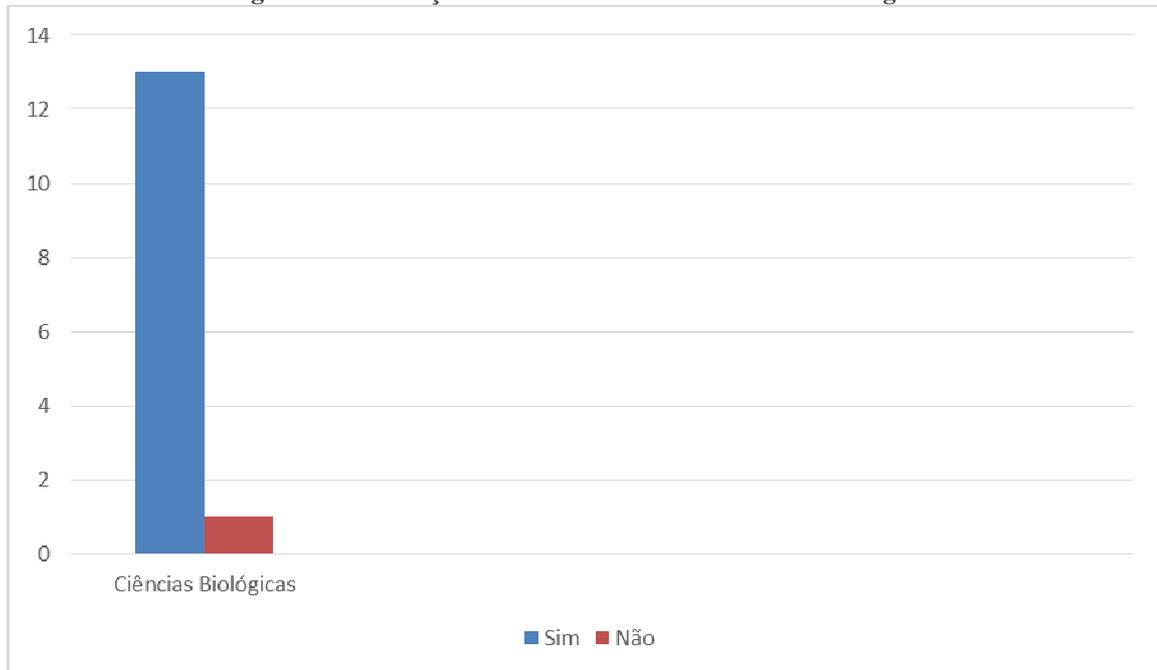
A maioria dos professores é efetiva da rede e formada na área de Ciências Biológicas. Logo, tais professores passaram por uma formação inicial. Então, partimos da premissa de que a maioria possui arcabouço acadêmico mínimo, para atuar na profissão. Tais dados estão representados nas figuras abaixo:

**Figura 3 – Vínculo dos professores na rede**



**Fonte: Elaborado pela autora**

**Figura 4 – Formação acadêmica inicial em Ciências Biológicas**



**Fonte: Elaborado pela autora**

O docente que não possui formação inicial na área específica, detém titulação em Ciências com habilitação em Matemática, e outro docente possui formação em Ciências Biológicas e em Pedagogia.

Quanto à formação continuada, a maioria possui pós-graduação, em várias áreas afins, conforme revelam as respostas transcritas abaixo:

**P1:** Ambiental e Metodologia do Ensino Fundamental.

**P2:** Docência do Ensino Superior.

**P3:** Mestrado em Ecologia e Conservação da Biodiversidade.

**P4:** Ecologia do Cerrado.

Porém, há um docente que possui uma formação na área de EJA:

**P11:** Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

O fator formação é crucial para o exercício da docência. Para uma modalidade com tantas características específicas, realizar a docência sem formação é como estar no escuro, sem saber como, nem onde vai chegar. Um professor que foi formado nos padrões tradicionalistas e, no caso do nosso país, a grande maioria advém desta formação, terá na formação continuada, a oportunidade de conhecer e compreender a concepção de uma educação crítica. Nesse aspecto corroboramos com Pinto, quando ressalta que:

A concepção crítica é a única que está dotada da verdadeira funcionalidade e utilidade, pois conduz à mudança da situação do homem e da realidade à qual pertence, em virtude de ser a única capaz de oferecer conteúdo e o método mais eficaz para a instrução [...] (PINTO, 1991, p. 63).

Assim, retomemos as respostas encontradas. Identificou-se apenas um professor, que trabalha com a área de Ciências da Natureza nos CEJAS, e que possui formação continuada em EJA, especificamente. Porém sua formação está relacionada à Educação Profissional. Não há intenção de diminuir a relevância de formação em áreas mais específicas da Ciência, mas de ressaltar a necessidade de as redes de ensino investirem em formação continuada, a fim de melhorar a qualidade de ensino, aproximando a teoria contida nas diretrizes de EJA à prática docente.

Ainda nesse contexto de aperfeiçoamento, os dados comprovam que todos possuem graduação, a maioria possui pós-graduação em nível de especialização e ainda 2 (dois) professores possuem formação em nível de mestrado, não sendo detectado nenhum em nível de doutorado, conforme Figura 5.

**Figura 5 – Formação inicial e continuada de professores**

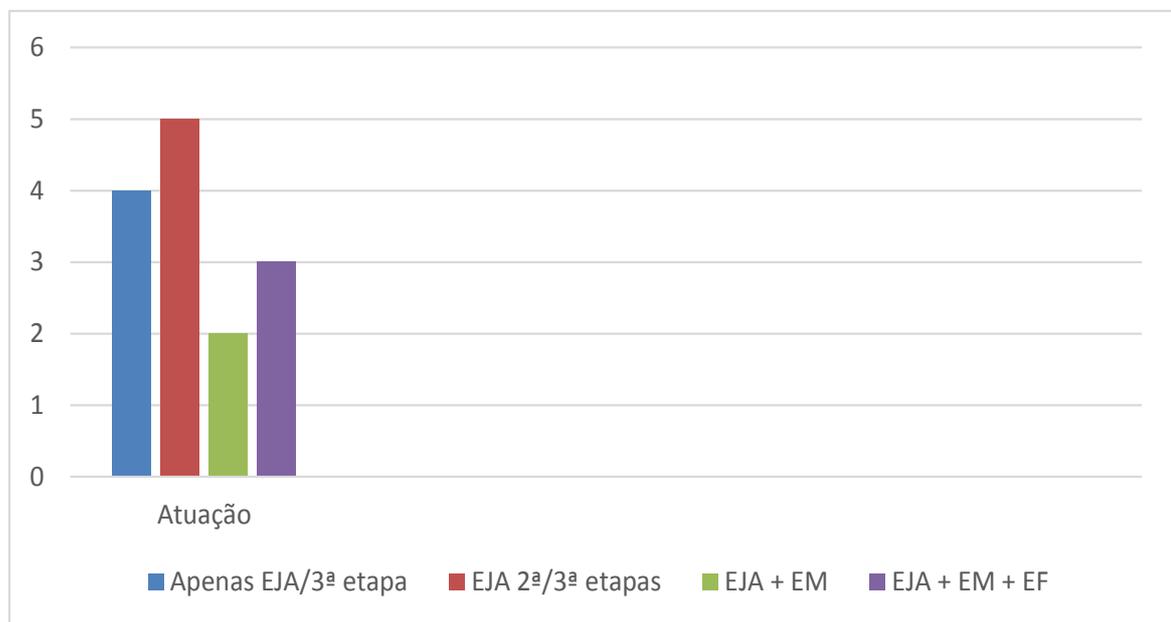


**Fonte: Elaborada pela autora**

Outro fator determinante na atuação do professor é a carga horária de trabalho. Os dados evidenciam claramente que além de exercerem a docência na EJA, eles atuam, também, em outras modalidades e níveis de ensino. Na Figura 6, está representada esta situação, podendo-se perceber que 4 (quatro) professores trabalham apenas na 3ª etapa da EJA, nível foco desta investigação; 5 (cinco) exercem a docência na 3ª e 2ª etapas; 3 (três) profissionais atuam na EJA, no Ensino Médio e Ensino Fundamental; e 2 (dois) lecionam para a EJA e Ensino Médio.

Esta sobrecarga de trabalho prejudica a ação docente, pois não há tempo suficiente de planejar, se aperfeiçoar, pesquisar, devido à busca por remuneração para satisfazer as necessidades básicas. Sem planejamento, não há como pensar em uma educação crítica. É necessário um tempo de recomeço, para repensar os limites dos problemas que envolvem a escola e a formação de professores (LINHARES, 2010).

**Figura 6 – Níveis de ensino nos quais os professores trabalham**



**Fonte: Elaborada pela autora**

A investigação contemplou, também, o tempo de atuação no CEJA no qual o professor está trabalhando no momento da coleta de dados. Percebemos que há um equilíbrio

no tempo de atuação na EJA, onde a maioria já trabalha com a modalidade há mais de cinco anos, entendendo que esses profissionais devem conhecer a proposta da rede e ter participado do processo de escolha do livro didático em 2014. Para além destas características, o tempo de trabalho no CEJA também reflete um conhecimento dos sujeitos, da escola e do funcionamento da mesma. A partir dos dados a esse respeito obtivemos a tabela 10.

**Tabela 10 – Tempo de exercício dos professores nos CEJAS**

Tempo de CEJA	Quantidade de professores
0-5 anos	02
06-10 anos	04
11-15 anos	02
16-20 anos	06
<b>Total</b>	<b>14</b>

**Fonte: Elaborada pela autora**

Logo, estes sujeitos se revelaram, a partir da observação dos dados coletados, conhecedores das especificidades da modalidade, bem como dos sujeitos nela inseridos. Porém, a sobrecarga de trabalho e formação continuada deficiente em EJA, compromete a qualidade do trabalho pedagógico, fator importante para o desenvolvimento de uma educação crítica, conforme objetiva a proposta da rede estadual.

