



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA LÍGIA ISÍDIO ALVES

**OS SABERES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UM ESTUDO PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO**

JOÃO PESSOA/PB

2017

MARIA LÍGIA ISÍDIO ALVES

**OS SABERES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UM ESTUDO PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Educação Popular, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

JOÃO PESSOA/PB

2017

A474s Alves, Maria Lígia Isídio.

Os saberes nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos: um estudo para além do livro didático / Maria Lígia Isídio Alves.- João Pessoa, 2017.

220 f. : il.-

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva.

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Educação. 2. Relação de Saberes. 3. Livro Didático.
4. Educação de Jovens e Adultos. 5. Educação Popular. I. Título

UFPB/BC

CDU – 37(043)

MARIA LÍGIA ISÍDIO ALVES

**OS SABERES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS: UM ESTUDO PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO**

Aprovada em: 22/02/2017

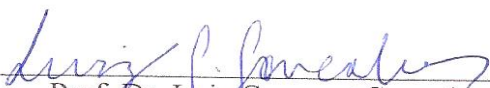
BANCA EXAMINADORA DE DEFESA



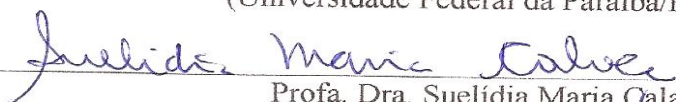
Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva (Orientador)
(Universidade Federal da Paraíba/PPGE)



Profa. Dra. Vilma de Lurdes Barbosa e Melo
(Universidade Federal da Paraíba/PPGH)



Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves
(Universidade Federal da Paraíba/PPGE)



Profa. Dra. Suelidia Maria Oalaça
(Universidade Federal da Paraíba/DME/CE/UFPB)

Dedico este trabalho às pessoas que dão significado a minha vida. Aos meus pais Luciane Isídio Alves e Antônio dos Santos Alves; aos meus irmãos Toni José Isídio Alves, Thiago Isídio Alves e Daniel Isídio Alves [*in memoriam*] e familiares de modo geral.

Dedico também às amizades que tenho cultivado e construído ao longo de minha caminhada acadêmica e aos professores que fazem parte da minha trajetória escolar desde a Educação Infantil ao Mestrado.

Não poderia deixar de dedicar aos educandos da Educação de Jovens e Adultos do município de Lagoa de Dentro, especificamente, aos que foram, junto a mim, construtores da presente pesquisa. E também aos profissionais da Educação que, com grande comprometimento e esperança, lutam por uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade, inclusiva e dialógica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por ter me guiado com saúde, fortalecendo-me mediante os desafios ao longo dessa trajetória acadêmica.

A minha família que é a base que me sustenta. Em especial, a minha mãe Luciane Isídio Alves e ao meu pai Antônio dos Santos Alves, por terem me trazido ao mundo, por todo amor, incentivo, confiança e apoio incondicional. Gratidão, pai, por colaborar com o processo empírico desta pesquisa, acompanhando-me durante tardes e tardes, nas idas e vindas, até a escola.

Aos meus irmãos Toni José Isídio Alves e Thiago Isídio Alves, pela fraternidade, companhia, afeto e cuidados.

Aos meus avós Maria José dos Santos, Margarida dos Santos Alves, José Alves Sobrinho e Severino do Ramo que contribuíram na educação e construção de caráter dos meus pais, chegando até a mim.

A Wagner Oliveira que, além de namorado, é um amigo, parceiro, que sempre acreditou, apoiou e me incentivou a continuar na busca pelos meus objetivos.

Ao meu orientador Severino Bezerra da Silva, por sua amizade, pelas problematizações, orientações, desafios e confiança que me fizeram crescer significativamente enquanto pesquisadora e educadora sempre na busca pelo “ser mais”.

Às amigas Luana Patrícia e Jucilene Nascimento que acompanharam de perto minha caminhada de estudos; com elas, compartilhei lamúrias e também conquistas, amadurecimento acadêmico. Digo que fui agraciada com nossa amizade nesse processo acadêmico do Mestrado. Vocês cativam, transmitem paz, ensinam, acolhem e cuidam. Independentemente de estarem perto ou longe, cada uma sempre terá um lugar especial no meu coração.

A minha amiga Franciely Fernandes, pessoa linda que tive e tenho o prazer de partilhar do mesmo teto. Obrigada pelo carinho, pelas conversas, por ficar feliz com minhas conquistas. Ela que consegue nos inspira com sua força e persistência, pois faz dos obstáculos, oportunidades para aprender mais.

A minha amiga Uliana Gomes que tem sido essencial para o meu crescimento, problematizando as atitudes e nos faz refletir sobre os erros e também acertos. Pessoa amável e cuidadosa com quem tive, e tenho a sorte de compartilhar diariamente.

A Maria Rosa, uma amiga quase irmã que a graduação em Pedagogia e a Residência Universitária da UFPB Campus I me presentearam. Durante anos, dividimos o mesmo espaço

de morada e juntas vivenciamos desafios, incertezas e também conquistas. E, graças a Deus, até hoje nossa amizade prevalece e me faz muito bem.

A Poliane Calisto, pessoa amiga que acompanhou e também contribuiu com o trilhar desse caminho acadêmico.

Às amizades que tive a honra de construir durante o Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, de modo especial, ao ‘povo’ da Educação Popular: Sidnei Campos, Ancelmo, Cristina Pereira, Luciéllo Marinho, Jeane Tranquelino, Maria Alda Tranquelino e Francikelly Cunha. E também as minhas queridas amigas Jéssica Fernandes e Shirley da História da Educação.

À professora Suelídia que foi minha professora durante o curso de Pedagogia dessa instituição, pelo apoio, incentivo, amizade e contribuições neste estudo.

À professora Vilma que aceitou participar da minha banca e que, com atenção e competência, apontou possibilidades de leituras que foram fundamentais para enriquecer esta pesquisa.

Ao professor Luiz Gonzaga que foi meu professor na fase inicial do Mestrado e que, além dos profícuos conhecimentos que pude construir a partir da disciplina Educação Brasileira, mostrou-se disponível para, de forma cuidadosa, dialogarmos sobre a presente pesquisa.

Ao Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Observatório da Educação Popular do PPGE/UFPB, do qual faço parte, este que contribuiu para meu amadurecimento acadêmico, a cada encontro, por meio de leituras, diálogos e discussões.

À Escola João Veríssimo da comunidade rural Gravatá, no município de Lagoa de Dentro-PB, especialmente, aos educandos/as e professora da Educação de Jovens e Adultos Aparecida, do período da tarde, e também ao gestor escolar Cristiano Araújo, pelo acolhimento e colaboração fundamentais à realização desta pesquisa.

A toda equipe que compõe a Secretaria de Educação do Município de Lagoa de Dentro-PB em especial, ao Secretário de Educação Humberto de Paula e aos coordenadores da Educação de Jovens e Adultos, tanto da zona rural, Sérgio Alves, quanto da zona urbana, Patrícia Almeida, que sempre se mostraram disponíveis a contribuir com nossa pesquisa.

Enfim, o meu muito obrigado a todos que de forma direta ou indiretamente contribuíram com esse processo de formação.

“Educar é educar-se na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isso sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa propõe-se a compreender como ocorre a relação de saberes nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir do uso do livro didático. Adotamos como unidade de análise a dimensão pedagógica e política que fundamenta os saberes prescritos (conteúdos) nos livros didáticos utilizados nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do município de Lagoa de Dentro (PB), localizada na comunidade rural. A perspectiva teórica que norteou o estudo foi a da Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Relação de Saberes, fundamentando-se em Freire (1983; 1997; 2006; 2007; 2000; 2011), Brandão (1994; 2002; 2003; 2006), Beisiegel (1974; 1982), Paiva (2003), Fávero (1984), Santos (2007; 2002; 2000; 2009), Charlot (1996; 2000), Jovchelovitch (2011). Dialogamos com as concepções sobre Livro Didático emergentes das pesquisas desenvolvidas por estudiosos da temática, os quais enfocam os aspectos histórico-sociais, a dimensão pedagógico-curricular, assim como a dimensão política e mercadológica, dentre esses: Bittencourt (2004; 2008), Munakata (2003; 2012), Valdemarin (2007), Choppin (2004), Gatti (2004), Santomé (1998). A principal problemática que norteou as discussões é o processo de interatividade de saberes, a partir do livro didático utilizado na Educação de Jovens e Adultos. O procedimento metodológico adotado foi o Estudo de Caso (YIN, 2001), utilizando a Observação Participante (BRANDÃO, 2006; MELLO, 2005), narrativa (YIN, 2011), entrevistas semi-estruturadas (MELLO, 2005), os documentos do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLD-EJA (BRASIL/MEC 2012; 2014) e o próprio Livro Didático (EJA MODERNA, 2013). Pautamos nossas análises na abordagem descritiva, na qual adotamos como estratégia a “descrição de caso” (geral), e a “construção da explanação” (específica) (YIN, 2011). Esta pesquisa evidencia que o lugar da “relação de saberes” na Educação de Jovens e Adultos é reconsiderado a partir da multiplicidade de saberes que se originam dos conteúdos programáticos dos livros didáticos (saberes escolares), dos saberes criativos construídos na prática pedagógica dos professores da EJA e também dos saberes populares dos educandos. O cotidiano da Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como espaço plural que não se resume aos saberes dos livros didáticos; constitui saberes dotados de subjetividades, representações, significados e historicidades que formam uma identidade específica e coletiva. Percebemos que as “criações pedagógicas alternativas” ultrapassam ou ressignificam a acomodação aos saberes programados, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas com vistas à emancipação, a partir de “Temáticas Sociais Relevantes”, suscitando “encontros dialógicos” dos diferentes modos de conhecer/saber.

Palavras-chaves: Relação de Saberes. Livro didático. Educação de Jovens e Adultos. Educação Popular.

ABSTRACT

This research aims to understand how the knowledge relationship occurs in the pedagogical practices of the Education of Youngs and Adults (EJA), starting from the use of textbooks. We adopted as a unit of analysis the pedagogical and political dimension that bases the prescribed knowledge (contents) in the textbooks used in the pedagogical practices of Youth and Adult Education in a public school in the city of Lagoa de Dentro (PB), located in the rural community. The theoretical perspective that guided the study was that of Popular Education, Education of Youngs and Adults and Relation of Knowledge, based on Freire (1983; 1997; 2000; 2006; 2007; 2011), Brandão (1994; 2002; 2003; 2006), Beisiegel (1974; 1982), Paiva (2003), Fávero (1984), Santos (2000, 2002; 2007; 2009), Charlot (1996, 2000), Jovchelovitch (2011). We talk with the conceptions about Didactic Book emerging from the researches developed by scholars of the thematic, who focus on the social-historical aspects, the pedagogical-curricular dimension, as well as the political and market dimension, among these: Bittencourt (2004; 2008), Munakata (2003; 2012), Valdemarin (2007), Choppin (2004), Gatti (2004), Santomé (1998). The main problem that guided the discussions is the process of interactivity of knowledge, starting from the textbook used in the Education of Youngs and Adults. The methodological approach adopted was the Case Study (YIN, 2001), using Participant Observation (BRANDÃO, 2006; MELLO, 2005), narrative (YIN, 2001), semi-structured interviews (MELLO, 2005), the document of the National Programme of the Didactic Book for Education of Young and Adult - PNLD-EJA (BRAZIL / MEC 2012; 2014) and the Textbook itself (EJA MODERNA, 2013). We define our analysis in the descriptive approach, in which we adopt as a strategy the “case description” (general), and the “construction of the explanation” (specific) (YIN, 2001). This research shows that the place of the “relationship of knowledge” in the Education of Youngs and Adults is reconsidered based on the multiplicity of knowledge that originates from the programmatic contents of the textbooks (school knowledge), from the creative knowledge built in the pedagogical practice of the teachers of the EJA and also the popular knowledge of the students. The daily life of Youth and Adult Education presents itself as a plural space that is not limited to the knowledge of textbooks; it constitutes knowledge endowed with subjectivities, representations, meanings and historical aspects that form an individual and collective identity. We perceive that “alternative pedagogical creations” surpass or re-signify the accommodation to the programmed knowledge, favoring the development of pedagogical practices with a view to emancipation, starting from “Relevant Social Themes”, provoking “dialogical meetings” of the different ways of knowing.