## **5.2. Superando o reducionismo na EJA**

As Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás (Minuta), elaborada em 2010, vem sendo discutida para posterior (re)escrita a ser finalizada em 2017. Por este motivo tal documento recebe a denominação de **minuta**<sup>1</sup>. A partir deste contexto, está desatualizado, quando se coloca em discussão todas as reformas educacionais que vêm

<sup>1</sup> Grifo nosso: devido às características do referido documento, sendo ele uma proposta em fase de finalização, para ser validada como um documento orientador oficial.

ocorrendo desde o seu surgimento, como a Base Nacional Comum; a Reforma do Ensino Médio; as Resoluções do CEE-GO; diminuição do tempo de afastamento da escola, necessário para ingresso na modalidade; além das mudanças políticas, sociais e econômicas que afetam diretamente a mesma.

A minuta está estruturada em 11 (onze) tópicos, que discutem aspectos como a história da modalidade, seu papel no contexto da sociedade, os sujeitos e objetivos dela. Descreve um diagnóstico da rede, realizado por especialistas, bem como as metas do governo em relação a ela. Discute brevemente o currículo proposto, significando o que e como ensinar, e as estratégias metodológicas. Tece orientações acerca do plantão de dúvidas e da avaliação prevista para a EJA. Finaliza com direcionamentos administrativos e com os anexos, sendo eles os resultados do diagnóstico realizado para a escrita.

Ao relatar o histórico da modalidade, percebe-se que há a necessidade de atualização de resoluções, de organograma no âmbito da SEDUCE-GO, onde e como a EJA está sendo ofertada, bem como as siglas utilizadas. O seu papel no contexto da sociedade também mudou. A educação em si é dinâmica e se modifica periodicamente. A proposta discutida neste estudo concorda com Ferreira, que percebe esse fenômeno de mudança como:

[...] consequência de alguns problemas que vêm se arrastando na educação brasileira ao longo do tempo, como a evasão e a repetência; a necessidade do trabalho e a busca pela certificação e, ao mesmo tempo, a dificuldade de acesso e a ausência de motivação para permanecer na escola dentre outros. Da mesma forma que o encaminhamento dos jovens para a EJA denuncia uma situação de exclusão, reafirma a necessidade de uma abordagem política que atenda aos interesses desses jovens (FERREIRA, 2015, p. 76).

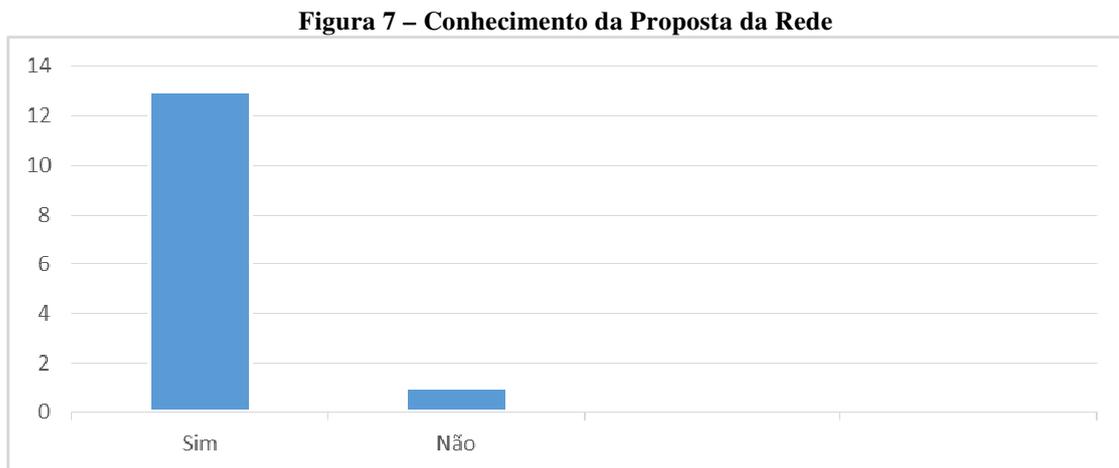
Facilitou-se o acesso à escola, mas não se preocupou em garantir a permanência. Então, a proposta não foca nas diferenças que o professor se deparará ao exercer a docência, muito menos em como fazê-lo. Sendo assim, para o docente, a minuta é um documento que não atrai a leitura, pois é apenas um relato histórico defasado, sendo difícil a sua contextualização com o cenário educacional atual.

O diagnóstico da rede está totalmente desatualizado. Itens como quantidade de estudantes na EJA, atribuições administrativas, número de escolas das regionais, organização de turmas, enfim todos os dados devem ser atualizados e formatados com o cenário atual de

oferta. Na minuta citam-se as atribuições da dupla pedagógica, função que não existe mais na rede, sendo que foi substituída pelo tutor.

Partindo do princípio de que a minuta seja um documento de fácil acesso ao professor, e que orienta sua ação, nada de anormal que ele conheça e faça uso dela. Porém, não adianta disponibilizar aos professores um documento tão valioso para a rede, se não está clara qual a proposta que a rede tem para determinada modalidade.

Essa falta de clareza aqui referida é percebida ao indagar os professores atuantes se possuem conhecimento do documento. As respostas apresentadas possibilitam a percepção de que 13(treze) professores o conhecem e 1(um) não, conforme demonstra a figura abaixo:



**Fonte: Elaborado pela autora**

E, mesmo alegando o conhecimento da proposta, surgem comentários voltados a uma proposta conteudista, percebida nas respostas dos professores:

**P5:** ... não contempla os conteúdos da disciplina...

**P10:** Não sei ao certo

**P11:** ... os conteúdos não foi contemplado na sua totalidade e os contemplados estão muito sintetizados...

**P14:** ...está dentro do Currículo mínimo do Estado de GO...

Sendo assim, relatam ter conhecimento, mas se contradizem, pois se percebe a concepção de currículo por parte dos professores como o conteúdo a ser ministrado, sendo

que a proposta da rede não cita conteúdo a ser transmitido, mas sugere a reflexão de como e por que escolher tal. Conforme a concepção de currículo refletido no capítulo 2, na qual a rede estadual compactua, baseando-se nas ideias centrais de Freire, sugerindo a seleção de temas geradores a partir das experiências dos próprios alunos, sendo contra a “educação bancária”, na qual há, predominantemente, o depósito de conteúdo.

Na discussão sobre o currículo e as estratégias metodológicas concebe-se a escolha e o uso do livro como consequências da concepção de currículo e de estratégias metodológicas dos professores. Quando o professor tem clara a sua concepção de currículo, seja ela os conteúdos a serem discutidos ou a forma como será feita, a escolha do livro será de acordo com essa visão. Ele analisa se os conteúdos presentes no livro são os ideais ou se as atividades disponíveis na obra estão de acordo com o que ele pretende trabalhar. Enfim, a concepção de currículo está intrinsecamente ligada à escolha do livro.

Os temas, o currículo na EJA e as estratégias metodológicas estão alocados nos itens 7 (sete) e 8 (oito), compreendidos entre as páginas 38 a 43 da minuta. Neste ponto, o documento cita alguns autores para definir currículo e busca nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica suporte para a prática pedagógica na escola e para a concepção da mesma, valorizando a educação popular. Esse fato pode ser contemplado neste fragmento do documento, extraído da página 38:

**DE:** “A proposta curricular é entendida [...] como referencial para a organização do trabalho pedagógico. Esse documento sugere o respeito à concepção pedagógica própria e à pluralidade cultural brasileira, portanto aberta, flexível e adaptável à realidade de cada região. Essa concepção valoriza o ideal da educação popular e destaca o valor educativo do diálogo da participação, do saber dos educandos e estimula um desempenho inovador dos educadores. A escola é um lugar privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda a forma de discriminação, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnico raciais, culturais e religiosas. ”

Então, a SEDUCE entende que o currículo da EJA deve ser flexibilizado de acordo com a realidade local na qual está inserida, sendo assim, não é apropriado que as práticas pedagógicas sejam universalizadas para o estado, pois cada região apresenta características próprias que devem ser colocadas em pauta no ensino.

O que se percebe é uma concepção de currículo, pelos professores participantes da pesquisa, como sendo os conteúdos específicos da área de Biologia, a serem estudados. Esse fato vai de encontro à minuta, pois essa orienta um planejamento a partir da experiência de vida do aluno, para delinear quais estratégias serão eficientes na transformação do conhecimento popular em conhecimento científico, sendo assim, no que tange às concepções pedagógicas, a minuta está apropriada à modalidade.

Então, ao analisar as respostas dos professores, com a concepção de currículo como conteúdo da área a ser estudada, percebe-se que não conhecem a proposta pedagógica da rede em si, que tem como concepção a educação crítica, legado de Paulo Freire, uma vez que nas falas, em nenhum momento revelam o intuito de uma formação de cidadãos críticos.

Ainda no quesito currículo, as diretrizes objetivam como eixos norteadores para as práticas pedagógicas, a leitura e a produção de textos em todas as áreas, a cultura local e as relações sociais para o trabalho. Sendo assim, a proposta pedagógica orienta enfocar o mundo do trabalho, pois se trata de um público bastante ativo neste.

Outros aspectos interessantes que deveriam influenciar o uso do livro didático são as formas de seleção e abordagens dos conteúdos. De acordo com o documento, estes devem favorecer a escolarização dos trabalhadores, anteriormente excluídos desse processo. Os conteúdos devem ser organizados situando-se no tempo e no espaço, de forma integrada e não fragmentada; articulados à realidade de vida dos alunos, como consta neste trecho extraído da página 40:

**DE:** “O currículo de Educação de Jovens e Adultos deve conter os conteúdos a serem situados no tempo e no espaço e organizados de forma a favorecer uma representação dos conhecimentos menos fragmentada e mais integrada, articuladas aos problemas enfrentados pelos alunos em sua vida social e produtiva. [...] As formas mais tradicionais de seleção e abordagem de conteúdos encontrados no ensino seriado devem dar lugar a formas alternativas que possam favorecer a escolarização de trabalhadores anteriormente excluídos deste processo.”

O item sobre estratégias metodológicas dá continuidade às orientações acerca do currículo. Neste ponto, há a necessidade de que a formação de professores seja mais significativa, como constatado na página 41:

**DE:** “Ressignificar a compreensão dos educadores acerca dos conteúdos é fundamental quando se pretende empreender práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos educandos. Se diferentes conteúdos se aprendem de diferentes formas, não podemos organizar uma rotina pedagógica que desconsidere tal diferenciação. ”

Essa resignificação só é possível se houver políticas públicas efetivas que visem à formação continuada dos profissionais que atuam em modalidades tão específicas, como a EJA. Nesse aspecto, compreende-se que essa formação influenciará diretamente na escolha do livro didático, bem como, no seu uso pelo professor.

Ainda nesta análise documental, constata-se a interdisciplinaridade como ferramenta fundamental para o processo de ensino e aprendizagem na modalidade, fato este que também deve ser considerado no livro didático. No documento, isto é percebido na página 42:

**DE:** “A interdisciplinaridade significa integração de conteúdos, valorização de todas as práticas de conhecimentos. Defende-se a menor compartimentação disciplinar, que oriente para a ação na qual as Áreas do Conhecimento produzam-se interdisciplinarmente. ”

Finalizando a presente análise documental, a SEDUCE-GO privilegia a metodologia da problematização, na perspectiva de se trabalhar uma educação crítica, ampliando o olhar para o mundo dos educandos da EJA. Pode-se confirmar essa percepção no trecho extraído da página 43:

**D:** “Nessa metodologia, a realidade social do educando é o ponto de partida e o de chegada. ”

Logo, não se pode ignorar este documento nas práticas docentes, na escolha do livro didático, bem como na seleção dos conteúdos a serem abordados. Mesmo sendo uma minuta, o documento deve ser refletido pelos atores da EJA, pois é a referência para a 3ª (terceira) etapa, o ensino médio. Porém, se o professor não o estudar, compreendê-lo, não se aperfeiçoar continuamente, será apenas um documento.

Um ponto necessário de ser enfatizado é a responsabilidade da SEDUCE em fazer com que este documento seja compreendido pelos professores, realizando as formações continuadas destes profissionais, cuja ação é de responsabilidade institucional, a partir da hora em que o docente ingressa na rede pública por meio de concurso. Não há intenção, aqui, em caracterizar essa ação como algo fácil. Pelo contrário, compactua-se com Machado (2008),

que desenha a formação de professores como uma “difícil travessia”, pois na formação inicial, os profissionais são preparados para ensinar ao aluno “ideal” e não ao “real”. Porém, para que estas diretrizes sejam efetivadas, a rede deve proporcionar formações continuadas, para que possa ser discutida, periodicamente, a proposta da rede, pois a educação deve estar em constante movimento de aperfeiçoamento.

Ainda nesse quesito, vale ressaltar Paiva:

O desafio de construir processos de formação continuada para professores tem significado a possibilidade de concretizar ideias forjadas durante anos de trajetória na EJA e de estimular a luta por espaços legais, institucionais, em que os projetos políticos de atendimento pela escola e da EJA se façam como direito, fortalecendo os professores para intervir na realidade social, educacional e pedagógica, de forma qualificada, consciente e significativa (PAIVA, 2005, p. 459).

Não se pode deixar de enfatizar a importância de as redes investirem na formação continuada de seus professores, a fim de melhorar a qualidade de ensino dos alunos matriculados em qualquer modalidade.

### **5.3 O uso do Livro Didático de Ciências da Natureza**

O Guia dos Livros Didáticos do PNLDEJA 2014 dispõe de uma estruturação orientadora para a escolha compromissada da obra. Apresenta atitudes e ações que a escola e os professores devem assumir durante o processo. Dentre elas, estão as relativas a: a) moralidade e isonomia; b) conservação e remanejamento dos livros; e c) escolha.

Quanto à moralidade e isonomia, a escola deve evitar a divulgação de editoras, no âmbito institucional, a fim de que não sejam afetadas tais características, com troca de vantagens oferecidas aos professores, como consta, claramente, no trecho extraído do Guia, página 36:

**G:** “Compete à escola: a) impedir o acesso, em suas dependências, de Titulares de Direitos Autorais ou de seus representantes com o objetivo de divulgar livros referentes aos Programas do Livro, desde a divulgação dos Guias de escolha pelo MEC/FNDE até o final do período da escolha. (OBS: No âmbito do PNLD EJA 2014, este período vai do dia 28/01/2014 a 19/05/2014); f) recusar vantagens de qualquer espécie, dos Titulares de Direitos Autorais,

autores ou de seus representantes, a título de doação, como contrapartida da escolha de obras referentes aos Programas do Livro. ”

Essas orientações estão amparadas legalmente pela Portaria Normativa nº 7, de 5 de abril de 2007, Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009 e Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012.

A conservação do Livro Didático deve ser garantida<sup>2</sup> por meio de ações de conscientização da comunidade escolar. Além disso, a SEDUCE-GO deve acompanhar as necessidades adicionais de obras, sendo responsável pelo remanejamento e/ou solicitação de obras suplementares. Consta-se isto no trecho extraído do Guia, página 37:

**G:** “Compete à escola: a) promover ações eficazes para garantir a conservação dos livros didáticos pelos alunos, inclusive mediante campanhas de conscientização da comunidade escolar; b) comunicar à respectiva Secretaria de Educação sobre obras excedentes ou insuficientes para auxiliar no processo de remanejamento junto às outras unidades ou à reserva técnica. ”

Para o processo de escolha, o Guia destaca a competência dos professores em participar do processo, observando a realidade específica da sua localidade para a efetivação compromissada do processo, conforme trecho extraído da página 37:

**G:** “Compete aos professores e educadores: b) observar, no que se refere ao processo de escolha, a proposta pedagógica e a realidade específica da sua localidade. ”

A preocupação que o Guia expõe é a escolha de obras, pelos professores: que sejam condizentes à proposta pedagógica e à realidade da rede estadual. O processo de escolha se resume em uma atitude de compromisso com o ensino. É preciso seriedade e responsabilidade durante todo o processo, pois as consequências de uma escolha que não contemple essas características podem ser graves ao ensino.

De acordo com o registro da reunião de escolha de livros didáticos do PNLDEJA 2014, cedidos pela SEDUCE-GO, os professores convidados a participar foram divididos por área de conhecimento para analisarem as obras, pois a escolha foi feita apenas para o ensino

---

<sup>2</sup> Grifo nosso: este termo é usado várias vezes no Guia do Livro Didático, porém acredita-se ser impossível **garantir**, no sentido de assegurar, segundo SILVEIRA (2007), a conservação do Livro pelos alunos, pois se trata de atitudes culturais e sociais, não sendo resolvidas tão facilmente.

fundamental, visto que para o ensino médio havia apenas uma obra como opção. Após o estudo do Guia, percebemos que por ser a primeira edição de escolha para o ensino médio, as editoras concorrentes, ainda novas no processo de elaboração de obras para a EJA, não conseguiram atender ao edital, então não havia "escolha", conforme registro de escolha dos livros.

Logo, não houve chamamento para os professores do ensino médio, coincidindo aqueles que trabalhavam nos dois níveis, mas o foco da escolha não foi o ensino médio. Portanto, não houve reflexão, discussão, sobre o livro adotado. O que é comprovado na figura 8, elaborada das próprias falas dos sujeitos da pesquisa, que participaram ou não do processo de escolha.

**Figura 8 – Professores investigados, que participaram da escolha do LD**



**Fonte: Elaborado pela autora**

Quanto à falta de opção para a escolha do ensino médio, ressaltando que o ano de 2014 foi o primeiro em que houve o processo para esse nível de ensino. Observa-se o que justificam os professores:

**P1:** Não tínhamos melhores opções – escolhi o que poderíamos ter como apoio para a leitura, mesmo que a sequência de conteúdos não fosse a mais adequada.

**P5:** Não contempla os conteúdos previstos.

**P7:** Se o livro a que se referir for: SCRIVANO, C. N. et al. Viver, Aprender - Ciências da Natureza e Matemática. Ciência, transformação e cotidiano. 1 ed. São Paulo: Global, 2010. O conhecimento específico da área está muito reduzido – pulverizado.

**P13:** Muito fraco o livro e não foca na realidade do EJA.

Então, a "escolha" não foi aprovada pela maioria dos professores, conforme representado na figura 9.

**Figura 9 - Aprovação da escolha pelos professores/sujeitos da pesquisa**



**Fonte: Elaborado pela autora**

Mesmo que os professores não tenham aprovado a escolha, nem participado do processo, jamais se pode ignorar a importância do mesmo para o fortalecimento da modalidade e para garantir o direito à educação dos alunos. O PNLDEJA é um programa recente, que possibilitou aos alunos da EJA acesso a um material didático que poderia influenciar no seu aprendizado. Este fato foi constatado na entrevista realizada com o diretor de Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, da SECADI.

**D:** O PNLD EJA é fundamental, para a gente possa dar qualidade ao processo da educação de jovens e adultos \* ao processo de escolarização na educação de jovens e adultos \* Nós não podemos tratar a educação de jovens e adultos como se ela fosse uma modalidade inferior a outras da educação básica \* E com isso a garantia de acesso para o aluno da EJA ao livro

didático vai, sem sombra de dúvidas, garantir que ele amplie a sua capacidade de aprendizagem, de interlocução, de acesso à leitura e à informação.<sup>3</sup>

Considera-se, então, o processo importante para o fortalecimento da modalidade e melhoria da qualidade de ensino, mesmo sendo longo e oneroso, conforme percebido na fala do diretor:

**D:** Para a SECADI, com a estrutura que a SECADI tem hoje, a construção do PNLDEJA é muito sofrida \* é muito difícil você tratar de um processo tão complexo \* tão sério, tão importante, tão longo \* porque você leva pelo menos um ano e meio para fazer esse processo inteiro \* com a estrutura que nós temos e um número reduzido de servidores que acompanham essas ações \* de servidores que muitas vezes não têm domínio sobre a matéria. Isso nos obriga a contratar consultores que nos ajudam nesse processo.

No quesito "contemplar as características do ensino" é um aspecto relevante na avaliação das obras que irão compor o Guia, realizada pelos especialistas. Para a EJA, preza-se por coleções didáticas, compostas pelo Livro do Aluno e Manual do Educador, que contemplem a proposta para a modalidade como, por exemplo, a interdisciplinaridade, em que:

**G:** “O Manual do Educador deve traduzir, com clareza, a proposta da EJA assumida pela coleção. O Livro do Aluno, por sua vez, deve concretizar essa proposta com coerência.”