Keywords: Relation of knowledge. Textbook. Education of young people and Adults. Popular Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Produção PPGE/UFPB – Teses e Dissertações sobre Livro Didático (2005-2015)	27
Gráfico 2: Instituições de Educação Básica da rede pública de Lagoa de Dentro-PB (2015)	126
Gráfico 3: Proporção de matrículas da rede de ensino da educação básica de Lagoa de Dentro-PB (2015)	127
Gráfico 4: Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (2013 a 2015)	130
Gráfico 5: Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (2015)	131

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização do Estado da Paraíba	33
Figura 2: Localizando o município de Lagoa de Dentro na Mesorregião Agreste Paraibano	33
Figura 3: Localização do Município de Lagoa de Dentro-PB	34
Figura 4: Agrupamento em categorias das coleções didáticas destinadas à EJA	69
Figura 5: Capa do livro didático EJA Moderna	72
Figura 6: Esquematização de conteúdos e objetivos do livro didático da EJA Moderna	83
Figura 7: Parte introdutória do capítulo “espaço urbano e espaço rural”	95
Figura 8: Primeiras atividades do capítulo “espaço urbano e espaço rural”	96
Figura 9: Texto “Os diferentes espaços”	97
Figura 10: Letra da música “Quebra de milho”	98
Figura 11: Questões concernentes a letra da música “Quebra de Milho”	98
Figura 12: “O caminho do trigo: da terra ao pão”	99
Figura 13: Atividade com a descrição do ciclo do pão	100
Figura 14: Atividade com a leitura de rótulos e embalagens	101
Figura 15: Atividade sobre informações contidas em rótulos e embalagens	101
Figura 16: Atividade pesquisativa a partir de rótulos e embalagens	102
Figura 17: Atividade sobre a finalidade/utilidade dos rótulos e embalagens	102
Figura 18: Explorando a leitura e o reconhecimento das letras nos rótulos e embalagens	103
Figura 19: Texto “Relação entre campo e cidade”	104
Figura 20: Atividade explorando “as semelhanças e as diferenças entre campo e a cidade”	105
Figura 21: Atividade de pesquisa sobre a migração (campo e cidade x cidade e campo)	105
Figura 22: Atividade 1 – Reprodução da Figura 20	113
Figura 23: Atividade 2 – Reprodução da Figura 21	113
Figura 24: Atividade do livro didático EJA Moderna	114
Figura 25: Vista aérea de Lagoa de Dentro – PB em 1999	116
Figura 26: Vista aérea de Lagoa de Dentro - PB em 2016	116
Figura 27: Anverso da moeda social de 10,00 (dez) “Tintins” do BCDL	121

Figura 28: Verso da moeda social de 10,00 (dez) “Tintins” do BCDL	121
Figura 29: “ <i>Bromelia balansae Mez</i> ”/Gravatá - Erva originária do nome da comunidade	134
Figura 30: Parte da comunidade Gravatá	135
Figura 31: Escola João Veríssimo	136
Figura 32: Atividades – Desenhos de situações/objetos diretamente ligados ao cotidiano dos educandos da EJA e produção textual escrita relacionada ao desenho	162
Figura 33: Atividade de pesquisa, recorte, colagem de produtos de consumo diário com o preço e situações envolvendo problemas matemáticos	164
Figura 34: Livretos de cordéis produzidos por José Rogaciano Siqueira de Oliveira - Associação no Semi-Árido Brasileiro (ASA)	165
Figura 35: Versos de um cordel produzido por educando da EJA	167
Figura 36: Livretos de cordéis produzidos pelos educandos da EJA	168
Figura 37: Explorando a história local - visita de campo ao “Tanque Grande” na comunidade Gravatá - reconhecendo a planta Gravatá	171
Figura 38: Mala de brinquedos e bonecos de babau confeccionados pelo Mestre Nildo e seus irmãos - educandos da EJA	174
Figura 39: Mapa Cultural com a localização dos brincantes de babau (bonequeiros) e sua situação na brincadeira (teatro de bonecos)	175
Figura 40: Cartelas de bingo silábico e bingo matemático	176
Figura 41: Atividade envolvendo o gênero textual bilhete	177
Figura 42: Saberes escolarizados/conteúdos trabalhados a partir do livro didático	180
Figura 43: Saber popular/temáticas sociais relevantes	188
Figura 44: Criações pedagógicas alternativas	191

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais eixos temáticos analisados e discutidos nas produções científicas (Dissertações e Teses) do PPGE/UFPB (2005-2015)	28
Quadro 2: População Total, Urbana e Rural do município de Lagoa de Dentro-PB ...	118
Quadro 3: Dados básicos dos sujeitos da pesquisa: educador	140
Quadro 4: Dados básicos dos sujeitos da pesquisa: educandos	140
Quadro 5: Atividade do livro EJA Moderna	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAÇO PARAIBA	Associação Brasileira de Radiodifusão Comunitária da Paraíba
ABTB	Associação Brasileira de Teatro de Bonecos
ADURLD	Associação de Desenvolvimento Urbano e Rural de Lagoa de Dentro
ASA	Associação no Semi-Árido Brasileiro
BCLD	Banco Comunitário de Desenvolvimento de Lagoa de Dentro
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCUBES	Incubadora de Empreendimentos Solidários
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro Didático
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
LAES	Laboratório de Estágio Supervisionado
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
PAIES	Projeto Ações Integradas em Economia Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PET	Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PEZP	Programa Escola Zé Peão
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SINTRICOM	Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de João Pessoa
STAPRAF-LD	Sindicato dos Trabalhadores, Aposentados e Pensionistas Rurais e da Agricultura Familiar de Lagoa de Dentro
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 QUE CAMINHOS TRILHAMOS ATÉ AGORA?	19
1.2 INDÍCIOS DA CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA E SUA PERTINÊNCIA	24
1.3 DESNUDANDO A LÓGICA DA INVESTIGAÇÃO	37
 2 TRILHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	 39
2.1 CAMINHANDO PELAS VEREDAS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	49
 3 O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENUNCIADOS HISTÓRICOS E POLÍTICO-PEDAGÓGICOS	 57
3.1 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PNLD-EJA)	66
3.2 REFLEXÕES SOBRE LIVROS DIDÁTICOS E AS INTERFACES CONSTITUTIVAS	73
 4 O LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS DESDOBRAMENTOS	 81
4.1 O LIVRO DIDÁTICO DA COLEÇÃO “EJA MODERNA”: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?	85
 5 O LUGAR DOS ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NAS PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DO LIVRO DIDÁTICO DA EJA	 92
5.1 POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM DO CAPÍTULO “ESPAÇO URBANO E ESPAÇO RURAL” EM SALA DE SALA DE AULA	106
5.2 O CAPÍTULO “ESPAÇO RURAL E ESPAÇO URBANO” NA PRÁTICA EM SALA DE AULA	110
 6 O MUNICÍPIO DE LAGOA DE DENTRO: PANORAMA SITUACIONAL ..	115
6.1 APRESENTANDO O TERRITÓRIO DA PESQUISA	115
6.2 CARACTERIZANDO A EDUCAÇÃO BÁSICA DE LAGOA DE DENTRO: UM OLHAR PARA OS CENÁRIOS RURAL E URBANO	125
6.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM LAGOA DE DENTRO-PB	129
6.4 O CASO DA EJA EM UMA ESCOLA NO CAMPO: O LÓCUS EMPÍRICO	134
6.5 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA?	139
 7 A DIMENSÃO INTERATIVA DE SABERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	 141

7.1 NARRATIVAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DO USO DO LIVRO DIDÁTICO	148
7.2 O PROCESSO DE “RELAÇÕES DE SABERES” NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EJA: CARACTERÍSTICAS E APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS	178
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICES	207
APÊNDICE A: Roteiro da entrevista semiestruturada com a professora da educação de jovens e adultos – turma pesquisada	208
APÊNDICE B: Uma avaliação do livro didático EJA Moderna (diálogo com a professora)	211
APÊNDICE C: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Projeto de Pesquisa Submetido ao Comitê de Ética/Plataforma Brasil em 29/06/2016.....	212
ANEXOS	216
ANEXO A: Sumário do livro didático EJA Moderna - volume 01 (2013)	217
ANEXO B: Modelo de questionário respondido pelos professores/as da Educação de Jovens e Adultos no encontro pedagógico semestral realizado em maio de 2016	220

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo emerge de motivações pessoais, sociais e acadêmicas. Para compreender o nosso interesse e identificação com a área de conhecimento da Educação Popular, especificamente a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo, faz-se necessário um movimento analítico e reflexivo que pressupõe “reler” momentos fundamentais de minha “experiência existencial”, guardados na memória, voltando para os meus lugares de infância e adolescência.

1.1 QUE CAMINHOS TRILHAMOS ATÉ AGORA?

Os caminhos ora descritos têm a ver com as memórias da pesquisadora assim como a construção de sua identidade. Conforme preceitua Félix (1998, p. 42), “a identidade associa-se também aos espaços, onde está fixada a lembrança de lugares e objetos presentes nas memórias, como organizadores de referenciais identitários”; nesse processo, corroboramos também com os postulados de Jovchelovitch (2011, p. 141), ao reconhecer que “a memória de um indivíduo depende de sua relação com uma família, uma classe social, uma escola, uma igreja, uma profissão, em suma, ela depende dos parâmetros comunitários que marcam a experiência do indivíduo”.

Essa construção de identidade constitui um exercício que se dá a partir do entendimento que nossas experiências, intencionalidades, sonhos e a esperança deixam traços na memória, ao mesmo tempo em que possibilitam novas buscas, trilhar e construir a história com outras nuances, a partir da ação intersubjetiva de conscientização adquirida no movimento prático e reflexivo emergente das práticas educativas e cotidianas.

Neste caso, o lugar aqui destacado é a escola, para rever minha trajetória escolar, acontecida em espaços públicos de educação, desde a Educação Infantil até o acesso à universidade, enfim, um olhar sobre minha identidade. Recordo momentos de meu percurso escolar iniciado em uma escola rural, o Grupo Escolar Miguel Pereira, localizado na comunidade Lagoa do Meio, município de Lagoa de Dentro na Paraíba. Morei desde meu nascimento até os 17 anos de idade nesta localidade juntamente com minha família.

No ano de 1996, comecei a frequentar a escola; tinha quatro anos de idade e foi nesse período em que aprendi a noção da escrita das primeiras letras em uma sala de aula mista com alunos da pré-escola e alfabetização. Inicialmente, cobria pontilhados das vogais e do meu

primeiro nome. Era um mecanismo de trabalhar a coordenação motora fina¹ e escrita do nome próprio; posteriormente, conheci e trabalhei o alfabeto. Fui matriculada na escola para fazer companhia ao meu irmão mais velho que na época tinha cinco anos e também iniciava sua trajetória escolar. O caminho para a escola era um dos espaços mais prazerosos que percorríamos ao longo do dia, juntos. O percurso durava em média 20 minutos, trilhas estreitas marcadas pelas batidas do gado e rodeadas de capim e outras plantações de frutíferas que, com movimento de seus grandes galhos, sopravam fortes ventanias e sombreavam a maior parte do caminho. Foi nesse tempo e espaço, possivelmente, que eu, em contato com a natureza, aguçava minha capacidade de percepção através das experiências.

Lembro-me que na escola, ler, escrever e contar foi uma habilidade que desenvolvi na primeira série do Ensino Fundamental². A prática pedagógica que vivenciei nesse grupo escolar não dialogava com a vida dos alunos, ou seja, o contexto local; “a leitura do mundo” era negligenciada pelo ensino verticalizado, escolarização meramente livresca e mecânica, assemelhando-se ao que Freire (2011b) postula de “pedagogia bancária”.

O ensino era guiado pelas cartilhas, as quais dispunham de textos e exercícios de leitura e escrita e a resolução de “contas” matemáticas, o conhecido “arme e efetue”. Assim sendo, a transmissão de conteúdos não viabilizava a construção de nossa identidade histórico-cultural e, sobretudo, os saberes. Lembro-me que, diariamente, os professores nos solicitavam cópias de texto e frases, “ditado” de palavras, “fazer lição” dos textos da cartilha. As lições começavam na letra A até a Z, ou seja, o desempenho era avaliado a cada dia e, nessa sistemática, prosseguíamos na leitura, avançando as lições: da lição A de Abelha, passávamos para a lição B de Bola e, assim, sucessivamente.

Uma das melhores ocasiões de estar na escola era o momento do recreio, pois, a merenda e, principalmente, o momento das brincadeiras possibilitavam certa autonomia e liberdade. Através das brincadeiras, entrávamos em contato com “outro” mundo, a comunicação e a aprendizagem fluíam.

Aos dez anos de idade, concluí a quarta série, nível mais avançado que o Grupo Escolar Municipal formava. Não eram disponibilizadas, na zona rural, as séries do segundo segmento do Ensino Fundamental; por essa razão, fui estudar a quinta série em Lagoa de Dentro-PB, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Chaves, espaço no qual

¹ Entendemos por “coordenação motora fina” exercícios que exigem o movimento dos pequenos músculos do nosso corpo. Nesse caso, trata-se de processos suaves e específicos do desenvolvimento da escrita alfabética.

² Com a reforma da Educação Básica, a primeira série do Ensino Fundamental hoje equivale ao 2º ano.

permaneci até a conclusão do Ensino Fundamental³. Dando continuidade, em 2007, fui estudar na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ivan Bichara Sobreira, a única do município que oferecia Ensino Médio.

Ao longo de minha trajetória escolar, sempre fui inquieta quanto aos conteúdos apreendidos no processo de escolarização, sobretudo, no que diz respeito a sua utilidade e aplicabilidade em minha vida cotidiana. Os tempos finais do Ensino Médio simbolizam o período de reflexões mais intensas; sempre me pegava pensando: qual a importância desses conteúdos trabalhados em sala de aula? E ainda, quando vou usar esses saberes, que venho acumulando ao longo de minha formação, na vida? Não enxergava nenhum *link* do que aprendia com minha história, meus saberes prévios e necessidades. A Matemática que me era ensinada, assim como a Química, a Física e a História eram abstratas, aparentemente, sem utilidades para a vida.

Concomitantemente ao período de conclusão do Ensino Médio, no horário noturno, acompanhava minha mãe em aulas de alfabetização de jovens e adultos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA)⁴ que aconteciam na casa de minha avó paterna, sendo minha tia a alfabetizadora. Durante as aulas, tinha curiosidade e fazia observações das práticas pedagógicas, inclusive “colaborava” com o processo de alfabetização daquelas pessoas adultas e, nesse processo, materializava meu anseio de ser professora.

Ingressei na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no Curso de Pedagogia, e participei, no ano de 2013, do Programa Escola Zé Peão (PEZP)⁵, no qual conhecemos princípios da Educação Popular e a experiência em ser educadora/alfabetizadora de jovens e adultos.

O PEZP é um programa de extensão universitária com 25 anos de existência. Foi criado no ano de 1991, destinado à escolarização, especificamente alfabetização e pós-alfabetização de operários da construção civil da grande João Pessoa, realizado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em união com o Sindicato dos Trabalhadores nas

³ Cursando a oitava série, hoje nono ano.

⁴ O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) era coordenado e gerenciado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI/MEC), que existiu até 2016 e apoiava ações de alfabetização desenvolvidas por todo Brasil, buscando contribuir com a superação do analfabetismo entre jovens de 15 (quinze) anos ou mais, adultos e idosos e colaborar com a universalização do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

⁵ Participamos do Programa Escola Zé Peão (PEZP), em 2013, mas, convém notificar que, em 2016, o referido Programa completou um quarto de século, de modo que comemoramos seus 25 anos de existência enquanto ação extensionista, no âmbito da UFPB, voltado à escolarização de operários jovens e adultos da construção civil da grande João Pessoa. Trata-se de uma experiência referendada nacional e internacionalmente, e até premiada, devido ao seu comprometimento ético, político, metodológico de alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da Educação Popular.

Indústrias da Construção e do Mobiliário de João Pessoa (SINTRICOM). Sua criação deve-se à constatação de que na construção civil existem elevados índices de analfabetismo, principalmente, porque seus operários vêm, predominantemente, do interior da Paraíba, sobretudo, da zona rural, onde o alto índice de analfabetismo é uma realidade (PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO, 1998).