Os avaliadores preocuparam-se, ainda, em assegurar os conteúdos mínimos estabelecidos pela legislação brasileira, uma vez que cada região pode formatar a EJA de acordo com as especificidades regionais.

No PNLDEJA 2014, **única**<sup>4</sup> coleção aprovada, para compor o Guia e, conseqüentemente, participar da escolha da 3ª etapa, foi a Coleção Viver, Aprender, da Editora Global. Esta é organizada por áreas, sendo volumes multisseriados e interdisciplinares. O volume em pauta na análise é Ciência, Transformação e Cotidiano – Volume de Ciências da Natureza e Matemática (Química, Física, Biologia e Matemática), ano

---

<sup>3</sup> De acordo com Flick (2009, p. 272), o símbolo \* é considerado uma pausa rápida na fala do entrevistado, e utilizado na transcrição da entrevista, como regra.

<sup>4</sup> Grifo nosso: não houve outras opções de obras para participarem do processo, deixando o professor sem alternativa para a escolha.

2013, 1ª edição dos autores: Carla Newton Scrivano, licenciada em Biologia e consultora para projetos relacionados à disciplina; Eraldo Rizzo de Oliveira, licenciado em Física e professor da disciplina para a Educação Básica; Júlio César Foschini Lisbôa, licenciado em Química e professor da disciplina para o Ensino Superior; Maria Carolina Cascino da Cunha Carneiro, doutora em Educação Matemática e professora da disciplina para o Ensino Superior; Miguel Castilho Júnior, licenciado em Biologia e professor da disciplina para a Educação Básica; Rubem Gorski, licenciado em Matemática e professor da disciplina para a Educação Básica.

**Figura 10 – Coleção Viver, Aprender**



Fonte: Imagens do Google

Na avaliação dos especialistas, contida no Guia, a coleção aprovada para o processo de escolha está direcionada para o educando da modalidade de EJA, sendo aquele fora do Ensino Médio seriado, conforme descrito no trecho extraído da página 217:

**G:** “Nesse sentido, não são encontrados, no seu conjunto, resumos ou abreviações de conteúdos ministrados no ensino dito regular. Os conteúdos e atividades são apresentados levando em consideração as experiências da vida dos estudantes, o mundo do trabalho, os conhecimentos acumulados sobre si mesmos e sobre os outros, a prática social. Ao mesmo tempo, há discussões sobre temas que estimulam o pleno exercício da cidadania. Entretanto, nem sempre o universo dos estudantes da EJA é devidamente aprofundado ou associado aos conteúdos pertinentes ao Ensino Médio. Essa fragilidade pode ser observada, sobretudo, nos componentes curriculares Física e Filosofia.”

O volume da análise - Ciências da Natureza e Matemática, é estruturado por etapas e subdivididas em unidades, respectivamente, a conhecer: a) Energia e Consumo;

Matemática e Vida Cotidiana; b) Ambiente e Saúde; A Matemática Resolvendo Problemas; c) Ciência e Produção; Formas e Medidas. O Manual do Educador apresenta elementos comuns à coleção fornecendo a apresentação e concepção da obra, e específicos por áreas. Na parte específica da área de Ciências da Natureza e Matemática, são apresentados:

**G:** “A Organização e o Funcionamento da Obra (texto diferenciado para as áreas); Currículo e Avaliação na Educação de Jovens e Adultos; Concepção de Área; Leituras Para o Professor Sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA); Comentários Específicos Sobre os Capítulos.”

Os especialistas que construíram o Guia avaliam a coleção como adequada à EJA, em relação às referências legais, à valorização das experiências cotidianas, voltadas ao mundo do trabalho, ponto de atenção à leitura, contextualização com o conhecimento científico, linguagem adotada, entre outros. Assim, pode ser constatado no trecho extraído da página 218:

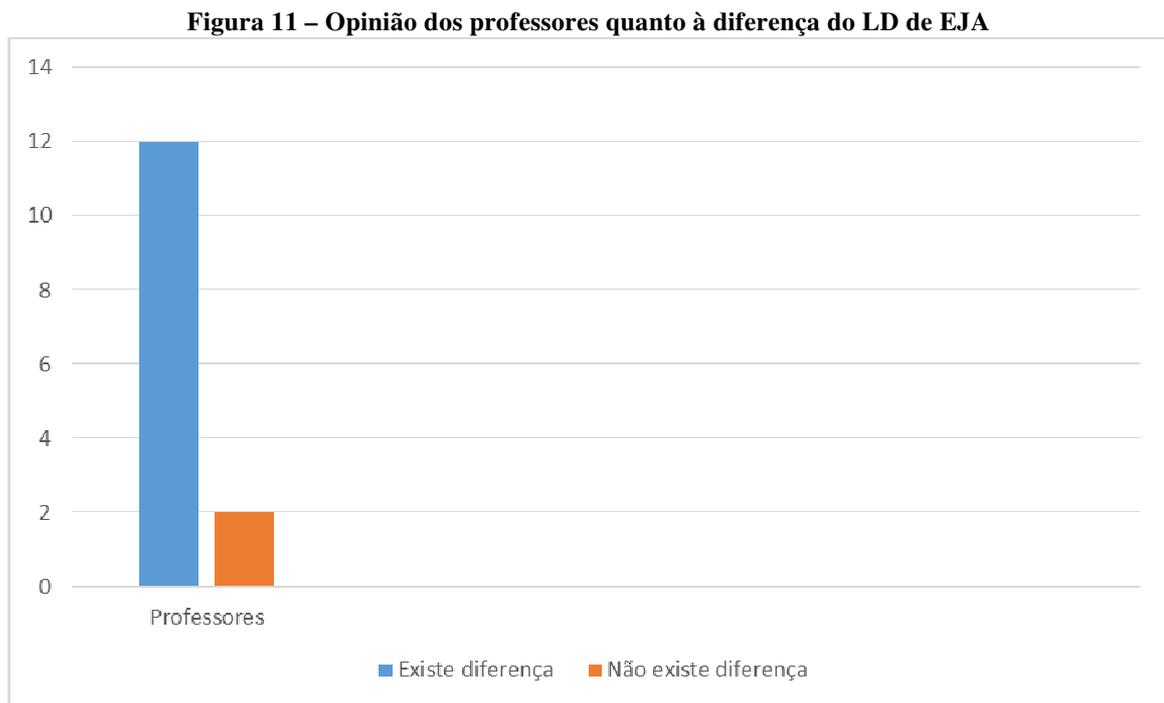
**G:** “A obra apresenta uma abordagem adequada em relação às diretrizes pedagógicas da EJA e aos referenciais legais que norteiam a educação brasileira. Os conteúdos [...] estão relacionados com questões ligadas ao cotidiano. [...] as informações sobre o mundo do trabalho; a contextualização do conhecimento científico; a proposição de atividades de leitura. [...] a linguagem usada permite não apenas o atendimento a estudantes de diferentes faixas etárias, mas também o diálogo contínuo entre gerações que se educam em uma mesma sala de aula.”

Porém, eles denominam como ponto de atenção, o fato de que as figuras utilizadas possuem dimensões reduzidas e, por vezes, não estão em integração plena com o texto central e/ou complementares, dificultando a leitura e interpretação.

Para o componente específico de Biologia, o Guia afirma que o Livro do Aluno:

**G:** “[...] priorizam os seguintes elementos: a contextualização do conhecimento científico; a adequação entre as temáticas tratadas e o cotidiano de jovens e adultos brasileiros; a proposição de atividades destinadas a possibilitar a leitura e a compreensão das questões socioambientais; a ênfase em temas associados ao mundo do trabalho; e, finalmente, a abordagem interdisciplinar. [...] os conteúdos foram organizados com o intuito de favorecer a percepção dos estudantes de como esse componente curricular está presente no seu cotidiano. [...] apresentação contextualizada dos conteúdos. [...] abordagem multidisciplinar, evidenciada pelas inter-relações existentes com os capítulos de Química e Física.”

Para a maioria dos professores o livro didático da EJA é diferente dos utilizados em outras modalidades e níveis de ensino, apresentando aspectos como conteúdo mais resumido, voltado para o conhecimento do aluno e grau reduzido de aprofundamento. Podem-se observar estes resultados na Figura 11 e nas respostas dos professores.



**Fonte: Elaborado pela autora**

Alguns ainda citam a necessidade de se abordar outros contextos no ensino de Ciências, como o das CTS, conforme pode-se notar em seus comentários:

**P5:** Não é o mesmo conteúdo do currículo do ensino médio.

**P10:** Seus conteúdos são apresentados de forma mais resumida.

**P11:** Os livros da EJA estão divididos por área de conhecimento, seus conteúdos estão sintetizados, porém deve ser reestruturado para que contemple a diretriz da EJA.

**P13:** Precisa abordar mais o currículo CTS.

Corroboramos as ideias destes professores e de Sierra et al, e ressaltamos a necessidade de uma renovação no ensino de Ciências, de forma a:

[...] resgatarmos o pensamento freiriano como uma concepção educacional, que contribui para a fundamentação crítica das interações CTSA no ensino de ciências, de modo que possibilite o encorajamento dos sujeitos para a compreensão e a participação nas questões que envolvem ciência, tecnologia, economia, política, etc. (SIERRA et al., 2011, p. 348).

Vale ressaltar que, por muitas vezes, o livro didático é o único meio de acesso do aluno ao conhecimento científico, pode não ser o único material didático, mas é o mais importante em determinadas salas de aulas (SILVA; SOUZA; DUARTE, 2009), então devemos (re)pensar o seu uso. Segundo estes autores, com os quais concordamos:

[...] torna-se necessário que os professores desenvolvam critérios para a escolha de instrumentos didáticos que possam auxiliá-los no desenvolvimento da prática pedagógica, caso contrário correm o risco de colocar em uso um instrumento para o trabalho dissociado de modo de pensar e agir criticamente, dificultando a aprendizagem significativa (SILVA; SOUZA; DUARTE, 2009, p. 154).

Neste ponto, o Guia ainda possui uma parte em que faz recomendações para o **uso**<sup>5</sup> na sala de aula. Os especialistas relacionam as características descritas da coleção, com as variadas possibilidades de uso pelo professor, a fim de propiciar uma dinâmica mais participativa. Ressalta que as atividades propostas na coleção permitem: a) atividades experimentais, de grupo; b) leituras de imagens, gráficos, tabelas e textos; c) permite trabalhos interdisciplinares, entre outras possibilidades pedagógicas. A coleção ainda dispõe de linhas do tempo permitindo uma visão histórica global da ciência.

Porém, as alternativas não se esgotam aqui. Os professores podem buscar, constantemente, novas formas de uso do livro, pois este valoriza pouco os diálogos intergeracionais, além de não ser apropriado para as pessoas com deficiências. Então:

**G:** “Daí torna-se necessário que, além dos exercícios sugeridos no Livro do Aluno, sejam acrescentadas outras atividades que venham contribuir para as mesmas finalidades, como por exemplo, exposições artísticas em sala de aula, construção de maquetes, etc.”

Ao examinar o Manual do Professor da Coleção, constata-se o que o Guia avalia. Os autores expõem, primeiramente, a concepção da obra ressaltando a contextualização de conteúdos e a interdisciplinaridade. Apresenta: a) a organização e o funcionamento da obra;

---

<sup>5</sup> Grifo nosso: o termo foi grifado por se tratar do tema central da pesquisa.

b) currículo e avaliação de EJA; c) concepção de área; d) leituras para o professor sobre a EJA; e d) comentários específicos sobre os capítulos. Deixa uma reflexão extremamente válida e que vai ao encontro com a teoria aqui defendida (p.9):

**ME:** “Se levarmos em conta os princípios enunciados nesses documentos já é possível delinear que materiais didáticos para a educação de jovens e adultos devem ter forte papel de inclusão do sujeito no mundo do trabalho e na formação de um cidadão crítico capaz de tomar decisões. A formação deve favorecer também à ampliação dos direitos desses jovens e adultos. [...] O grande desafio, no que se refere à criação de materiais didáticos para a EJA, é ser capaz de dar conta de toda sua pluralidade e especificidade. Ainda precisamos inovar para que alguns dos princípios mencionados se transformem em ferramenta de trabalho, fazendo a escola de fato contribuir para a inserção social dos jovens e adultos, permitindo-lhes sonhar com passos maiores. O livro didático, tão utilizado no Brasil, deve também estar a serviço de um projeto pedagógico. Não pode ser usado como compêndio nem como cartilha. Ele é um conjunto de ferramentas que deve ser empregado pelo professor em consonância com o projeto político pedagógico da escola. ”

Ao serem indagados sobre a frequência do uso do livro didático em sala de aula e como ocorre essa utilização, foi possível observar variações nas respostas, desde usar diariamente até o não uso. O que provoca reflexão é o item representado na figura 12, intitulado “outros” no qual, os professores descreveram que usam raramente ou quando usam, são outros livros, doados por outras unidades escolares, e não específicos para a modalidade, cuja frequência é determinada pelo conteúdo a ser ministrado. Observemos as falas dos professores, representando o item “outros”:

**P3:** Usamos o livro de outra escola, foram doados, mas é a coletânea para o ensino médio do autor AMABIS.

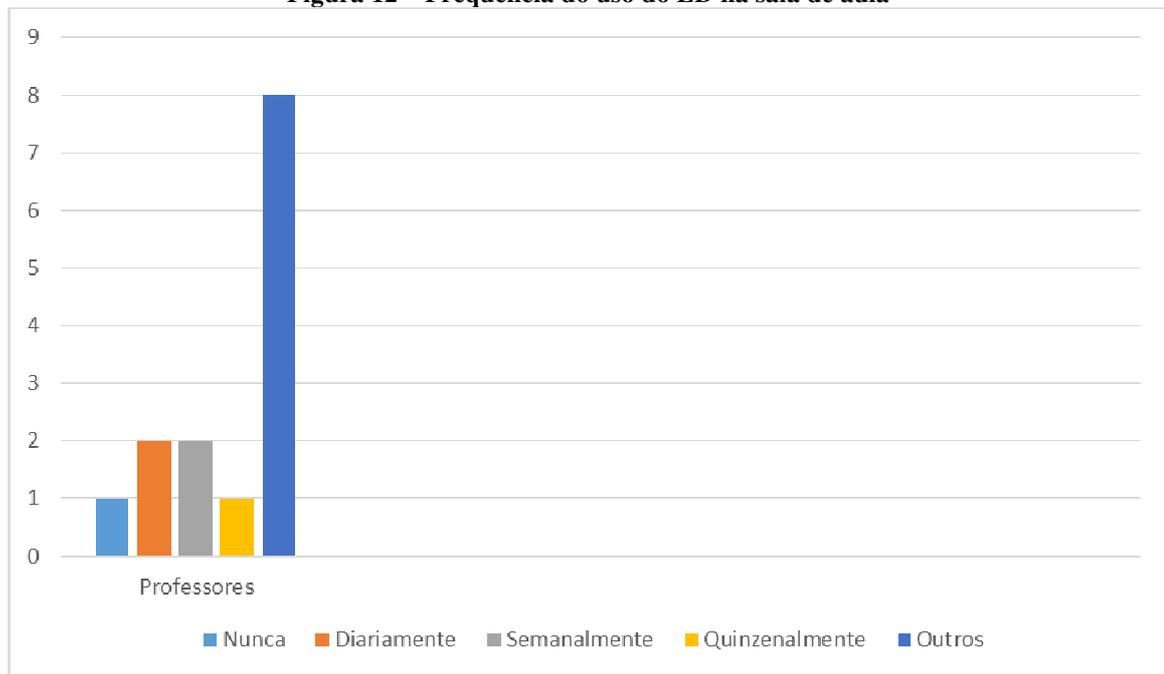
**P4:** Raramente...

**P10:** Às vezes...

**P11:** Depende do conteúdo...

A figura 12 representa graficamente a frequência de uso do LD pelos professores questionados:

**Figura 12 – Frequência do uso do LD na sala de aula**



**Fonte: Elaborado pela autora**

Quanto às formas de utilização, as respostas levam a perceber que são utilizados de forma diversificada, mas nem sempre como a proposta indica, contextualizando, conforme as respostas dos professores:

**P1:** ...pesquisa e para leitura complementar.

**P6:** Não uso.

**P7:** Utilizo o livro como um suporte em momentos específicos em que são trabalhados alguns componentes curriculares, tais como alimentação e sistema digestório entre outros.

**P8:** Depende do conteúdo, do currículo. Uso constantemente, em turmas mais vezes, em outras não. Uso bastante para uma pesquisa rápida.

**P9:** Às vezes, trabalho a interpretação de algum texto pertinente ao assunto trabalhado.

**P10:** Durante as aulas expositivas e dialogadas para melhor entendimento dos alunos e nos exercícios de fixação.

**P14:** Durante as aulas os alunos fazem leituras, resumos, resolvem questões de exercícios e usam o livro para fazerem trabalho.

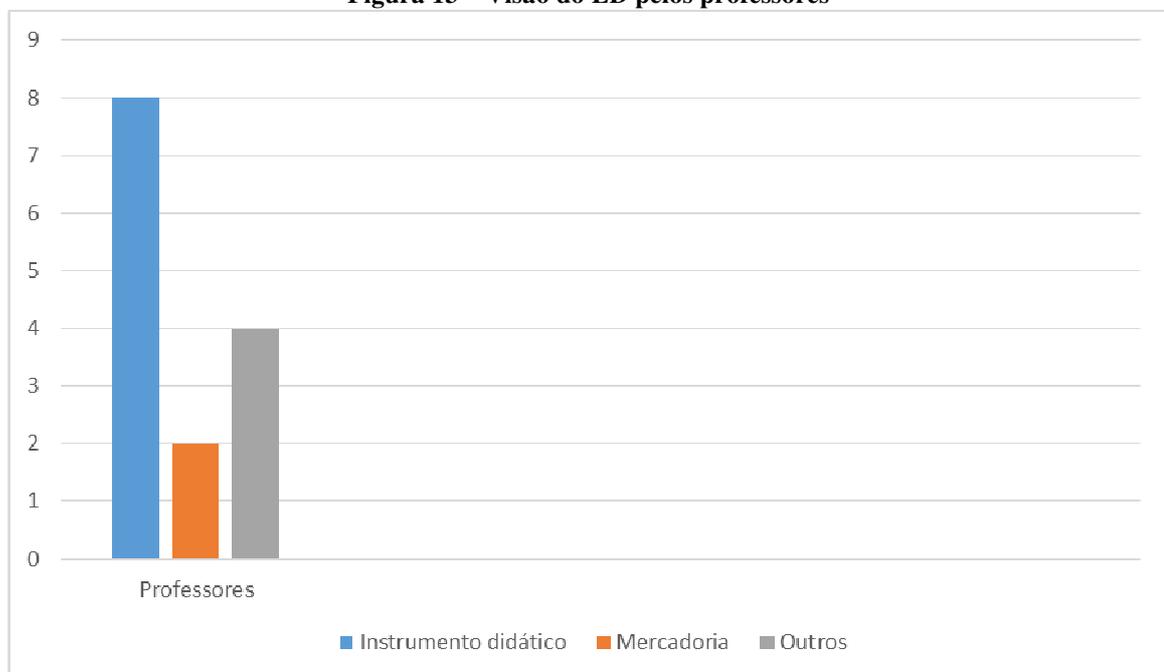
Nenhum professor associou o livro às especificidades da modalidade. Percebemos que o professor não tem uma concepção formada acerca da importância da utilização correta do livro didático. Este fator é determinante para o uso do livro, de forma a ampliar a aprendizagem, e não ser apenas um objeto escolar, uma mercadoria.

O diretor da SECADI ressalta este fato, na sua fala:

**D:**[...]tem que ser muito bem usado pelo professor \* articulação entre livro didático, formação de professor e o resultado que você espera ter \* tem que estar muito bem amarrado, muito bem articulado para que você possa ter sucesso nessas ações. [...] a intenção é que nós fomentássemos a construção de livros didáticos cada vez mais próximos da necessidade do aluno da educação de jovens e adultos que é extremamente diverso [...]

Assim, é possível perceber que a forma de utilização do livro didático influencia diretamente a aprendizagem dos alunos de EJA. A maioria dos professores e o diretor da SECADI concordam que o livro didático é um instrumento pedagógico essencial ao desenvolvimento da EJA, ideia que é defendida nesta pesquisa, representada na figura 13, nas falas dos professores e do diretor.