O trabalho de extensão desenvolvido por meio desse programa dialoga intimamente com a perspectiva da extensão universitária alicerçada teoricamente e metodologicamente pela Educação Popular à luz dos postulados de Paulo Freire; nesse sentido, preza pela construção da cidadania, conscientização e ação transformadora daqueles que dele participam. Por meio desse Projeto, desenvolvem-se temas sociais relevantes, a partir de três princípios: “o da contextualização”, que diz respeito às condições de vida dos educandos e, em particular, às condições em que se dá a sua inserção no mundo do trabalho; “o da significação operativa”, que defende o exercício da busca cotidiana de sentido para “o que se faz” e o “por que se faz”, refletindo-se sobre o confronto entre o desejado e o possível; e “o princípio da especificidade escolar”, que defende o compromisso com o ensino da leitura e da escrita, subordinando outras competências a essa realização. (Cf. PROJETO ESCOLA ZÉ PEÃO, 1998, p. 15).

Através de estudos e práticas, foi possível amadurecer meu olhar enquanto pesquisadora e, desses, originaram como resultado, além da troca de saberes, o desenvolvimento de minha pesquisa de monografia intitulada “A aprendizagem Significativa e o aprender dos operários educandos da Escola Zé Peão” (Cf. ALVES, 2014)⁶. Faz-se notável que uma das maiores inquietações da monografia se voltava a compreender a importância da escola para a vida das pessoas, bem como o valor das experiências adquiridas nas práticas cotidianas, isto é, conhecimentos frutos de repertórios existenciais dotados de interesses, valores e da própria cultura diante das práticas escolares formais⁷.

Esse tipo de trabalho realizado pela universidade, a partir da perspectiva “popular”, apresenta-se nos escritos de Melo Neto (2012) como “Extensão Popular”; para ele, trata-se de uma prática intercomunicativa e dialógica entre a universidade e a comunidade, a partir da realidade que se vivencia. Ancora-se no pressuposto de que todos os sujeitos partícipes do processo têm muito a contribuir, a educação problematizadora orienta sistematicamente o

⁶ A pesquisa objetivava compreender os conceitos bases da teoria da Aprendizagem Significativa e entender o percurso da aprendizagem dos operários educandos da Escola Zé Peão, assim como a contribuição desse aprendizado para suas vidas.

⁷ A versão impressa e digital da monografia pode ser encontrada no acervo do Laboratório de Estágio Supervisionado (LAES) e na Biblioteca Setorial do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

trabalho de extensão, o qual tem como principal característica a utilidade em um determinado grupo ou contexto social. Ou seja, um “trabalho social útil”. É reconhecido enquanto “um trabalho social, por não ser exercido como uma tarefa individual; é útil, levando em conta que esse trabalho pretende expressar algum interesse e atender a determinadas necessidades humanas” (MELO NETO, 2012, p. 58).

A Extensão Popular no âmbito da universidade vai além da ideia de estender um saber a um determinado grupo ou comunidade social; dessa forma, ela excede a lógica da “invasão cultural” tão criticada nos escritos de Freire (2011b) por alienar, domesticar e impor uma visão de mundo hegemônica, negligenciando os saberes e práticas que fogem da uniformidade totalizante/eurocêntrica. Contrariamente, por meio da socialização de saberes, viabiliza-se uma ação interativa e dialógica aos sujeitos envolvidos na dinamicidade e organicidade extensionista, de modo que estes possam se perceber como sujeitos históricos, produtores de cultura, cidadãos capazes de interagir no meio do qual fazem parte, bem como entender as complexidades estruturais desse meio, para, então, construir alternativas que lhes proporcionem uma melhor qualidade de ação (MELO NETO, 2012).

Com essa experiência de Educação de Jovens e Adultos ancorada nos princípios da Educação Popular, compreendi a importância do acesso à educação de qualidade e contextualizada favorável ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com uma proposta curricular que considere a identidade, a cultura, as memórias, histórias, experiências, saberes, valores e necessidades de cada educando.

Ainda na fase final do Curso de Pedagogia, especificamente, no sétimo período, ao cursar a disciplina Ensino de História, fiz uma análise da temática “Meu Município, meu lugar”, a partir do livro didático de História intitulado “Paraíba: meu passado, meu presente”, de autoria de Iranilson Oliveira e Catarina Oliveira, destinado ao 4º ano e ao 5º ano (do triênio 2010/2011/2012 do PNLD). Nesse processo, foi possível perceber a importância de problematizar a forma de abordagem de determinados saberes/conteúdos veiculados pelos livros didáticos, assim como a perspectiva educativa que direciona as práticas pedagógicas.

Outra experiência fundamental aconteceu através de visitas feitas a uma turma do I Ciclo do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola municipal de João Pessoa - PB, por meio de um trabalho voluntário do Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão - PET/Conexões de Saberes “Acesso e permanência de jovens de origem popular à universidade: diálogos universidade-comunidade”. A partir das observações realizadas nesse projeto, percebemos, por parte do professor, o uso excessivo do livro didático; não víamos a utilização de outros recursos na mediação do processo de ensino-

aprendizagem; o livro era adotado como um guia principal para desenvolvimento de toda aula.

O Projeto de Extensão PET/Conexões de Saberes é uma ação extensionista comprometida com as políticas de inclusão e de promoção do acesso e permanência ao Ensino Superior de jovens oriundos de escolas públicas, integrantes de regiões urbanas vulneráveis, inclusive a população negra. De acordo com Calaça (2016), o PET/Conexões de Saberes possui a seguinte finalidade:

Busca inserir os estudantes de graduação de comunidades populares urbanas em experiências de ensino, pesquisa e extensão através de diferentes atividades com o intuito de contribuir com a formação acadêmica dos alunos universitários de origem popular, expandindo as possibilidades de acesso de jovens de escola pública à universidade, cooperando com a ampliação de seu horizonte cultural, aprofundando sua formação como docentes, pesquisadores e extensionistas, a fim de que possam ter uma intervenção qualificada em diferentes espaços sociais, em particular na universidade e em suas comunidades (CALAÇA, 2016, p. 11).

Assim sendo, o PET/Conexões de Saberes “Acesso e permanência de jovens de origem popular à universidade: diálogos universidade-comunidade” é um projeto pautado na perspectiva da interdisciplinaridade; inclui em suas ações estudantes licenciandos de origem popular, de modo que estes possam permanecer na universidade e se qualificar por meio do engajamento nas atividades de extensão em comunidades também populares, não negligenciando nesse processo o ensino e a pesquisa.

No âmbito desse projeto, as observações de uma prática pedagógica que enfaticamente se limitava ao livro didático desperta ainda mais o meu interesse por (re)aproximar da escola pública enquanto profissional da Pedagogia, a fim de pesquisar a efetividade das políticas públicas, especificamente voltadas aos livros didáticos destinados ao público da EJA. Ao pensar sobre o Curso de Pedagogia enquanto escolha profissional e a Educação Popular enquanto campo de estudos e pesquisas retorno às experiências pioneiras.

1.2 INDÍCIOS DA CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA E SUA PERTINÊNCIA

Um dos sentidos da problemática de pesquisa é evidenciado e emerge da dinâmica pessoal e/ou profissional do sujeito pesquisador. Com as experiências nos espaços educativos supracitados, nasceram nossas primeiras inquietações sobre as condições de interação entre as

diferentes formas de conhecimentos que possibilitem reconhecer a importância em considerar o “outro”, suas histórias e saberes, sobretudo, no contexto das práticas educativas da EJA, mais precisamente, nas escolas situadas em áreas rurais, escolas do campo. Inquietações estas que constituem nosso desafio pesquisativo. Investimos na tentativa de analisá-las, entretanto, sem a pretensão de esgotá-las, pois nosso intuito é conduzir novos questionamentos ancorados em reflexões teóricas e práticas capazes de viabilizar uma proposta educativa para a Educação de Jovens e Adultos, a partir da realidade local, dos saberes e especificidades de cada um e a pluralidade do grupo como um todo.

Desse modo, as opções que orientaram a presente pesquisa podem ser identificadas a partir de duas questões. Uma delas é porque se empenha na análise do livro didático EJA Moderna, volume 1, da Editora Moderna, que vem sendo adotado em uma turma multisseriada (alfabetização e pós-alfabetização) da EJA; os livros didáticos têm o papel de subsidiar ou instrumentalizar a prática pedagógica, entretanto, podem (ou não) servir como único guia para o desenvolvimento da aula, caracterizando uma lógica educativa imperativa que desconsidera as experiências cotidianas, práticas e saberes, ou seja, a diversidade epistemológica presente nos contextos sociais, educacionais, entre outros.

A outra questão surge ao percebermos a necessidade de estudos investigativos e reflexivos em torno dos materiais didáticos, assim como a atenção e responsabilidade com a realidade dos educandos, apresentando-nos como uma alternativa viável a construção de um pensamento (conhecimento) que se ancora na perspectiva teórico-crítica, a qual se volta ao ‘outro’, de modo a visibilizar e reconhecê-lo enquanto sujeitos históricos e produtores de cultura. Os dizeres dos educandos e da educadora nos permite pensar sobre como o livro didático advindo de uma política educacional nacional tem sido pensado e orientado à prática pedagógica a partir de sua adoção. Conduzir o estudo considerando as observações dos processos pedagógicos e os discursos dos que integram a Educação de Jovens e Adultos é possibilitar a emergência do que constitui a singularidade da ação pedagógica, evidenciando as historicidades, territorialidades, saberes e necessidades dos educandos.

Apesar da existência de algumas pesquisas sobre a questão em pauta, em âmbito nacional e internacional, é notória a escassez de produções científicas que têm como foco o livro didático, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), principalmente no que diz respeito ao livro didático para a EJA.

A relevância em forjar o livro didático enquanto instrumento de pesquisa se localiza ainda na possibilidade de rediscussão de questões sob novos ângulos, que enfoquem o livro

didático assim como a relação de saberes que permeiam as práticas pedagógicas da EJA, no âmbito do PPGE. Kazumi Munakata (2012, p. 179) enfatiza que “as pesquisas sobre o livro didático obtiveram grande crescimento nos anos 1990 e 2000, incorporando aportes da história do currículo e das disciplinas escolares, da história cultural e da história do livro e da leitura”.

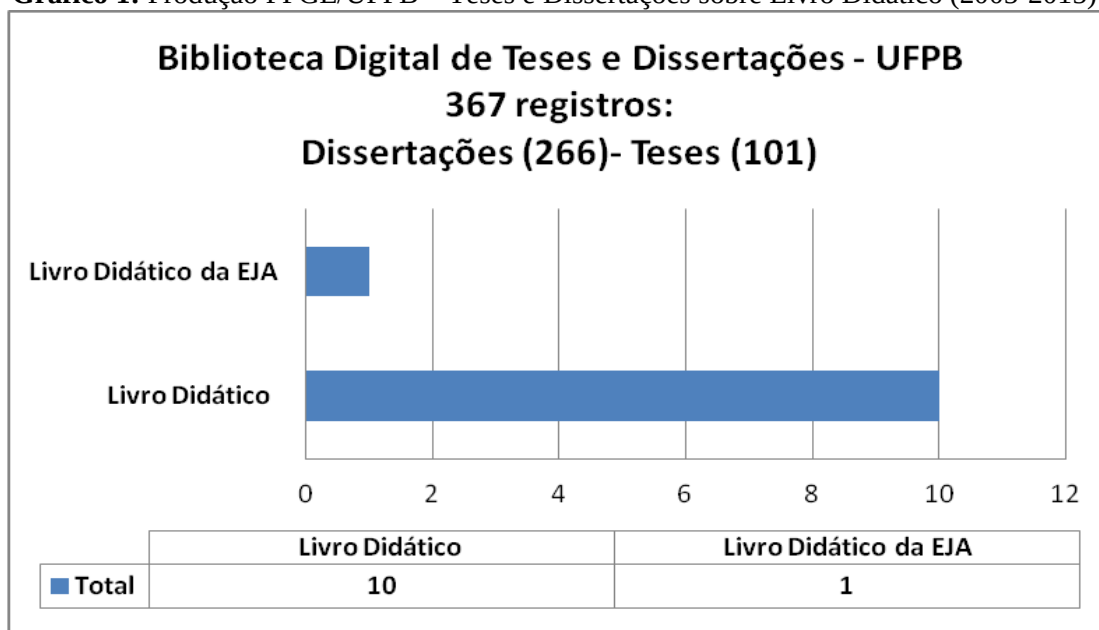
No Brasil, até 1993, ano da defesa da tese de Circe Maria Fernandes Bittencourt, intitulada “Livro Didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar”, as pesquisas acadêmicas socializadas, em particular, nos anos de 1970 e 1980, não ultrapassavam o número de 50 produções, as quais concentravam suas análises e críticas em refutar a ideologia (burguesa) subjacente nos discursos dos livros adotados nos processos de escolarização. A partir daí, constata-se um expressivo crescimento no número de estudos que tratam do livro didático como fonte e/ou objeto de pesquisa, especificamente no ano de 1999, ano em que ocorreu o I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares: “Manuais escolares - Estatuto, Funções, História”, no qual marcaram presença vários estudiosos brasileiros. Outros encontros específicos sobre o tema foram se delineando como o Simpósio Internacional “Livro Didático: Educação e História”, realizado em 2007, pela Universidade de São Paulo. Surgiram também alguns centros e projetos de pesquisas sobre a temática em diferentes áreas. O livro didático ganhou evidência, de modo que, entre 2001 e 2011, foram registradas em média 800 produções acadêmicas versando sobre o livro didático, tanto no cenário nacional quanto internacional (Cf. MUNAKATA, 2012).

Com o intuito de evidenciar, entre outras questões, as produções existentes sobre o livro didático no contexto educativo, especificamente em âmbito local, realizamos um levantamento do acervo acadêmico no site do Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE) da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal da Paraíba, estritamente do acervo do Programa de Pós-Graduação em Educação. Um dos objetivos desse levantamento foi o de fazer um apanhado dos principais eixos temáticos analisados e discutidos nos trabalhos científicos feitos entre 2005 e 2015, adotando como filtro os trabalhos sobre: livro didático, livro, manual didático, manual escolar, entre outros. Priorizamos as dissertações e teses da última década (2005 a 2015) em virtude de que as pesquisas mais contemporâneas poderem sinalizar, com mais precisão, as investigações que vêm sendo realizadas sobre o livro didático, sobretudo, os livros recentemente destinados à Educação de Jovens e Adultos.

Através dessas pesquisas constatamos que vários enfoques vêm sendo direcionados aos estudos sobre livros didáticos, a saber: representação étnica e regional, qualidade,

utilidade, proposição de exercícios escolares ao longo da história, linguagem e discurso visual que os livros didáticos vêm imprimindo no cotidiano escolar e, sobretudo, no “conhecimento histórico - acadêmico” ao longo do tempo, a partir de questões como: Que tipo de conhecimento e/ou representação os livros didáticos de história do Brasil constroem acerca dos índios?; O livro didático contribui para a implementação de um ensino de qualidade? (Contribui ou limita?); Quais as mudanças e permanências são encontradas nos exercícios escolares nos livros didáticos de Geografia no Brasil (1880-1930)?; O livro didático de Estudos Sociais (1970-1980) apresenta resistências aos ideais da Ditadura militar, dentre outros. No tocante à Educação de Jovens e Adultos, foi encontrada apenas uma produção, a qual focaliza o discurso visual presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa. O gráfico a seguir demonstra o número de pesquisa envolvendo o livro didático, em particular, da EJA:

Gráfico 1: Produção PPGE/UFPB – Teses e Dissertações sobre Livro Didático (2005-2015)



Fonte: Arquivo da pesquisadora⁸.

Foi possível catalogar 367 produções, das quais 10 tratam do livro didático como fonte e/ou objeto de pesquisa, o que corresponde a 2,7% em média. Já a pesquisa sobre o livro didático da EJA, encontramos apenas uma, o equivalente a 0,27%. Ou seja, a temática da presente dissertação no período estudado não é significativa nas produções do PPGE.

Com o intuito de detalhar os dados supracitados, apresentaremos a seguir um quadro que contém os principais eixos temáticos analisados e discutidos nas produções científicas

⁸ Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados no site do Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE) da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal da Paraíba, a partir do seguinte endereço eletrônico: <<http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/>>. Acesso em: 15 maio 2016.

(Dissertações e Teses) produzidas entre 2005 e 2015, no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) que versam sobre Livro Didático. Além disso, essas fontes explicitam a preponderância das pesquisas direcionadas para aspectos como conteúdos, ideologias, linguagens, discurso visual e representações veiculadas nos livros didáticos:

Quadro 1: Principais eixos temáticos analisados e discutidos nas produções científicas (Dissertações e Teses) do PPGE/UFPB (2005 -2015)

	Eixos temáticos	Ano	Quantidade	Total
DISSERTAÇÕES (Total - 266)	A representação dos índios – livro didático de história do Brasil	2006	01	09
	Ensino de Física - qualidade e utilidade do Livro didático	2010	01	
	História Regional (Nordeste) – Livro didático de história	2011	01	
	Exercícios nos livros didáticos de Geografia (1880-1930)	2012	01	
	Práticas pedagógicas nos manuais didáticos (1938-1945) - Escolas Normais e Institutos de Educação	2013	01	
	Análise de Resistências aos ideais da Ditadura Militar – Livros didáticos de estudos sociais (1970-1980)	2014	01	
	Discurso visual em livros didáticos de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos	2014	01	
	Análise da Sexualidade, parentalidade e doenças sexualmente transmissíveis/AIDS - livros didáticos de ciências naturais	2015	01	
	Representações de cidadania - livros didáticos de Educação Moral e Cívica - Regime Militar Brasileiro (1964-1985)	2015	01	
TESES (Total -	Manual Didático Lição de Coisas (século XIX) - rebatimentos para uma educação aberta aos saberes dos educandos	2015	01	02

	Uso da imagem fotográfica no livro didático de matemática	2015	01	
--	---	------	----	--

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora⁹.

De um quantitativo de 266 dissertações cadastradas no TEDE, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), entre os anos de 2005 e 2015, nove têm como um dos seus principais eixos temáticos analisados e discutidos o Livro Didático. Além disso, identificamos que, em 101 (cento e uma) das teses produzidas, apenas duas trazem como proposição o manual didático e não especificamente o livro didático. No entanto, notificamos que se trata de uma distinção nominal apenas, pois representa a mesma coisa, o livro didático.

Com a incorporação dos livros da Educação de Jovens e Adultos ao Programa Nacional do Livro Didático¹⁰ (Resolução n. 51, de 16/9/2009), espera-se a emergência de novos estudos nessa vertente.

Notadamente, fica evidente a relevância de pesquisarmos esse tema, haja vista que o presente estudo não se restringe em considerar apenas a dimensão objetiva desempenhada pelos livros didáticos junto ao cotidiano da sala de aula, mas, sobretudo, analisar como ocorre a relação a relação de saberes entre o livro didático adotado no contexto das práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos e os saberes dos educandos. Salienta-se que nosso olhar indagativo sobre o livro didático para a EJA se perfaz a partir dos elementos teóricos e metodológicos da Educação Popular que leva em conta as subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo.

Ressaltamos que, mesmo não sendo o enfoque central do nosso trabalho a questão ideológica, propriamente dita, admitimos que não deixaremos de fazer referência a esse elemento, uma vez que não temos como discutir o livro didático sem considerar tal problemática, a qual inunda os processos pedagógicos, sobretudo, a dimensão política do pensar e do agir educativo. Corroboramos com os postulados de Freire (2007), o qual, ao

⁹ Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados, em maio de 2016, no site do Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE) da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal da Paraíba, disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <<http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/>>.

¹⁰ O Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) é orientado pela resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, responsabilizando-se pelo fornecimento de material didático compatível com as características dos sujeitos do primeiro e do segundo segmentos da EJA, assim sendo, prescreve a obrigatória distribuição de obras e coleções didáticas de qualidade para alfabetizando do Programa Brasil Alfabetizado e estudantes da EJA das redes públicas de ensino. A partir de 2014, o PNLD-EJA atende o Ensino Médio, além da alfabetização, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.

assumir seu equívoco em não fazer, nos seus primeiros registros, quase nenhuma referência ao caráter político da educação, posteriormente, toma consciência e reconhece que a política e a pedagogia se retroalimentam. Nesse sentido, o autor tece uma crítica severa àqueles que não vislumbram, no contexto pedagógico, as dimensões e implicações políticas, possuindo uma “conscientização estritamente pedagógica” (FREIRE, 2007, p. 118). Portanto, assim como Freire, reconhecemos a politicidade no ato pedagógico: as reflexões, as decisões que tomamos, as escolhas que fazemos configuram-se num emaranhado de intencionalidade e não neutralidade. Para tanto, torna-se indispensável nesse processo, trabalhar a dimensão política e pedagógica do livro didático enquanto artefato curricular, histórico, cultural, mercadológico e, sobretudo, político.

Nesse movimento de apresentar a emergência da presente pesquisa, é importante enfatizar que, desde os primeiros indícios, tivemos a convicção de que adotaríamos como unidade de análise central o livro didático adotado nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. As inquietações em torno do livro didático – “objeto cultural de difícil definição”¹¹, eram várias, o que permeia extensivamente os processos educativos formais e, sobretudo, imersos no contexto da EJA da escola pública. Entretanto, o foco inicial da pesquisa permanece considerando que a inquietação emergiu da problemática de um grupo social que teve seus direitos educacionais violados e/ou negados e que a emergente produção de conhecimentos, sob a ótica da Educação Popular, contribui para reconsiderar o lugar da educação de pessoas jovens e adultas, viabilizando alternativas as quais concedam aos sujeitos que sempre estiveram à margem do processo educativo o direito à fala, “a vez e a voz”. Analisar o livro a partir das observações, das vozes dos que fazem parte do processo pedagógico, é reconhecê-los enquanto detentores de histórias, saberes, experiências e cultura e que estavam negligenciados em detrimento de um saber prescrito e hegemônico.

Imbuídos pelo sentimento de busca pelo sentido da escola e descolonização de um saber hegemônico, o presente estudo ultrapassa o aspecto individual, configurando-se num comprometimento com a identidade coletiva, territorialidades, historicidades, memórias e, sobretudo, os saberes dos sujeitos sociais que frequentam a Educação de Jovens e Adultos.

Notadamente, corroboramos com os dizeres de Jovchelovitch (2011), ao admitir que os saberes se constituem através dos vínculos com o mundo da vida, das dinâmicas culturais e locais de uma determinada comunidade, muitas das vezes não problematizados. Tais saberes constituem espaços privilegiados ao processo intersubjetivo, de compreensão compartilhada,

¹¹ Descrição feita por Circe Bittencourt (2004).

identitário e de pertencimento, especialmente de uma comunidade escolar constituído por sujeitos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola rural. Haja vista que:

Os saberes comuns a uma comunidade, ou o mundo da vida, propiciam as referências, os parâmetros e os recursos em relação aos quais os indivíduos dão sentido ao mundo, desenvolvem as competências teóricas e práticas para lidar com o cotidiano e estabelecem as relações comunicativas que permitem o desenvolvimento dos laços de solidariedade e cooperação, e a experiência da pertença (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 139).

Assim, buscamos considerar os saberes que circundam as práticas pedagógicas da EJA, os quais se relacionam simultaneamente. Referimo-nos ao encontro de saberes elaborados, sistematizados nos livros didáticos como reflexo de saberes escolares formais e os saberes populares, frutos das experiências de vida e interpretação própria da realidade vivenciada pelos educandos e professores. Para tanto, a presente pesquisa toma como ponto de análise “o processo de interatividade de saberes a partir do livro didático utilizado na Educação de Jovens e Adultos”. Assim, o objetivo principal deste estudo consiste em:

- Compreender como ocorre a relação de saberes nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos a partir do uso livro didático.

De modo específico, pretende-se:

- Compreender a dimensão pedagógica e política que fundamenta os saberes prescritos nos livros didáticos adotados nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos;
- Identificar o lugar do livro didático no processo de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos;
- Identificar a partir de uma análise avaliativa se as propostas didático-pedagógicas do livro didático possuem elementos da Educação Popular; e
- Investigar como se desenvolvem as práticas pedagógicas na sala de aula a partir do uso do livro didático da Educação de Jovens e Adultos.

Especificamente, portanto, o desafio é, a partir das inquietações, buscar conhecer o não conhecido, o “naturalizado”, criando condições para falar a partir de uma lógica compreensível. Esta pesquisa arisca-se à produção de um conhecimento científico que

possibilite a compreensão de forma mais detalhada e ‘real’ da problemática em pauta, não a partir de achismos (falar sem conhecer e tampouco sem vivenciar a realidade). A produção deste pensamento crítico enfatiza as condições de diálogo dos conhecimentos elaborados e sistematizados nos livros didáticos com os saberes cotidianos dos educandos da EJA (“saber de experiência feito”), com a cultura local. Nesse sentido, “o primeiro passo em nossa pesquisa é aprender a ver, ouvir e dar atenção às especificidades de linguagem das comunidades com as quais trabalhamos” (MELLO, 2005, p. 49). Sistematizar o que se revela, o que vemos, o que ouvimos e o que percebemos na linguagem apresenta-se como ponto de partida de todo o processo de investigação.

O estudo se deu por meio de observações das práticas pedagógicas de uma turma de Educação de Jovens e Adultos, caracterizada como multisseriada por atender a alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa turma encontra-se situada no interior da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Veríssimo, localizada na comunidade rural Gravatá, do município de Lagoa de Dentro-PB, a qual possui um número significativo de educandos que a frequentam assiduamente.

Nesse processo, enfatizamos o município *lócus* do estudo como lugar de identidade e territorialidade¹² da pesquisadora. Para tanto, alimentamos um desejo de retorno, um olhar atento movido pela busca de reavivar e dar visibilidade a um território permeado de marcas históricas e culturais, território de um povo, lugar de valores, história, saberes, sentimentos e utopias, que constituem a identidade coletiva dos “lagoa-dentenses”¹³.

Geograficamente, o município de Lagoa de Dentro localiza-se no Estado da Paraíba na região Nordeste do Brasil. Sua área de unidade territorial é de 84,508 km² representando 0.1497% do Estado, 0.0054% da Região e 0.001% de todo o território brasileiro; dispõe de uma altitude aproximada de 154 metros, distando em média 98 Km de João Pessoa (capital do Estado) e acessado pelas rodovias BR 101/PB 071. Situa-se na mesorregião do Agreste paraibano, precisamente na micro-região de Guarabira-PB, Território Rural Piemonte da Borborema-PB (CPRM, 2005; IBGE, 2016a; BRASIL, 2015).

As figuras a seguir servem de ilustrações quanto à localização geográfica da referida região assim como do referido município nos limites do Agreste Paraibano (área destacada na cor laranja na Figura 2, ao lado da área destacada na cor verde):

¹² Assume-se também a ideia de território além da dimensão geográfica, situando-o num patamar simbólico e de representação; entendendo-o como território de um povo, lugar de costumes, valores, histórias, sentimentos e sonhos que marcam uma identidade coletiva, o qual traz em si um sentimento de pertença, ou seja, vai além das fronteiras de tempos-espacos na (des)contínua busca cotidiana pelo fazer-se vivo.

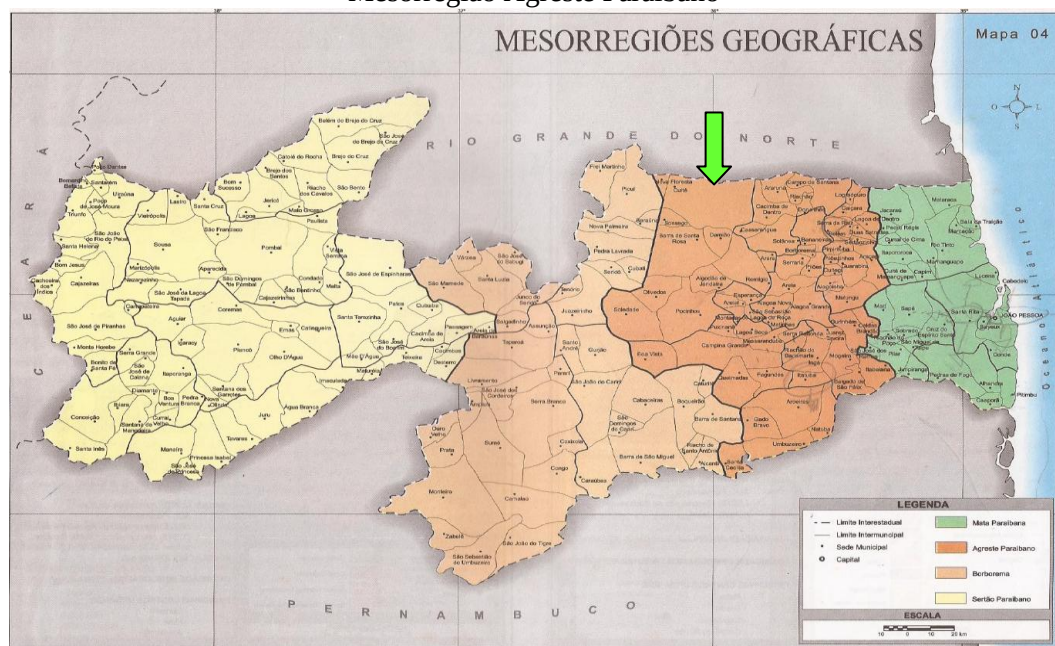
¹³ Gentílico de quem é natural do município de Lagoa de Dentro-PB.