**Figura 13 – Visão do LD pelos professores**



**Fonte: Elaborado pela autora**

Então, os professores argumentam o uso como:

**P4:** O considero como Instrumento, até o presente momento não o vejo como 'mercadoria". Talvez se adentrássemos em quesitos políticos e econômicos poderia considerá-lo como um mecanismo usado para tais fins, a nível governamental, e não a nível de material didático.

**P5:** ...instrumento didático, porque utilizo para pesquisa, porém para atender os objetivos do livro didático, é necessário muitas mudanças. [sic]

**P8:** O livro didático não é o único meio utilizado na instituição, mas um instrumento a mais usado pelo professor.

**P13:** É um ótimo aliado, já que a escola não conta com infraestrutura adequada, falta tinta, não podemos imprimir nada na escola, nem provas, o que dificulta a aprendizagem.

**P14:** É um instrumento que auxilia os alunos durante a aula.

E para o diretor da SECADI:

**D:** [...] sem sombra NENHUMA de dúvida, pra mim ele é um instrumento pedagógico [...]

Além dessa fala, o diretor ressalta que é fundamental o livro didático para a melhoria da aprendizagem dos alunos da EJA, e sugere a construção dos livros pelo próprio professor, professor-autor, citando exemplo exitoso na Universidade Federal de Alagoas, no curso de formação de professores em nível de especialização, cujo produto foi a elaboração de livro didático. O professor desse curso percebeu a insatisfação dos professores da educação básica em relação ao livro didático e os instigou a modificar o livro de acordo com a realidade deles.

**D:** [...] ele desconstruiu essa imagem de livro ruim \* instigou um grupo de professores a partir do que eles achavam ruim, construir um bom material didático [...] instigar o professor a ser autor [...] a gente nunca acha que o professor possa ser autor. E gente eu estou falando de professor de sala de aula, professor de nível fundamental e médio, né? \* porque a gente fica esperando ou acha que só quem pode produzir um bom material didático são os catedráticos, os doutores da universidade, né? Então você limita o processo criador.

Ressalta-se que os livros são elaborados por professores especialistas, que conhecem a área de conhecimento e a modalidade. Os que participam da seleção das obras, também o fazem com propriedade. Porém, o que se coloca nesta análise é o fato de que, o livro sendo produzido pelo professor da própria rede, podendo ele participar do PNLDEJA,

desde que passe por todos os trâmites do processo, pode ser mais contextualizado com a realidade local, uma vez que será elaborado regionalmente. Infelizmente a falta de incentivo financeiro, possibilita que, em muitas vezes, os livros escolhidos no processo sejam as únicas opções, o que se constata na leitura das palavras do diretor da SECADI:

**D:** Se escolhe livros de grandes editoras porque não existe nenhum outro, nenhuma forma de você \* nenhuma outra oferta de material didático adaptado e construído localmente.

Este é um dos motivos da irregularidade no uso de forma ineficiente, pelos professores. De acordo com pesquisas solicitadas pela SECADI, acerca do uso do livro didático de EJA, percebe-se que é feito de forma limitada e que a SECADI precisaria de uma estrutura melhor para lidar com a escolha do livro.

**D:** [...] não precisa criar nada novo, a gente precisa melhorar o que tem.

Para os professores, o livro analisado pode melhorar o aprendizado dos alunos, desde que sejam realizados alguns ajustes que proporcionem um compromisso político no ensino e assim argumentam:

**P2:** ...se fosse um material de melhor qualidade, seria bastante relevante sua utilização durante as aulas.

**P4:** Todo material e qualquer material proporciona estas contribuições. Como citado acima, o livro contempla textos que direciona os alunos ao seu cotidiano, dando a estes, condições de compreensão. Porém, não aprofunda conceitos ali implícitos.

**P5:** Contribui, mas não o suficiente. Precisa melhorar muito.

**P11:** Sim, desde que os conteúdos não estejam tão sintetizados quanto os que estão e também não têm sequência de conteúdos quanto à Diretriz de EJA.

**P14:** Sim, todo livro didático ajuda o aluno, se bem implementado pelo professor em sala de aula.

É fato que o PNLDEJA é importante para a modalidade, porém avaliado e remodulado, de acordo com as vozes que ecoam dos sujeitos que fazem parte de todo o processo.

#### 5. 4. As vozes dos CEJAS

Corroboramos as ideias dos autores Silva, Souza e Duarte em relação ao ensino de ciências, no que tange à análise de materiais didáticos, ao afirmarem que:

[...] ao analisar materiais didáticos, outras questões são mais significativas, como as concepções de ciência, educação e ambiente presentes nos manuais, já que essas noções influenciam diretamente no olhar dos alunos sobre o conhecimento científico (SILVA; SOUZA; DUARTE, 2009, p. 159).

Se os professores não tiverem formação consistente, a tendência é estabelecer uma dependência ao livro didático, limitando sua criatividade pedagógica e sua autonomia de pesquisa. Ressaltando que este não deixa de ser um veículo de difusão de ideias (MUNAKATA, 2010), por isso a importância do professor ter clareza das suas concepções.

Para deixar as vozes dos CEJAS ecoarem, foi solicitado aos professores entrevistados que sugerissem melhorias para o processo de escolha, mesmo não havendo opções para o ensino médio. Então, focou-se na análise da opção de obra, que foi disponibilizada no processo. As solicitações se resumiam em tempo maior para uma melhor discussão na análise, aplicação diária, abarcamento da realidade da EJA, construção de um livro para a modalidade, conforme respostas transcritas:

**P1:** ...um tempo maior para que possamos analisar o material.

**P4:** Tempo [...] 2. Que os conteúdos fossem escolhidos e distribuídos de forma diferente do que é hoje. 3. Ser mesclado em relação à teoria e com artigos voltados à aplicação das ciências no cotidiano.

**P7:** Promover uma discussão ampliada entre professores que atuam nessa modalidade de ensino e ter "opções" de escolha, isto é, uma maior diversidade de livros a serem analisados.

**P8:** Que todo o conteúdo fosse produzido de acordo com a carga horária direcionada para os grupos de EJA.

**P13:** Livro focado realmente em EJA.

Quando instigados a dar recomendações aos autores dos livros didáticos de EJA, de forma geral, os professores sugeriram que os autores conhecessem a realidade na qual o público a que seus materiais se destinam, pertencem, conforme transcrição das falas.

**P1:** Seguir a matriz curricular e criar atividades que sejam significativas para jovens e adultos.

**P4:** 1. Revissem o que os alunos buscam!! Um percentual muito grande quer ganhar tempo e ir para faculdade. Então a missão e diretrizes devem ser revistas. 2. Iniciar as séries iniciais da 3ª etapa com contextos do macro para o micro (Ecologia e no final a Bioquímica /Célula) seria um exemplo. 3. Que utilizassem, realmente, o que seria útil à vida estudantil destes grupos.

**P7:** Ter o cuidado de contemplar aspectos específicos da modalidade de ensino, pensar sobre o público alvo, realizar uma contextualização do conhecimento científico e abordar questões socioambientais, mas sem "fragmentar" e se "descuidar" do conhecimento científico.

**P9:** Contemplar conceitos fundamentais, pois o tempo para EJA é fundamental.

**P10:** Trabalhassem em sala de aula de EJA pelo menos um semestre para saber a realidade dos alunos em diversas regiões.

**P11:** Que houvesse uma reelaboração dos livros didáticos de forma que contemplassem a Diretriz da EJA e que não fosse tão sintetizado.

**P12:** Caso fossem reelaborados, que os livros didáticos atendessem as Diretrizes e que não fossem tão resumidos, pois o aluno poderia usar como enriquecimento do conteúdo.

De certa forma, as falas dos professores se encontram com a do diretor da SECADI, no que tange às necessidades de modificações no processo, desde o início da sua execução até o fim:

**D:** [...] a estrada está trilhada, ela já está pavimentada, a gente precisa duplicá-la, melhorar a sinalização, e com isso você vai fazendo que mais pessoas acessem a um livro cada vez melhor.

Enfim, não se pode deixar de sinalizar que o funcionamento da escola, em todos os seus aspectos, depende dos professores e demais profissionais da educação, e isto inclui o processo de escolha e o uso do livro didático nas aulas de Biologia. Precisamos ampliar e reinventar o nosso pensar educação (LINHARES, 2010).

Acredita-se que, se as vozes dos CEJAS forem ecoadas, a possibilidade do uso do livro se tornaria mais compromissada, se ampliaria, pois eles se transformariam de sujeitos passivos a ativos, partícipes do processo.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelece-se esta parte da pesquisa, como considerações finais, porém, acredita-se que esta área de investigação apenas se inicia, permitindo outras temáticas relacionadas a futuras pesquisas, mais profundas na literatura e no objeto de estudo; não tendo o intuito de encerrar, mas de instigar.

Após meses, anos, acompanhando de perto a EJA, como professora e agora como pesquisadora, é possível reafirmar o que o trecho utilizado no início deste trabalho, significa: A EJA está em xeque. Devido à sua especificidade, sempre estará neste estado de alerta. Talvez esse fato não seja de todo ruim, pois obriga os inseridos no processo a estar sempre buscando melhorias para a sua oferta.

Retomar os capítulos expostos aqui, permite tecer algumas considerações. Ao retratar o histórico da EJA, percebe-se que é uma ação que pode desconfigurar todo o seu contexto. Esse capítulo foi construído refletindo visões de autores, que por muitas vezes participaram ativamente deste cenário de lutas. Talvez, sejamos coadjuvantes, telespectadores, e não tenhamos a real dimensão desse contexto. Como professora de EJA, é possível ter na pele, as marcas de lutas deste período atual, mas não é a pesquisadora que conta a história, e sim os autores dela.

Este é um risco que se corre em face das investigações, quiçá não alcançar com fidedignidade das informações e, por isso, a importância de estar claro o lugar de onde a pesquisadora fala.

Em se tratando de repensar o livro didático na EJA, a temática incita o pensamento crítico acerca dos instrumentos pedagógicos, das concepções de currículo, da formação inicial e continuada dos professores. Nesse contexto, o PNLD-EJA torna-se uma importante política pública, garantindo o acesso a um material rico em informações antes não alcançadas, pelos estudantes da EJA.