Figura 1: Localização do Estado da Paraíba



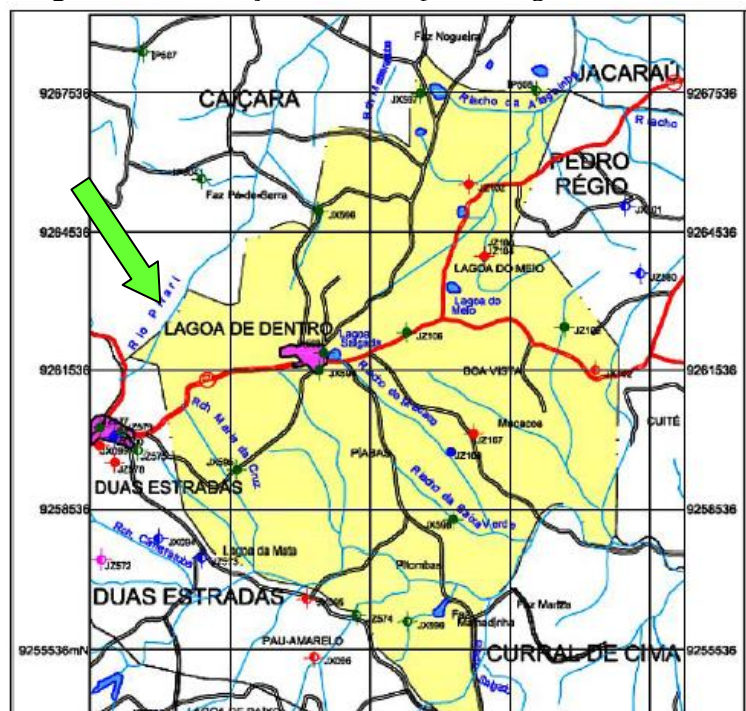
Fonte: RODRIGUEZ (2002, p. 11).

Figura 2: Localizando o município de Lagoa de Dentro na Mesorregião Agreste Paraibano



Fonte: RODRIGUEZ (2002, p. 13).

Figura 3: Localização do Município de Lagoa de Dentro-PB



Fonte: CPRM - Serviço Geológico do Brasil, 2005.

O município de Lagoa de Dentro situa-se na faixa de transição, entre o Brejo e o Litoral Norte do Estado. Além disso, faz parte da zona do polígono das secas. Conforme demonstrado na Figura 3, limita-se com os seguintes municípios: ao Norte com Caiçara (16 km), ao Sul com Duas Estradas (05 km), ao Leste com Pedro Régis (10 km), ao Oeste com Serra da Raiz (09 km), ao Noroeste com Jacaraú (12 km) e ao Sudoeste com Curral de Cima (20 km) (SILVA, 2004)¹⁴.

Nesse momento, convém notificar que os critérios para incluir na pesquisa uma turma da Educação de Jovens e Adultos da comunidade e da escola mencionadas, deve-se ao território geográfico em que se localizam as escolas/salas de aula, neste caso, optou-se por uma escola situada no contexto rural do município de Lagoa de Dentro – escolas do campo, com público-alvo, jovens e adultos.

Para realizar as observações participantes, buscamos uma escola com um quantitativo de educandos matriculados e frequentando os anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA que fosse expressivo, de modo que nos possibilitasse traçar um panorama/perfil de maior representatividade a nível municipal no ano (2016), considerando o tempo para a realização da pesquisa, o qual era de apenas um ano, e a incessante busca por uma amostragem que

¹⁴ Para mais informações sobre o município de Lagoa de Dentro, consultar mais adiante o capítulo 5 deste trabalho, o qual intitulamos de “Panorama Situacional do Município de Lagoa de Dentro-PB”.

favorecesse a análise qualitativa da temática com profundidade, uma vez que o índice de evasão e desistência é intenso nesse contexto.

Nesse sentido, entrevistamos a professora da EJA e, neste caso, o critério de participação docente pautou-se na formação que a ela possuía, nessa situação, o curso superior que contemplasse a Educação de Jovens e Adultos - Licenciatura em Pedagogia. Foram excluídas, assim, turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), haja vista que 90% dos professores do PBA não dispunham de uma formação superior, entretanto, grande parte encontra-se em processo de formação.

Tais critérios se justificam por se tratar de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa com uma abordagem descritiva que utilizará como procedimento metodológico o Estudo de Caso. Assim sendo, fará parte da unidade de análise apenas uma turma da Educação de Jovens e Adultos da escola supracitada.

No que concerne ao livro didático analisado e discutido, foram obedecidos alguns critérios de seleção, os quais coadunam com o seu uso unânime nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, informação esta obtida através de um levantamento junto aos coordenadores pedagógicos e professores da EJA, além de considerar sua inclusão (do livro didático) no Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), verificando tal vinculação expressa no catálogo do Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA referente ao triênio 2014/2015/2016.

Destarte, nessa análise preliminar, selecionamos o livro didático EJA Moderna, volume 1, organizado pela Editora Moderna, sob a responsabilidade editorial de Virginia Aoki. A primeira edição desse livro data de 2013 e seu conteúdo se estende por 207 páginas. Além do volume 1, a Editora Moderna dispõe dos volume 2 e 3 específicos para Alfabetização e Anos Iniciais do Ensino Fundamental¹⁵.

Sobre o volume 1, notificamos ainda que, apesar de englobar a alfabetização, de acordo com a “Caracterização das obras e coleções destinadas à EJA” exposto no Guia do Livro Didático do PNLD EJA (2014), distingue-se dos livros adotados pelas turmas de

¹⁵ Além de apresentar o volume 1, que atende a alfabetização e o 1º ano do Ensino Fundamental, em que a alfabetização é abordada a partir de uma perspectiva interdisciplinar de letramento e alfabetização linguística e matemática e organizada em quatro unidades temáticas, a saber: 1 – Identidade; 2 – O mundo do trabalho; 3 – Manifestações culturais; e 4 – Ambiente e sociedade, o Guia do Livro Didático apresenta ainda os livros didáticos da Editora Moderna referentes aos volumes 2 e 3 (2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental) com 400 páginas cada; ambos englobam áreas como a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas (História e Geografia), Ciências e Arte e são distribuídos em três unidades temáticas, a saber: 1 – Direitos e deveres do cidadão; 2 – Participação e sociedade; e 3 – Patrimônio nacional. Para mais informações, acessar o seguinte link: <<http://www.modernadigital.com.br/pnldeja2014/pnld-eja-2014/>>.

Alfabetização de Jovens e Adultos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Desse modo, agrupa-se na categoria 2, com composição B, ou seja, organiza-se sob forma da coleção didática consumível, destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade EJA, compreendendo as etapas/ciclos de alfabetização e subsequentes. Dispõe de uma proposta pedagógica disciplinar e interdisciplinar, no qual o letramento, alfabetização e alfabetização matemática integram os componentes curriculares mínimos (BRASIL, 2014).

A preferência em estudar uma turma da EJA de uma escola do campo se deu a partir de circunstâncias atreladas à identidade e, sobretudo, na qualidade de pesquisadora e profissional da educação desafiada a “escutar o outro”. Mesmo no caso de a escola ser situada no campo, percebemos que o campo ainda se encontra distante da escola. Vê-se o campo enquanto espaço que apresenta histórias de insuficiências e inadequação das políticas públicas, dentre essas o acesso e a garantia do direito à saúde e à educação de qualidade. Entendemos que a composição do campo se dá por sujeitos, cotidianos, práticas, vivências e culturas específicas, muita das vezes negligenciadas nos processos educativos formais, mediante a unilateralidade hegemônica contida nas propostas curriculares que costumeiramente se volta às características do espaço urbano e, sobretudo, dos processos de investigação científica, conferindo certa ausência de visibilidade originária de um preconceito histórico.

Nesse sentido, ancoramo-nos nos seguintes dizeres de Jovchelovitch (2011, p. 260):

Permitir que a comunidade e sujeitos falem e tenha voz no processo de pesquisa é fundamental para o processo dialógico de desvendar aquelas representações que foram subestimadas, deslocadas ou tornadas invisíveis pelas estruturas de poder de esferas públicas. Há um potencial emancipatório contido na tarefa de reconhecer a validade dos saberes de uma comunidade e de estabelecer com eles um diálogo crítico.

Problematizar, dialogar e reconhecer a importância do modo de viver e conhecer próprio dos sujeitos jovens e adultos, segmento social minoritário na produção de saberes legitimados, a nós têm-se apresentado como proposição alternativa, outra forma científica de construir conhecimentos que driblem os “ranços” e as marcas que os paradigmas epistemológicos unilaterais imprimiram e tentam imprimir em nós cotidianamente.

Para alcançar os objetivos propostos, selecionamos uma base teórica e metodológica tida como pertinente à discussão, considerando o contexto (universo empírico) e a problemática de pesquisa. Nesse sentido, evidenciar a importância da horizontalidade de saberes faz-se pertinente, tendo em vista que não defendemos a negação das formas

tradicionais de conceber o conhecimento escolarizado, mas, defendemos uma ruptura de paradigmas, por meio da qual é possível identificar que o conhecimento pode ser construído a partir de outra ótica, através da qual os saberes não são hierarquizados, ou seja, não existe um saber maior e melhor que outro, os saberes são diferentes, no entanto, necessários à construção de novos saberes.

1.3 DESNUDANDO A LÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

No capítulo introdutório, fizemos uma apresentação dos caminhos trilhados, os quais suscitam na estruturação da problemática de pesquisa; nesse *constructo*, foram apontados os indícios de pesquisa e sua pertinência.

No capítulo 2, intitulado “Trilhas teórico-metodológicas da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos”, tecemos algumas considerações acerca das veredas da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, ancorando-nos nos princípios reflexivos da Educação Popular enquanto epistemologia crítica.

No capítulo 3, denominado de “O Livro Didático na Educação de Jovens e Adultos: enunciados históricos e político-pedagógicos”, articulamos algumas reflexões, sinalizando questões entendidas como substanciais para compreender as dimensões pedagógicas e políticas dos saberes prescritos no livro didático, evidenciando o contexto de sua inserção na educação brasileira, sobretudo, na EJA. Nesse movimento, enfatizamos ainda a emergência do Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos, com concepções teórico-metodológicas, princípios e critérios para orientar a produção, avaliação e uso dos livros didáticos específicos da EJA. A partir daí, tecemos reflexões teóricas tidas como pertinentes sobre o livro didático e as interfaces constitutivas.

No capítulo 4, intitulado “O Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos no processo de Formação de Professores e seus desdobramentos”, apresentamos o livro didático – objeto de problematização central da investigação – e, junto a isso, enfocamos a compreensão que os professores da EJA do município de Lagoa de Dentro possuem acerca da função do Livro Didático da coleção “EJA Moderna” em sala de aula.

No capítulo 5, designado “O lugar dos elementos da Educação Popular nas propostas didático-pedagógicas do Livro Didático da EJA”, procedemos a uma análise do capítulo “Espaço Rural e Espaço Urbano” do livro didático EJA Moderna, fundamentando-a em uma perspectiva de construção do conhecimento eminentemente gnosiológica, dialógica e problematizadora desencadeada a partir do reconhecimento da prática social, do cotidiano, da

história e dos saberes dos educandos. Nessa lógica, dialogamos com a turma pesquisada sobre as possibilidades de abordagem do capítulo “Espaço Rural e Espaço Urbano” em sala de aula. Além disso, apresentamos elementos a partir da observação participante no *lócus* de pesquisa, registrando como foi trabalhado o capítulo em pauta.

No capítulo 6, intitulado “O Município de Lagoa de Dentro-PB: panorama situacional”, nossa pretensão foi a de apresentar o território geográfico onde realizamos a investigação empírica e situar a Educação Básica em Lagoa de Dentro, mapeando características dos cenários rural e urbano. Nesse movimento, buscamos reforçar a escolha e a pertinência do cenário de pesquisa (Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Veríssimo localizada na comunidade rural Gravatá), sinalizando as peculiaridades e as necessidades dessa modalidade de ensino no município de Lagoa de Dentro/PB.

No capítulo 7, por sua vez, intitulado “A dimensão interativa de Saberes na Educação de Jovens e Adultos”, construímos narrativas sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas na sala de aula da EJA, a partir do uso do livro didático EJA Moderna. Explicitamos ainda achados que permite-nos construir aproximações e caracterizar como se dá o processo de “relação de saberes” na sala de aula da EJA que adota o livro didático EJA Moderna.

E, por fim, apresentamos as considerações finais, as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

2 TRILHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As proposições iniciais do presente trabalho dialogam com as inquietudes aguçadas por pesquisadores no tocante à impossibilidade de explicação dos aspectos subjetivos e intersubjetivos que regem as relações e práticas sociais por paradigmas epistemológicos que coadunam com a lógica de um modelo de ciência totalitário voltado às dimensões mecanicista, utilitária e quantificável. Trata-se de um “modelo global de racionalidade científica moderna” que diverge das humanidades e, sobretudo, do conhecimento do senso comum¹⁶ enquanto domínio de saberes populares e saberes das práticas. Tende a negar a racionalidade de outros modos de conhecer, admitindo-se como o único modelo de conhecimento válido (conhecimento-regulação¹⁷), negligenciando formas alternativas de conhecer originários das cotidianidades, tidas por alguns como superficiais.

É neste sentido que se faz pertinente o convite de Santos (2007) à reflexão sobre o valor atribuído ao “conhecimento dito ordinário ou vulgar”; conhecimentos muitas vezes marginalizados, mas que dão sentido às nossas práticas cotidianas. Entretanto, a ciência moderna, sob influência cartesiana-positivista, considera-os como irrelevantes, inviabilizando suas virtualidades. O autor não permite se influenciar pela dimensão conservadora e mistificadora do senso comum, vê nele uma dimensão utópica e libertadora pela sua capacidade de incorporar outros tipos de conhecimentos; favorece assim sua reconfiguração por meio do diálogo com o conhecimento científico, dando origem a uma nova racionalidade, composta pela multiplicidade de saberes, ou melhor, uma racionalidade composta por múltiplas racionalidades, suscitando uma indispensável ruptura epistemológica (SANTOS, 2007).

Nessa lógica, Jovchelovitch (2011) destaca as visíveis implicações para a pesquisa e a prática e, sobretudo, a problemática do conhecimento, que durante muito tempo foi identificada como pertencente ao domínio da racionalidade e da impessoalidade. A autora tece uma reflexão em torno das dimensões subjetivas e relacionais dos saberes, compreendendo

¹⁶ Considerando a possibilidade de múltiplos sentidos para o “senso comum”, salienta-se que, ao longo de nossos escritos, a noção de “senso comum” será utilizada para designar todas as formas de conhecimento que não correspondem aos critérios epistemológicos estabelecidos pela ciência para si própria, sendo assim, sinônimo de saberes práticos, saberes cotidianos e populares.

¹⁷ O projeto de modernidade constitui-se por duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação; entretanto, apesar de “ambas estarem inscritas na matriz da modernidade eurocêntrica a verdade é que o conhecimento-regulação veio a dominar o conhecimento-emancipação. Isto se deu devido ao modo como a ciência moderna se converteu em conhecimento hegemônico e se institucionalizou como tal” (SANTOS, 2007, p. 29).

que todos os conhecimentos são expressivos, representam mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos e que diferentes formas de saber podem coexistir. Ou seja,

[...] Em vez de conceber o conhecimento como um produto final a ser encontrado no topo de uma escala de evolução linear, substituindo e suprimindo formas inferiores, os saberes são vistos como fenômeno plural e heterogêneo, capaz de abranger diferentes racionalidades e formas de ser (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 261).

O novo paradigma propõe revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicos, superando a verticalidade e a hierarquia predominante nas relações entre diferentes conhecimentos, numa lógica de “democraticidade do diálogo”, nos diversos segmentos da prática social, contrariando o processo de exclusão de formas de conhecimentos não científicos, o que tem se configurado como “epistemicídios” – que aniquila, subalterniza, subordina e marginaliza as práticas e grupos sociais com formas de conhecimentos “estranhos” – não hegemônicos, com raízes não-eurocêtricas (OLIVEIRA, 2008, p. 71).

Para tanto, a investigação que ora se propõe dialoga com os pressupostos e metodologias mais usuais nas ciências sociais e humanas, principalmente, em se tratando de uma pesquisa no campo político e epistemológico da Educação Popular, pesquisa esta que deve desconsiderar os distanciamentos construídos pelas bases de conhecimentos modernos que subjagam os saberes escolares, saberes prescritos nos livros didáticos – conhecimentos elaborados – preconizando-os, elevando-os a um patamar hierárquico de monopólio do saber.

Nesse sentido, o referencial teórico da pesquisa e a orientação metodológica da investigação pautam-se no paradigma latino-americano, das correntes críticas, a exemplo da pedagogia da libertação, imbuídas de compromisso político e social no que se refere à superação das formas de exclusão e desigualdades que segreguem o universo teórico-prático, científico-popular, assim como objetivo-subjetivo. Nessa simbiose, cabe reiterar o que entendemos por “saber popular”, a partir dos dizeres de Garcia (1987):

O saber popular não é algo “puro”, inteiramente distinto de um outro saber (não popular). Na realidade os saberes dominante e dominado interagem e se confrontam - um não existe sem o outro. Imaginar um saber sem adjetivo popular é imaginar uma sociedade sem classes distintas. O que justifica a denominação de um saber popular? O pressuposto de que as camadas populares têm uma maneira própria de pensar sua inserção na sociedade a partir de sua situação de vida. Como são várias situações de vida, são vários os saberes (GARCIA, 1987, p. 109-110).

Assim, a ‘dimensão comunicativa’ da Educação Popular (o diálogo) apresenta-se como um dos princípios para a efetivação da comunicação entre os diferentes saberes, alternativa teórico-metodológica assertiva para problematizar a recorrência da circulação de discurso (oral e/ou escrito) e práticas, possibilitando voz ativa aos educandos da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto,

A pesquisa envolve em todos os seus momentos uma objetiva subjetividade. Ela parte do que os educandos conhecem e dizem a respeito de suas vidas em seus círculos de relações na comunidade; do que lhes interessa, do que motiva suas vidas e do modo como eles a pensam e imaginam através de visões pessoais/culturais de mundo, de representações ideológicas, de concepções de valores, de significações da vida [...], de significações, também do destino, dos devaneios e dos sonhos (BRANDÃO, 2003, p. 232).

O diálogo faz-se como mecanismo flexível e dialético que permite o envolvimento do grupo pesquisado como agentes da produção do conhecimento; os sujeitos, seus contextos e sua história assumem centralidade na pesquisa, tendo a comunicação/diálogo como eixo central no processo de produção do conhecimento.

Convém notificar que, historicamente, a escola tem sido construída numa lógica verticalizada, exercendo forte influência nos modos de produção e reprodução dos saberes populares. Entretanto, mesmo encontrando no cotidiano escolar um currículo que prescreve os conhecimentos, a partir de um modelo de escolarização uniforme, com tipos específicos de conhecimentos, por sua vez, já estabelecidos (o caso do livro didático) que, muitas das vezes, desqualificam a diferença, aqueles/as que fogem dessa lógica totalitária, devemos-nos atentar para as seguintes palavras de Garcia (1987, p. 107):

Ao chamar a atenção para influência da escola no saber das camadas populares não quis negar a “escola da vida”. Esta escola existe e é duro seu aprendizado. Mas o que não parece ser correto é negar a instituição escola no saber popular. Mesmo porque, embora a escola legitime o saber dominante, é necessário traçar, no seu interior, uma estratégia que venha reforçar o saber popular. Esta é a questão de fundo. As instituições estão aí e não se trata de ignorá-las ou – como se fosse possível – destruí-las, mas ver os termos de confronto no interior delas mesmas.

De acordo com Freire (2000), o “processo de democratização do saber” incita em assegurar aos sujeitos populares o “direito ao conhecimento”, sobretudo, aos educandos da EJA, traduzindo-se na oportunidade de “conhecerem melhor o que já conhecem a partir da sua prática”, legitimando o saber que possuem. Assim como rever ou reconhecer o que já é

conhecido, com o intuito de conhecer cuidadosamente, ultrapassando a dimensão sensível dos fatos conhecidos, para alcançar a razão de ser dos fatos, seus porquês. E, também, o direito de “conhecer[em] o que ainda não conhece[m], portanto, de participar[em] da produção do novo conhecimento” que demanda desafiar suas capacidades de participação, ação, (fazer), reflexão (pensar), reconhecer e, sobretudo, de produção (criar).

Problematizar o que se produz; para quem se produz; contra quem e contra o quê se faz prática extremamente necessária e o principal ponto de ancoragem é a territorialidade, o lugar onde os sujeitos se encontram. Deve-se levar em consideração, portanto, “as percepções do mundo, da sua história, do seu próprio papel na história, partir do que sabe para poder saber melhor, e não partir do que sabemos ou pensamos que sabemos” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 55).

A relação de construção do conhecimento enquanto ato comunicativo, sobretudo, a partir dos repertórios existenciais dos educandos (dotados de interesses, valores e da própria cultura), não significa se estagnar no saber que o sujeito detém ou domina e reproduzi-lo constantemente, pois, dessa forma, o conhecimento servirá apenas para mera reprodução e repetição do que já se sabe. A proposta é ir além, de forma que o conhecimento se situe e não desvalorize o saber já existente, mas exerça sua função político-pedagógica com vistas à emancipação dos sujeitos, no sentido que essas pessoas direcionem o olhar tanto para o modo de ver quanto de compreender o mundo, o contexto social do qual fazem parte, vislumbrando seu papel social, envoltos por um pensar não distante de si, mas num processo interacional e sempre se referindo à realidade (FREIRE, 2011b).

Do ponto de vista teórico, reportaremos-nos às dimensões política, pedagógica e comunicativa da Educação Popular enquanto perspectiva teórico-crítica (“epistemologia crítica”), que preza pela co-participação dos sujeitos no processo de construção do conhecimento: “o mundo social e humano não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano. A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico” (FREIRE, 1983, p. 44).

A presente pesquisa se coloca enquanto investigação social que se dá através da prática educativa numa perspectiva emancipatória que produz conhecimento, a partir das margens, movimento que contrapõe o modelo positivista de investigação, pois, dialeticamente, rejeita toda forma de rigidez dogmática, distanciando-se da neutralidade, da objetividade da ciência moderna (influenciada pela lógica cartesiana-positivista) e práticas totalitárias, aproximando-se de paradigmas educativos que concebem a horizontalidade e a

subjetividade como arcabouços ético, político e epistemológico. Desse modo, a pesquisa e os processos educacionais assumem uma conotação marcadamente política, elucidando a necessidade do compromisso político, de transformação social, sobretudo, de denúncia e de anúncio.

Entendemos que a Educação Popular enquanto pedagogia crítica tem contribuído com questionamento das relações de saber/poder, buscando respostas frente às insuficiências da escola, através do desenvolvimento de uma prática vinculada aos grupos populares. Oferece-nos um importante legado para pensarmos a Educação de Jovens e Adultos como espaço de processos educativos intercomunicativos e emancipatórios. Concebe um repertório teórico e metodológico de educar na perspectiva da democratização de saberes, fundamentado no processo dialógico entre ensinar e aprender. Valoriza e legitima os conhecimentos construídos ao longo das experiências dos sujeitos, favorecendo a programação, redimensionamento e/ou resignificação dos fazeres.

A Educação Popular é uma possibilidade de sistematização desses saberes. Nesse processo, o diálogo faz-se elemento fundante de superação das relações pedagógicas verticalizadas; no ato pedagógico, representa uma estratégia de respeito aos saberes dos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social. Assim sendo, uma das ações dos educadores consiste em partir da realidade que os orientam. Nesse cenário, a lógica não é de transferir saberes, mas, por meio da ação dialógica, aprender e ensinar juntos, pois,

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2006, 107).

São possibilidades de trocas de saberes e, principalmente, de entendimento da realidade, a partir da ótica do outro, um processo que permite aos educandos serem sujeitos de sua própria educação, conhecerem e problematizarem sua realidade em uma perspectiva de democratização cultural.

Convém notificar que não defendemos a negação ou o desprezo do saber científico, elaborado e sistematizado, muita das vezes, veiculado pelos livros didáticos, até porque, seria um equívoco sem tamanho, uma “ignorância” fortalecida pela lógica do “conhecimento-

como-regulação” (SANTOS, 2009). No entanto, defendemos a tentativa de problematizar a colonialidade¹⁸ e a linearidade do conhecimento, evidenciando os saberes dos educandos da Educação de Jovens e Adultos como elementos constitutivos de uma educação com vistas à emancipação, pautada no diálogo entre diferentes saberes, levando-nos a reconhecer a necessidade de aprender nas fronteiras, cientes de que o cotidiano escolar é um espaço coletivo singular, mas, sobretudo, plural.

Convergindo mais uma vez com as colocações de Freire, acerca do “saber de experiência feito”, Santos (2009) comunga dessa lógica intercomunicativa, destacando a importância em “não desperdiçar os saberes”. Para o autor, esse não desperdício favorece a ruptura paradigmática hegemônica da “racionalidade instrumental”. Nessa simbiose, advoga-se pela razão cosmopolita, contrapondo-se ao desperdício de experiência, característico da “sociologia das ausências”, a qual permite (des)cobrir existências invisibilizadas pelo cientificismo moderno, considerado inexistente ou negligenciável por não se enquadrar no seu modelo de racionalidade. O resgate dos diversos saberes invisibilizados pela razão eurocêntrica e indolente favorece a emergência das experiências sociais antes silenciadas, através da “sociologia das emergências” (SANTOS, 2009). O “devir” e o “ainda não” configuram-se alternativas para pensar a realidade como algo que, mesmo sem ser consolidado e validado, está “emergindo”, ou seja, os indícios existentes no presente são identificados como possibilidade do futuro.

Os saberes e experiências emergentes das práticas cotidianas são apresentados como parte integrante do processo educativo, em conjunto com todo o conhecimento sistemático e científico presente no sistema de escolarização formal (seja na pessoa do educador, ou livros, manuais pedagógicos, entre outros), especificamente, no âmbito da educação de pessoas jovens e adultas, com larga escala de vida e vastas experiências, de uma riqueza significativa. Defende-se uma ação pedagógica plural e significativa, capaz de construir novas formas dos educandos perceberem o mundo e a realidade, sem os dicotomizar e/ou fragmentar; busca-se o reconhecimento da posição e da condição humana que possuem enquanto sujeitos autônomos, protagonistas sociais, históricos e educacionais. Pois, o estudo da ação educativa “não deve resumir-se a uma constatação superficial do “já conhecido”; ao contrário, deve

¹⁸ A partir dos dizeres de Streck e Moretti (2013), a colonialidade é entendida como elementos constituintes do padrão mundial do poder capitalista, que no contexto de convergências de crises (econômica, ambiental, de representação política) sustenta a imposição de um determinado tipo de classificação social que opera nos planos materiais e subjetivos, influenciando, sobretudo, as epistemologias, através da qual o conhecimento é colocado numa lógica linear.

partir em busca do novo, do não conhecido, para que não seja “naturalizado” ou aceito sem questionamentos” (BRANDÃO, 2003, p. 231).

Nessa ocasião, “construir novas formas dos educandos perceber o mundo e a realidade, sem dicotimizá-la e/ou fragmentá-la” significa possibilitar a construção do “saber útil” como forma de perceber as coisas e refletir sobre as mesmas. Essa preocupação de trabalhar o olhar, a percepção do mundo pelos/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos aproxima-nos aos estudos de Benilton Bezerra Junior (2006), que estuda depoimentos dos ditos “profetas da chuva” – sertanejos que observam cuidadosamente e sutilmente os sinais que a natureza apresenta, desde as plantas e animais, até o próprio tempo.