Logo, é chegada a hora de os pesquisadores se manifestarem, investigarem com mais afinco o tema 'livro didático na EJA', o que de fato vai acontecer quando o PNLD-EJA for se aprimorando, ao longo do tempo.

Foi enriquecedor utilizar ferramentas tecnológicas para a coleta de dados; foi instigante a busca de novos conhecimentos, sendo que a maior recompensa para o trabalho do

homem é no que ele se torna após realizá-lo, ampliando as possibilidades de conhecer o mundo, bem como de participar dele.

Olhando para o início, e refletindo sobre todo o caminho trilhado, é possível afirmar que o objetivo da investigação foi atingido, uma vez que por meio dos dados coletados e sua análise, alcançou-se a percepção de que o livro didático de Ciências da Natureza é usado, nas mais variadas formas e ocasiões, com objetivos específicos, desde pesquisas até uma simples leitura. Porém, ainda há professores que não usam o LD, ou que usam raramente e outros que usam outro tipo de LD, não específico de EJA. Logo, há uma lacuna no processo, pois os professores não tiveram escolha, deste instrumento pedagógico, uma vez que só havia uma opção de obra aceita para participar do programa. Este fator pode ser determinante para um uso mais frequente.

Tal fator pode ser solucionado, pois o PNLD-EJA é um programa relativamente novo e que ainda será avaliado e corrigido em suas rotas. Nesse ponto, esta investigação tem muito a contribuir, levando ao conhecimento dos formuladores de políticas públicas o que os professores pensam e desejam para a melhoria de todo o processo educacional na modalidade de EJA.

A análise de dados da pesquisa apontou alguns pontos que refletem a distância dos professores entre elaboração e os objetivos propostos nas políticas públicas como o PNLD-EJA, gerando um ‘fazer por fazer’. Sinalizou-se, ainda, a possibilidade enriquecedora de uma participação mais ativa dos professores da rede em todo o processo que envolve a execução do programa, inclusive na elaboração, ocasionando o aprimoramento do mesmo.

Outros aspectos importantes a serem mencionados foram: a) a percepção da necessidade de que as redes invistam em formação continuada, para que os professores consigam colocar em prática a proposta objetivada, além de usarem o livro didático aproveitando o máximo de suas potencialidades; b) um plano de carreira satisfatório, para que os profissionais não se sobrecarreguem de aulas, em todos os turnos e assim não deixem de ter tempo de (re)pensar suas práticas pedagógicas.

Além disso, é importante ressaltar que a proposta para a EJA da rede, mesmo sendo embasada em Freire, é incompatível com a prática de ensino refletida nas respostas dos professores, em relação a como usam o livro didático, uma vez que predomina uma prática pedagógica pautada na preocupação com conteúdo específico da área de Biologia. E nesse

ponto, esta investigação instiga novas pesquisas, que visem à análise destas práticas pedagógicas, como o uso do livro com mais profundidade.

Enfim, o livro didático de Ciências da Natureza para a EJA, compactuando com o diretor do MEC, está longe de refletir a pluralidade cultural brasileira, a realidade regional de Goiás, mas é um programa recente e que pode ser aprimorado. As editoras são novas no processo de produzir material para a EJA. Então, os resultados desta investigação podem contribuir no processo como um todo, visando a melhorias na qualidade de ensino na EJA, e contribuindo para o despertar crítico dos professores acerca do uso que fazem do livro didático.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELINO, P. R.; FONSECA, M. da C. F. R. Matemática e texto: práticas de numeramento num livro didático da educação de pessoas jovens e adultas. *Revista Brasileira de Educação*. v. 19, n. 56, p. 181-200, jan-mar., 2014.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cad. Pesq.*, São Paulo (77):53-61, maio 1991.

ALVES, F. E.; GADOTTI, M. (org). *TOPA: Todos Pela Alfabetização: Bahia 2007-2014*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

BRAGA, F. M.; FERNANDES, J. R. Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base SCIELO (2010-2014). *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 173-196, maio-ago., 2015.

BRANDÃO, C. R. (org). *Repensando a pesquisa participante*. 1ª ed. Editora Brasiliense. São Paulo, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pensar a Prática*. Escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Loyola, 1984. (Coleção Educação Popular n. 1).

\_\_\_\_\_. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v.6, p. 51-62. Jan. / dez. 2007.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer 11 CNE/CEB de 10 de maio de 2000*. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de revisão nº 1 a 6/1994 – 26 ed.* – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

\_\_\_\_\_. *Curso Programas do Livro*. Formação pela Escola. Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE. Ministério da Educação. 5ª ed. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. *Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Natal: EDUFRRN, 2014.

CACHAPUZ, A. et al. (orgs). *A necessária renovação do ensino de Ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPOS, M.M.M. *Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola*. Cad. Pesq., (49):63-66, maio, 1984.

CARREIRA, D. et al. (orgs). *A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI*. 1 ed. São Paulo: Global, 2014.

CASSAB, M. Educação de Jovens e Adultos, Educação em Ciências e Currículo: Diálogos Potentes. *Educ. foco*. Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 13-38, mar/jun., 2016.

CASSAB, M.; MARTINS, I. Significações de professores de Ciências a respeito do livro didático. *Rev. Ensaio*. Belo Horizonte, v. 10, n. 01, p. 113-136, jan-jun., 2008.

CARVALHO, M. de L. A. de. Um estudo sobre o livro didático direcionado à Educação de Jovens e Adultos: aplicabilidade teórica e funcionalidade prática. *Revista Linguasagem*, 2012. Disponível em:[http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao19/reflexoes/reflexoes\\_ensino\\_linguas\\_06.pdf](http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao19/reflexoes/reflexoes_ensino_linguas_06.pdf)>.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 2003, 16(2), pp. 221-236.

COSTA, L. S. O.; ECHEVERRÍA, A. R. Conhecimento científico e cotidiano: implicações na construção curricular para a Educação de Jovens e Adultos. In: *Ensino de Ciências e Matemática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. 256p. (Coleção educação em ciências).

CRUZ, E.; GONÇALVES, M. R.; OLIVEIRA, M. R. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil: políticas e práticas*. Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0326.html>, 2012.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3.ed.rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2009.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cad. Cedes*, v.35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., Campinas, 2015.

DOMINGUES, M. P. B. *Entre silêncios, pretéritos e demandas do presente: narrativas indígenas no livro didático de história*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 135 p., 2016.

DUARTE, R. *Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo*. Cad. Pesq, n. 115, p. 139-154, março/2002.

FÁVERO, O; FREITAS, M. A Educação de Adultos e Jovens e Adultos: Um olhar sobre o passado e o presente. *INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação, UFG*. v. 36, n.2, p. 365-392 jul./dez./2011.

FERNANDES, A. T. de C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 531-545, set./dez., 2004.

FERREIRA, L; D. M. e. *Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/MG: Trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais: Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. 121f. Ouro Preto/MG, 2015.

FILGUEIRAS, J. M. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. *Hist. Educ (Online)*. Porto Alegre, v. 19, n. 45, p. 85-102, jan/abr., 2015.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. *Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa*. 14 (28), 139-152. Paidéia, 2004.

FREIRE, P. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 13 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. (org). *MOVA-Brasil 10 anos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

GENTIL, V. K. *EJA: Contexto histórico e desafios da formação docente*. Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. Cruz Alta – RS, 2005.

GIBBS, G. *Análise de dados quantitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Mai-Ago., Vol. 22, n. 2, pp. 201-210, 2006.

GOIÁS (estado). *Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás (Minuta para discussão)*. Secretaria de Educação. 2010. (prelo).

GOMES, C. A.; GOMES, A. P. Q. A atitude linguística na imprensa: crença, ideologia e preconceito na reação de repúdio a um livro didático. *Trivium - Estudos Interdisciplinares*, v. 7, n. 1, p. 100-116, jun., 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de educação. Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14*, 2000.

HÖFLING, E. de M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70, Abril/2000.

IRELAND, T. D.; MACHADO, M. M.; IRELAND, V. E. J. da C. Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In.: KRUPPA, S. M. P. (org) *Economia solidária e educação de jovens e adultos*. Brasília, INEP, MEC, 2010.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. - (Coleção magistério. Série formação do professor).

LIMA, E. R. F. *Discurso visual em livro didático de língua portuguesa na educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa, 166 p., 2014.

LIMA, H. K. C. de. *A formação do professor de português e o livro didático: reflexões sobre documentos, discursos e práticas*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

LIMA, N. N. *Uma contribuição para a história do livro didático maranhense: a obra O Maranhão, de Fran Paxeco (1913-1923)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2014.

LINHARES, C. Desafios contemporâneos da educação docente tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente. In.: Dalben, A. *et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. *Retratos da Escola*, v. 2, p. 161-174, Brasília, 2008.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E.C. A EJA na próxima década e a prática pedagógica docente. *Retratos da Escola*, v. 8, p. 383-305, Brasília, 2014.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MANZINI, E. J. *Considerações sobre a transcrição de entrevistas*. Projeto ONEESP, Unesp de Marília, 2008.

MELLO, P. E. D. de. *Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos*. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração História da Educação e Historiografia) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. Um novo olhar sobre a produção didática da EJA: as produções do meio escolar. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 1, 2013.

MUENCHEN, C.; AULER, D. Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: desafios a serem enfrentados na educação de jovens e adultos. *Ciência & Educação*, v. 13, n. 3, p.421-434, Santa Maria, RS, 2007.

MUNAKATA, K. Livro, livro didático e forma escolar. In.: Dalben, A. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Rev. Bras. Hist. Educ.*, Campinas-SP, v. 12, n. 3(30), p. 179-197, set./dez., 2012.

NASCIMENTO, V. S.do. *O ensino de química na educação de jovens e adultos: sobre o conceito de substância*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Goiânia, 150f., 2015.

OLIVEIRA, A. C. G. de. *O livro didático de Química como discurso curricular recontextualizações no campo das políticas educacionais*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

PAIVA, J. *Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos*. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói. 480f., 2005.

\_\_\_\_\_. Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio. Brasília: UNESCO. *Boletim* 16, setembro, 2006, p. 24-35.