Os “profetas da chuva” não têm o papel de determinar antecipadamente os acontecimentos naturais, mas, sim, através da observação, conhecem, pensam por alternativas, apontam possibilidades. Possuem uma admirável sensibilidade em conhecer o mundo e seu funcionamento para situar-se nele da melhor maneira, não como senhor da natureza, mas viver, criar relações com o outro e isso se faz um desafio.

A dinâmica dos profetas da chuva traz-nos uma grande contribuição para pensarmos sobre a relação de saberes na EJA, pois diz respeito a uma interação espontânea, tendo em vista que “o conhecimento da natureza pelos profetas não visa – como em nossa tradição científica ao seu controle. [...] Mas, o que o profeta almeja é habitar melhor o mundo, e não, dominá-lo” (BEZERRA JUNIOR, 2006, p.129). Para os profetas da chuva, “o mundo físico e o mundo da vida, longe de se oporem, parecem constituir dimensões integradas de uma mesma realidade” (BEZERRA JUNIOR, 2006, p.129). Constituem uma mesma realidade que perpassa os processos pedagógicos e muitas das vezes são compreendidos de forma fragmentada, desconsiderando seu caráter relacional que respeita e interage com a realidade existencial.

As diferentes formas de conhecer constituem possibilidades para a reorientação do paradigma epistemológico e político hegemônico, pois se pauta na tentativa de (des)colonializá-lo como uma alternativa de resistências e lutas por uma globalização contra-hegemônica, emergente das “Epistemologias do Sul”¹⁹. Trata-se de ultrapassar a matriz colonizadora²⁰ e a monocultura do saber, que “pressupõe a ciência moderna e a alta cultura

¹⁹ As Epistemologias do Sul caracterizam-se enquanto conjunto de intervenções que denunciam a supressão de saberes oriunda da norma epistemológica dominante, valorizando saberes que resistem e as reflexões que estes têm produzido, investigando ainda, as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (SANTOS; MENESES, 2010, p. 11).

²⁰ Entendendo que o colonialismo é a “concepção do outro como objeto e, consequentemente, o não-reconhecimento do outro como sujeito” (SANTOS, 2000, p. 30).

como critérios únicos de verdade, presidida pela lógica do saber formal, que produza a ignorância como forma de não-existência, a superação estaria no desenvolvimento de uma ecologia de saberes pela transformação da ignorância em saber aplicado” (OLIVEIRA, 2008, p. 74).

O desafio é olhar o centro sem esquecer as margens, é valorizar as intersubjetividades, as várias vozes, os diferentes saberes. A ideia é renunciar epistemologias uniformes e, em contrapartida, anunciar uma “ecologia de saberes”.

A superação da lógica monocultural da razão metonímica consiste no desvelamento da diversidade e a multiplicidade de práticas sociais e de relacionamento horizontalizado entre as diferentes possibilidades de cada campo cultural de presentificação dos ausentes; suscita a ideia de uma ecologia, alegando que a realidade não pode ser reduzida ao que existe, inclui fatos ausentes, produzidos como não existentes por via da “cultura do silêncio” (OLIVEIRA, 2008).

Coadunamos com a perspectiva de “ecologia de saberes”, contudo, sabemos que educar na perspectiva da comunicação/democratização de saberes exige um comprometimento ético-político-pedagógico, assim como criticidade frente às contradições existentes. Assim sendo, demanda autocrítica e reelaboração tanto dos saberes quanto dos fazeres dos envolvidos no processo de produção e/ou ressignificação do conhecimento. Haja vista que o conhecimento humano não é estático, puro ou acabado; pelo contrário, é um movimento de contínuas relações, dinâmico e dialético. Produz-se num ato histórico e social, entretanto, passa por uma dimensão de possibilidades.

Tal dinâmica corrobora com o pensar de Esteban (2009), junto a Boaventura de Sousa Santos e suas indagações sobre a “ignorância e a utopia do interconhecimento”. O “interconhecimento” é visto como um processo de ampliação dos repertórios do saber, mas de forma que não sejam esquecidos os saberes que a pessoa já detém, seus conhecimentos prévios, tendo em vista que são indispensáveis e servem de base para ancorar os novos saberes, de modo que negar e ocultar os saberes e práticas faz-se um ato de pura “ignorância”.

No tocante aos saberes advindos dos ‘meios populares’ e a compreensão do sujeito acerca de seu mundo, Paulo Freire atenta, arquiteta e concretiza sua proposta educacional em termos epistemológicos e metodológicos. Ele traça caminhos a partir dos conhecimentos fora da escola, considerando que a vida em si é um espaço de formação humana e que a alfabetização e a educação não podem compor uma ação abstrata, sem sentido e significado para o sujeito; pelo contrário, o ponto de partida deve ser o contexto existencial desse sujeito. Trata-se de um itinerário para evitar a redução de construção de conhecimentos, para o pensar

do educador. Isso fundamenta suas críticas aos modelos de educação centrados na docência que silencia e suprime a ação do educando. Nesse sentido, anuncia que “se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do “senso comum”, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o “saber de experiência feito”, parta do conhecimento sistemático do (a) educador (a)” (FREIRE, 2011b, p. 81).

Assim, o processo faz-se na sistemática que valoriza o saber já existente, mas vai além, amplia a visão de mundo dos educandos, exercendo sua função político-pedagógica com vistas às emancipações humana e social.

Repensar o papel da Educação de Jovens e Adultos e, sobretudo, da Educação Popular, com vistas à superação das formas de globalização hegemônica, apresenta-se como uma alternativa imprescindível à formação de professores, pesquisadores e também produção de materiais didáticos. Trata-se de um mecanismo favorável ao surgimento e fortalecimento de outra globalização – a globalização contra-hegemônica, constituída e reconstruída pelas lutas, movimentos locais e nacionais, motivados pela possibilidade concreta de construção da democracia participativa em função da emancipação humana e social, dos excluídos em todo o mundo (Cf. SANTOS, 2002).

Considerar o lugar social dos educandos da EJA demanda do pesquisador uma ação investigativa atenta às especificidades e à pluralidade do grupo dentro e fora do espaço da sala de aula, um olhar direcionado para a dinâmica da vida:

Não é de uma realidade mecânica, um “levantamento de dados” que se acumulam estatisticamente, e que retratam aspectos parciais e nunca a integridade da vida e das interconectadas condições sociais da vida cotidiana. É essa vida vivida todos os dias, tal como ela é vivida e pensada pelas diferentes categorias de “pessoas do lugar”, mas principalmente pelos estudantes e através deles, o que importa considerar, como ponto de partida. A vida cotidiana e seus fios e feixes abertos a uma história social local, como uma história de estórias, vivida e refletida em todos os planos experimentados e imaginados de relacionamentos realizados entre as pessoas (BRANDÃO, 2003, p. 231).

Portanto, a EJA apresenta-se como espaço relevante para reconstruir experiências e ressignificar os conhecimentos adquiridos no fazer da vida, associando-os com os saberes aprendidos na escola. Trata-se de uma oportunidade de validar e reconhecer os saberes não-escolares e, ao mesmo tempo, articular vida e escola.

Pensar a pesquisa a partir dos pressupostos da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos, respectivamente, leva-nos, a partir do sujeito, da valorização do ‘diferente’, em diálogo com o ‘outro’, a pensar de forma contextualizada, direcionando um olhar não

apenas para o educando, mas para seu modo de ver e compreender o mundo que o cerca. Conforme pontua Freire (2011b, p. 134):

A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse.

Compreende-se que dentro da própria ação concreta há uma fundamentação teórica, fruto da não dicotomização entre o pensar e o fazer; é necessário que haja uma reflexão constante acerca das práticas adotadas e aplicadas.

Entendemos que o processo de pesquisa exige que sejam feitas escolhas acerca dos caminhos teóricos, metodológicos e procedimentais que serão utilizados para atingir a intenção específica, isto é, a politicidade do ato de pesquisar, o que, para Brandão, significa reconhecer o seguinte:

Não existe neutralidade científica em pesquisa alguma, e menos ainda, em investigações vinculadas a projetos de ação social. No entanto, realizar um trabalho de partilha na produção social de conhecimentos não corresponde, em princípio, a pré-ideologizar partidariamente os pressupostos da investigação e a aplicação dos resultados (BRANDÃO, 2006a, p. 43).

Sendo assim, as epistemologias são fruto das intencionalidades políticas e ideológicas, tanto para a existência dos sujeitos, quanto para formas de domínios do saber. Contudo, a pedagogia crítica desconstrói a ideia de neutralidade no fazer educativo, reconhecendo seu aspecto relacional e político. As interfaces políticas podem ser identificadas através de nossas opções, seja pela pronúncia ou pelo silêncio, seja escolha ou recusa (Cf. FREIRE, 1997).

A pesquisa científica faz-se em um caminho de idas e voltas em busca das certezas, sempre imbuída por um ideal ético-político-epistemológico, mas, como alega Demo (2000, p. 25), “o conhecimento científico não produz certezas, mas fragilidades mais controladas”. O segredo perpassa pela capacidade em argumentar, contra-argumentar, discutir e dialogar sobre o problema e não escandalizar ou desvalorizar, mas articular o discurso com a consistência lógica, buscando a qualidade formal e política.

2.1 CAMINHANDO PELAS VEREDAS DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No que diz respeito ao caminho metodológico da pesquisa, o enfoque de estudo e os objetivos, em particular, do ponto de vista da abordagem, ancoram-se no âmbito da pesquisa qualitativa, considerando a análise pautada na experiência, nos processos de escolarização, nas práticas pedagógicas e saberes da vida cotidiana. Trata-se de uma sistemática que nos possibilita problematizar, analisar e construir formas de leitura do lugar da educação nos espaços e territórios estudados, neste caso, da Educação de Jovens e Adultos.

Em outros termos, o estudo situa-se no campo da pesquisa em Educação, a qual trabalha diretamente seres humanos em seus cotidianos e suas relações com o meio em que vivem. Engloba vários aspectos do fenômeno educativo, tendo em vista que não consiste em acontecimentos independentes e segregados da realidade social, mas fruto de um processo histórico, sociológico, filosófico e antropológico.

Historicamente, a pesquisa em educação passa por muitos desafios. Sendo assim, Gatti (2012, p. 20) destaca que, nas últimas décadas, as pesquisas no âmbito educacional “assistiram à recolocação dos problemas sócio-culturais no mundo, à emergência de grupos diversificados, que ganham espaços e abalam algumas de nossas enraizadas crenças sobre o movimento social, o papel da educação e os modos de formação humana”.

Tomando como ponto de partida os elementos supracitados acerca da pesquisa científica e, especificamente, da pesquisa em educação, ancoramos nossos pressupostos numa abordagem qualitativa; entretanto, a presente pesquisa não se faz redutível ao mero subjetivismo que desconsidera o conteúdo e rigor teórico e metodológico, sem perder a dimensão científica; pelo contrário, “caracteriza-se pelo esforço sistemático de – usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada – explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza e as atividades humanas” (CHIZZOTTI, 2011, p. 20).

Evidencia-se que, no que diz respeito aos aspectos teórico-metodológicos, para alcançar os objetivos propostos numa pesquisa científica, necessita-se de um caminho, ao qual designamos como método. Trata-se de um mecanismo que possibilita traçar regras, estabelecer critérios e procedimentos, envolvendo concepções teóricas, abordagens técnicas e responsabilidade, haja vista que se caracteriza enquanto prática epistemológica de conhecer o desconhecido, muitas vezes, fruto da naturalização humana e social, suscitando uma forma de

atuação política que considera e permite relações entre os sujeitos envolvidos (pesquisador e grupo pesquisado) e o contexto pesquisado.

Metodologicamente, o presente estudo configura-se numa pesquisa de abordagem qualitativa, pautada na perspectiva teórico crítica, com Estudo de Caso de cunho descritivo, por permitir o reconhecimento da realidade, assim como identificar as principais características dos fenômenos inerentes ao desdobramento da problemática em questão, os discursos que circundam as práticas e, sobretudo, uma releitura dos achados a partir de outros estudos.

A finalidade da pesquisa de campo situa-se em uma dimensão descritiva. E, para tanto, fizemos uso da narrativa como estratégia para a explanação dos achados, interpretando ainda as relações pedagógicas, a partir das minúcias da circunstância investigada, pautando-se em diversos procedimentos.

O olhar qualitativo viabiliza o conhecimento e reconhecimento das dinâmicas políticas, pedagógicas e sociais estudadas, podendo ser justificado a partir das seguintes considerações:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2009, p. 79).

Assim sendo, a abordagem qualitativa faz-se atrelada às epistemologias críticas; dessa maneira, através de sua adoção, foi possível descrever e explicar as dinâmicas e os contextos associados à Educação de Jovens e Adultos que se fizeram vinculados à relação entre o mundo subjetivo e objetivo dos sujeitos.

Emergentes do campo teórico-metodológico da Educação Popular, as “epistemologias críticas” possibilitam-nos construir conhecimentos a partir de uma lógica ética e política que favorece a construção do pensamento crítico, de modo a compreender “o que” ou/e “quem” tal pedagogia beneficia, assim como “o que” e “a quem” se contrapõe. (Cf. MEJÍA, 2010). Destarte, faz-se indispensável atentarmos para a intencionalidade do fazer educativo, problematizar a politicidade das bases epistemológicas, ideológicas, decisões e o próprio fazer

educativo, haja vista que constituem ações políticas capazes de favorecer ou negar condições de cidadania, justiça social e emancipação dos envolvidos no processo.

Nesse caso, por almejar analisar um determinado contexto educacional, na esfera da escola pública, e investigar o livro didático, nas práticas educativas da EJA em relação aos saberes dos educandos, evidenciou-se a necessidade do contato com o “outro”, comunicação contínua e sistemática com os sujeitos da pesquisa (educandos da EJA e educadora). Nesse sentido, os procedimentos metodológicos percorridos a seguir são tidos como mecanismos eficazes à coleta e análise dos dados. Acreditamos que comungam com os pressupostos teóricos e com os princípios das pesquisas em ciências humanas e sociais, corroborando com as perspectivas metodológicas e de construção do conhecimento no âmbito da Educação Popular.