\_\_\_\_\_. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. Em Aberto, v. 22, p. 59-71, Brasília, 2009.

PAIVA, V. P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PARANHOS, R. de D.; FIRMINO, S. G. Professor, onde eu encontro células no meu corpo? - As necessidades formativas do professor de Biologia para atuar na EJA. In GUIMARÃES, S. S. M.; PARANHOS, R. de D.; SILVA, K. M. A. e. (orgs) *A formação de professores de Biologia: os desa(fios) da trama*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 180p.

PINTO, A. V. *Sete Lições sobre educação de adultos*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

RAIMANN, E. G. *A educação de Jovens e Adultos em Goiás: uma retrospectiva histórica*. Disponível em [www.congressohistoriajatai.org/anais2007/doc\(19\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2007/doc(19).pdf). Acesso em 21/08/2014.

RIBEIRO, V. M.; JÚNIOR, R. C.; HADDAD, S. (org). A avaliação da EJA no Brasil: Insumos, processos, resultados. *Relatos de Pesquisa*, 39. Série documental. Brasília – DF, Inep / MEC, 2015.

RODRIGUES, M. E. de C. et al. Dos rádios de pilha às ações na comunidade: o Movimento de Educação de Base (MEB) em Goiás. In VALDEZ, D.; FERREIRA, M. S.; RODRIGUES, M. E. de C.; MACHADO, M. M. (orgs). *A história guardada no Centro Memória Viva: Educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2015.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSSI, R.; DI GIORGI, C. A. G. Contribuições sobre a diversidade na Educação de Jovens e Adultos: O desafio de volta à totalidade. *Contexto & Educação*. Editora Unijuí, ano 30, n. 95, jan/abr. 2015.

SANTOS, S. B. da C. *As identidades dos sujeitos leitores da EJA: análise da coleção Viver, Aprender*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

SIERRA, D. F. M. et al. A abordagem de uma questão sociocientífica na educação de adultos. In.: SANTOS, W. L. P. dos; AULER, D. (org). *CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo / método no processo pedagógico*. Campinas - SP: Autores Associados, 1994. - (Coleção educação contemporânea).

SCHIMIDT, M. L. S. *Pesquisa Participante: Alteridade e Comunidades Interpretativas*. Psicologia, USP, 17(2), 11-41, 2006.

SILVA, J. A. *Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: tudo junto e misturado*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, M. A. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set/dez. 2012.

SILVA, S. do. N.; SOUZA, M. L. de.; DUARTE, A. C. S. O professor de ciências e sua relação com o livro didático. In.: TEIXEIRA, P. M. M.; RAZERA, C. C. (orgs). *Ensino de Ciências: pesquisa e pontos em discussão*. Campinas, SP: Komedi, 2009.

SILVEIRA, B. *Minidicionário da língua portuguesa*. 2 ed. São Paulo, FTD, 2007.

SOARES, M. *Linguagem e Escola: Uma perspectiva Social*. 9ª ed. Ed. Ática, 1992.

SUIZANI, C.; CASSAB, M. Sobre a produção da área de Educação em Ciências e Biologia na EJA: apontamentos e provocações. In AYRES, A. C. M.; CASSAB, M.; TAVARES, D. L.(orgs). *Ao longo de toda a vida: conhecer, inventar, compreender o mundo*. 1 ed. Curitiba: Editora Prismas, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. 2d. – São Paulo: Atlas, 2013.

UNESCO. *Conferência internacional sobre a educação de adultos (V:1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

\_\_\_\_\_. *Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.org/images/0018/001886/188644por.pdf>

VILANOVA, R. Educação em Ciências e Cidadania: mudança discursiva e modos de regulação na política do Programa Nacional do Livro Didático. *Ciênc. Educ.* Bauru, v. 21, n. 1, p. 177-197, 2015.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. do. Fundamentos da nova educação. *Cadernos UNESCO*. Série Educação; 5, 84p. Brasília: UNESCO, 2000.

ZAMBON, L. B.; TERRAZZAN, E. A. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* (online), v. 94, n. 237, p. 585-602, maio/ago., 2013.

# APÊNDICES

**APÊNDICE 1- Roteiro de Questionário- docente**

1. Qual a sua idade?
2. Você é professor efetivo ou contratado?
3. Formado em Ciências Biológicas – Licenciatura? ( ) Sim ( ) não  
Se não, qual a sua formação acadêmica?
4. Você possui: ( ) graduação ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado
5. Qual ao CEJA que atua?
6. Atua em outras modalidades ou só na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
7. Há quanto tempo atua na EJA? Há quanto tempo trabalha neste Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)?
8. Conhece a proposta e as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte (SEDUCE)?
9. Como seria a proposta para o ensino de biologia na 3ª etapa de EJA, segundo a SEDUCE?
10. Você participou da escolha do livro didático de EJA no Programa Nacional de Livro Didático - EJA (PNLD-EJA) em 2014? ( ) Sim ( ) Não / Se sim, narre como foi o processo.
11. Você aprovou a escolha final do livro? Por quê?
12. O livro didático da EJA é diferente dos utilizados em outra modalidade? Em que aspectos?
13. Você acha que, no seu componente curricular- Biologia, o livro contempla as diretrizes da EJA da rede estadual? Por quê?
14. Com que frequência você usa o livro didático nas suas aulas?
15. Descreva como e quando você utiliza o livro didático nas suas aulas?
16. Você acha que o livro didático na EJA é necessário? Por quê?
17. Como você considera o livro didático na EJA: instrumento didático, mercadoria ou outros? Por quê?
18. Que sugestões você daria para o processo de escolha do livro?
19. Que recomendações você faria para os autores dos livros didáticos de Biologia-EJA?

**APÊNDICE 2- Roteiro de entrevista – Diretor da SECADI**

1. Qual a sua área de formação?
2. Qual o seu cargo na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI?
3. Há quanto tempo ocupa esse cargo?
4. O senhor participa do processo da escolha das coleções de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos – PNLD/EJA? Se sim, como? Se não, tem alguém da SECADI, da sua equipe, que participa?
5. Enquanto ocupante deste cargo, na SECADI, como o senhor vê o processo de execução do PNLD-EJA, a importância, os desafios?
6. O senhor considera o livro didático na EJA como instrumento pedagógico, mercadoria ou outros? Por quê?
7. O senhor considera o uso do livro didático na EJA importante para o aprendizado dos alunos? Por quê?
8. Em relação às diversidades regionais, o senhor acha que o livro didático consegue abarcar a todas elas?
9. O senhor pode tecer algumas considerações, enquanto ocupante deste cargo, acerca do uso do livro didático de EJA pelos professores?
10. O senhor considera que a política nacional para o livro didático investe o suficiente para atender a demanda do livro para a EJA?

# **ANEXO**

## ANEXO 01- Matriz Curricular – EJA – 3ª etapa - 2012



MATRIZ CURRICULAR – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – 2012

CURSO: TERCEIRA ETAPA – ENSINO MÉDIO

ÁREAS DE CONHECIMENTOS	Disciplinas	1º Semestre		2º semestre		3º semestre		4º semestre		Total
		Nº HA/S	CHT	Nº HA/S	CHT	Nº HA/S	CHT	Nº HA/S	CHT	Carga Horária
		<b>Linguagens, Códigos e suas Tecnologias</b>	Língua Portuguesa	3	60	3	60	3	60	3
	Arte	1	20	-	-	1	20	-	-	40
	Língua Estrangeira Moderna	1	20	1	20	1	20	1	20	80
	Educação Física	-	-	1	20	-	-	1	20	40
	Língua Estr. Moderna – Espanhola *	-	-	-	-	1	20	1	20	40
<b>Matemática e suas Tecnologias</b>	Matemática	3	60	3	60	3	60	3	60	240
<b>Ciências da Natureza e suas Tecnologias.</b>	Física	2	40	2	40	2	40	2	40	160
	Química	2	40	2	40	2	40	2	40	160
	Biologia	2	40	2	40	2	40	2	40	160
<b>Ciências Humanas e suas Tecnologias</b>	História	2	40	2	40	2	40	2	40	160
	Geografia	2	40	2	40	2	40	2	40	160
	Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	80
	Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	80
	Ensino Religioso *	1	20	1	20	-	-	-	-	40
<b>Transversais</b>	*História e Cultura Afro-Brasileira **Temas do envelhecimento e da valorização do idoso	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total Geral</b>		<b>21</b>	<b>420</b>	<b>21</b>	<b>420</b>	<b>21</b>	<b>420</b>	<b>21</b>	<b>420</b>	<b>1.680</b>
<b>Observações:</b>										
I – – Matriz Curricular proposta contempla 100 (cem) dias letivos com 20 (vinte) semanas, sendo 5 (cinco) dias letivos com 4 (quatro) aulas presenciais. Para o <b>diurno</b> , aulas de 50 minutos. Para o noturno, as aulas serão de 45 minutos;										
II - Educação Física, integrada à Proposta Pedagógica da Escola, é componente obrigatório, sendo a prática facultativa, conforme Lei n.º 10.793, de 01 de dezembro de 2003 e Resolução CEE nº 4 de 07 de julho de 2006.										
III – O Ensino Religioso será ministrado conforme Res. CEE nº 285 de 09/12/2005 e Resolução do CEE nº 02 de 02/02/2007 – oferta obrigatória para a escola e optativa para o aluno, conforme organização da unidade escolar.										
IV - Língua Estrangeira Moderna - Espanhola – oferecida de acordo com a Lei nº 11161 de 05/08/2005 - realizada em outro horário, com turmas organizadas de acordo com o grau de conhecimento do aluno.										
*V – Torna-se obrigatória a inclusão dos conteúdos de “História e Cultura Afro-Brasileira” e Indígena nas áreas de Arte, Literatura e História Brasileira – Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, alterada pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008.										
**VI- Os temas do envelhecimento e da valorização do idoso, serão componentes curriculares, do trato de temas transversais, da contextualização e da interdisciplinaridade. - Res. CEE nº171 /08/07/2005.										
VII –Será acrescentada na carga horária de cada disciplina uma hora aula semanal para estudos/planejamento conjunto de todos os professores da área, estabelecidos fora do horário normal das aulas. Esse momento servirá para reflexão /ação/reflexão do fazer educativo em prol da aprendizagem do educando.										