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, priorizou, além do estudo empírico, o aprofundamento teórico e levantamento bibliográfico, selecionando estudos e pesquisas já produzidas (Estado da arte), por outros autores, evidenciando o conhecer e o apropriar-se do que se tem produzido na área e que pode colaborar com a pesquisa em andamento; compreendendo quais as questões ainda em aberto que precisam ser estudadas. A revisão bibliográfica trouxe elementos importantes que contribuíram para a delimitação deste estudo.

Preocupados com a validação e a consistência dos dados, optamos pela dinâmica da triangulação, utilizando diferentes procedimentos investigativos para coleta de dados, a saber: análise documental, observação participante e a entrevista semi-estruturada. Nesse sentido, concordamos com Yin (2001, p. 122) ao colocar que o princípio da “Triangulação” apresenta-se como fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidências, pois “um ponto forte muito importante da coleta de dados para um estudo de caso é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para a obtenção de evidências”.

A pesquisa e análise documental fundamentam-se em uma perspectiva crítica e reflexiva, tomando como base as prescrições para o Livro Didático destinado às turmas de EJA; Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos – PNLD – EJA; Plano Municipal de Educação vigente (2015/2025); Projeto Político Pedagógico da escola *lócus* do estudo. A ideia é confrontar o que está prescrito nessa documentação e sua repercussão no cotidiano escolar, vislumbrando o lugar que a EJA tem ocupado, bem como a interatividade entre os saberes e as práticas dos educandos jovens e adultos no espaço da sala de aula.

Paralelamente à pesquisa documental, entra em cena a pesquisa de campo de natureza descritiva, adotando como procedimento metodológico o Estudo de Caso. Remetemos a

pesquisa empírica nessa lógica por acreditar que este método é o que mais se adequa à natureza de nosso objeto e nos permite analisar a problemática de estudo a partir dos dizeres dos sujeitos que participam das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com Chizzotti (2009, p. 102), o Estudo de Caso é “considerado um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma situação”. Lida com uma ampla variedade de evidências: documentos, entrevistas, artefatos e observações, e consiste na investigação de um fenômeno com profundidade dentro de seu contexto real. Na visão de Yin (2001), por sua vez, o referido procedimento é considerado da seguinte maneira:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos [...] O estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados (YIN, 2001, p. 30).

No movimento dinâmico indagativo, tentamos explicar a realidade em si e não discursos construídos sobre, mas num movimento entre partes e todo, tendo em vista que o ‘todo’ se torna compreensível através da mediação das partes, um todo constituído de determinações e relações diversas, “unidade na diversidade”, a fim de desvelar a historicidade dos processos sociais, conceitos, contradições sociais e representações enquanto construções sociais e históricas. Corroboramos com as colocações feitas por Oliveira (2008, p. 30) ancoradas nas ideias de Boaventura de Sousa Santos (2009) ao entender que “o conhecimento avança à medida que seu objeto se amplia, pela diferenciação e pelo alastramento de suas raízes em busca de novas e mais variadas interfaces”.

A partir desse entendimento, Oliveira (2008) enfatiza ainda a distinção sujeito/objeto, dicotomia esta criada pela ciência moderna, a qual tem rejeitado a ideia de homem enquanto sujeito produtor de um saber experienciado. Portanto, a dicotomização epistemológica e empírica ocasiona desconforto às ciências sociais. A partir daí, a Antropologia preocupa-se em reduzir essa distância através do desenvolvimento de pesquisas com métodos que aproximem o “sujeito pesquisador e objeto pesquisado”.

Nessa perspectiva, a pesquisa adquire um tom pedagógico e assumidamente político. Os fatos não são redutíveis a normas dos números e ao silêncio das tabelas; sobretudo, em se tratando de pesquisas ancoradas nas abordagens metodológicas da Educação Popular, faz-se pertinente adotar metodologias investigativas ativas, as quais possibilitem a participação e,

mais do que isso, concedam aos sujeitos o direito à fala, ‘vez e voz’. Destarte, fazem-se pertinentes os princípios da pesquisa participante, cuja relação é compreendida por Brandão (2006a) conforme a seguir:

A relação tradicional de sujeito-objeto entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber, e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída através do exercício da pesquisa (BRANDÃO, 2006a, p. 42).

Nessa simbiose, a centralidade passa a ser ‘o outro’, contudo, os saberes, os modos de vida, as práticas e experiências necessitam de um olhar mais contemplativo. Haja vista que “o cotidiano pode ser revelador de situações de contradições e conflitos extremamente relevantes, sobretudo das visões de mundo dos sujeitos a partir de suas práticas sociais” (MELLO, 2005, p. 55).

Na busca pela compreensão das condições de diálogo entre os saberes prescritos nos livros didáticos e os saberes populares dos educandos da EJA, entende-se que o procedimento que mais adequado para vivenciar a prática pedagógica é a observação, ancorada nos princípios da pesquisa participante, pois se configura em uma prática que possibilita “um mergulho na cultura do outro, no seu *habitat*, para entender sua lógica, sua ordem simbólica, entrando na ‘teia’ social que constitui as relações internas do grupo e entre os diferentes grupos” (MELLO, 2005, p. 63). Registramos no diário de campo a sistemática cotidiana observada.

Nesse sentido, Brandão destaca alguns procedimentos necessários a tal ação investigativa:

Na pesquisa participante parto de duplo reconhecimento de confiança em meu “outro”, naquele que procuro transformar de “objeto de minha pesquisa” em “co-sujeito de nossa investigação”. Devo confiar nele, assim como na observação participante, na qualidade de meu interlocutor, aquele que no dizer de si mesmo desenha para mim os cenários de vida e de destino que pretendo conhecer e interpretar (BRANDÃO, 2006a, p. 52).

Nesse processo interacional, adotamos um roteiro flexível com o intuito de orientar e estimular a discussão, sem negligenciar os objetivos da pesquisa.

A seleção dos participantes se deu a partir de alguns critérios convergentes com a problemática em estudo, pois estes precisavam ter alguma proximidade com tal questão e,

assim, interagir, discutir e expressar-se, apresentando elementos fundeados em vivências e experiências, neste caso, dos educandos da turma da EJA pesquisada, e no livro didático usado nas práticas pedagógicas em relação aos seus saberes.

A conversa com a professora se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, considerando a necessidade de ouvi-la, pois sua participação se adapta à entrevista por se tratar de outro perfil, heterogêneo ao grupo de educandos. As entrevistas semiestruturadas possuem intencionalidade enquanto iniciativa de “busca, da pesquisa, abre possibilidades para os depoentes/entrevistados seguirem seus próprios cursos narrativos e trazerem o inusitado, a evocação de suas memórias e visões sobre o que é significativo” (MELLO, 2005, p. 53). Por fim, as entrevistas foram gravadas e transcritas.

No que se refere ao processo de análise dos dados coletados, orientamo-nos a partir dos princípios postulados por Yin (2001) em seus escritos sobre “Metodologia da Pesquisa do Estudo de Caso”. Buscamos identificar, organizar e recombina os achados, considerando proposições iniciais de um estudo de caso. “A análise das evidências de um estudo de caso depende do estilo rigoroso que o pesquisador costuma pautar suas reflexões, juntamente com a exposição de evidências relevantes e a análise cuidadosa de interpretações alternativas” (YIN, 2001, p. 132). Outra tática pertinente consistiu na utilização de várias técnicas analíticas (triangulação).

Na presente pesquisa, o estudo de caso não se limita a uma fonte única de evidências. Como já mencionamos, por considerar enriquecedor no tocante a explicar as especificidades da problemática central, utilizamos uma ampla variedade de fontes. Ou seja, incluímos a diagnose da Educação de Jovens e Adultos, realizada junto aos coordenadores pedagógicos, entrevistas semi-estruturadas com a professora, revisão dos documentos da instituição e observação participante para descrever com propriedade o processo. No geral, trata-se da possibilidade de desenvolver linhas convergentes de investigação para leitura da diversidade de questões históricas, comportamentais e atitudinais numa lógica qualitativa.

De acordo com Yin (2001, p. 133), existem duas estratégias gerais que conduzem a análise do estudo de caso, a saber: a primeira, por “basear-se em proposições teóricas”, e a segunda, por “desenvolver uma descrição de caso”.

Nesse sentido, entendemos que a segunda estratégia, que corresponde ao desenvolvimento de uma estrutura descritiva do caso, é a que mais se adequa à lógica metodológica e organizativa preponderante para análise da investigação. Conforme ressalta o autor mencionado acima:

Algumas vezes, o propósito inicial do estudo de caso pode ser uma descrição propriamente dita. [...] Em outras situações, o objetivo primeiro do estudo de caso pode não ser uma descrição, mas uma abordagem descritiva pode ajudar a identificar as ligações causais apropriadas a serem analisadas – mesmo quantitativamente (YIN, 2001, p. 134).

Vê-se que os propósitos da descrição assim como os de uma abordagem descritiva podem ser entrelaçados ou até mesmo tratados como sinônimos. Mesmo adotando a abordagem descritiva como estratégia geral, convém notificar que, em alguns momentos, foi necessário pôr em foco certos dados e não adotar outros; buscar responder a questões do tipo “como” e “por quê”, as quais contribuíram para o processo de direcionamento da análise do estudo de caso, pois,

Analisar as evidências de um estudo de caso é uma atividade particularmente difícil, pois as estratégias e as técnicas não foram muito bem definidas no passado. Ainda assim, cada pesquisador deve começar seu trabalho com uma estratégia analítica geral – estabelecendo prioridades do que deve ser analisado e por que (YIN, 2001, p. 131).

O autor menciona ainda as principais técnicas analíticas específicas que tendem a conduzir as interpretações dos estudos de caso, a saber: “adequação ao padrão, construção da explanação, análise de séries temporais e modelos lógicos de programa” (YIN, 2001, p. 133). Partindo dessas colocações e considerando que o nosso estudo de caso é único, adotamos a “construção da explanação” como técnica analítica específica mais pertinente para analisar nossos dados. O propósito principal de “construção da explanação” volta-se a “analisar os dados do estudo de caso construindo uma explanação sobre o caso” (YIN, 2001, p. 140). Os “elementos da explanação” consistem em “explicar” um fenômeno combinando um conjunto de elos argumentativos em relação a ele (YIN, 2001), não se distanciando da complexidade recorrente nos processos investigativos dessa natureza.

Entendemos a “construção da explanação” como relevante para os estudos de caso descritivos e explanatórios porque, normalmente, partem de proposições básicas, provocando a construção de um conhecimento contínuo, e não estático, dando margens a novos estudos.

Para a “construção da explanação”, fizemos uso da “narrativa”. A narrativa diz respeito a um processo enriquecedor para registro e apresentação dos achados; possibilita, aos pesquisadores, de forma sistemática, detalhada e apurada, a elaboração de respostas espontâneas às questões norteadoras do estudo de caso, caracterizando ainda as evidências a partir de alguma proposição teoricamente significativa.

De acordo com Yin (2001), a narrativa do estudo de caso volta-se a responder determinadas questões, o que configura uma prática de integrar as evidências disponíveis e de convergir os achados ou suas possíveis interpretações. Nessa lógica, espera-se do pesquisador, num movimento de responder adequadamente, que este cite dados significativos provenientes das observações, das entrevistas e dos documentos, interligando os fragmentos específicos de evidências e várias questões no estudo de caso, utilizando notas de rodapé e citações apropriadas com o intuito de explicar o fenômeno.

A narrativa é totalmente compatível com a observação participante. Possibilita apurar informações sobre as finalidades educativas da prática pedagógica e da forma como os diferentes saberes se relacionam a partir do uso do livro didático da EJA nesse espaço. Conhecer os sujeitos e até aqueles que fizeram parte do processo, mas que não são alvos diretos da pesquisa, tornando notáveis suas funções, faz-se importante. Na verdade, possibilita, por várias outras estratégias, evidenciar uma dinâmica pouco compartilhada.

Ao pontuar os procedimentos fundamentais para o desenvolvimento da presente investigação, no capítulo que se segue (capítulo 3), dialogaremos, a partir de alguns conceitos que vêm sendo construídos por meio de estudos e pesquisas sobre o livro didático. Sinalizamos questões entendidas como substanciais para compreender as dimensões pedagógicas e políticas dos saberes prescritos nos livros didáticos, evidenciando o contexto de sua inserção na educação brasileira, sobretudo, na EJA. Trata-se de apresentar uma discussão pertinente, uma vez que se faz necessário compreender em qual lógica teórica e/ou metodológica ancoramos nossas discussões e análises.

3 O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENUNCIADOS HISTÓRICOS E POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Ao considerarmos o livro didático da Educação de Jovens e Adultos enquanto categoria analítica, especificamente, o livro da Editora Moderna adotado pelo grupo junto ao qual vem se desenvolvendo a presente pesquisa, e a partir dos objetivos estruturados, somos levados a compreender as dimensões pedagógicas e políticas desse recurso. Inicialmente, convém notificar que, durante muito tempo, no Brasil, contamos com uma população subdividida socialmente pelos domínios dos códigos grafocêntricos, de modo que aqueles/as que não detinham esse conhecimento ficavam submetidos a uma condição subalterna.

A democratização de oportunidades educacionais para “todos” é recente, pois, no período da ruptura do Período Monárquico e com o advento da República, foi identificada uma população composta de 85% de não escolarizados (PAIVA, 2003), sobretudo, jovens, adultos e idosos. Portanto, a exclusão social é apresentada como uma marca histórica dos sujeitos que procuram e integram a Educação de Jovens e Adultos. Transparecem os percalços e as lutas desse segmento educativo pela efetivação dos direitos. Trata-se de um grupo historicamente excluído dos direitos de cidadania, estando num patamar negligenciado, especificamente, do acesso e da garantia à escolarização/educação de qualidade, que venha a atender as demandas e especificidades dos sujeitos.

Desde o seu surgimento, a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, configura-se num campo marginalizado que evidencia o acesso e o direito à educação negligenciado a várias pessoas, e seu reconhecimento legal, através do Ministério da Educação, como modalidade da Educação Básica, é recente. Apenas em 1988, a Educação de Jovens e Adultos foi reconhecida enquanto um direito subjetivo através da promulgação da Constituição Federal. Ou seja, a EJA apresenta-se como iniciativa viabilizada enquanto direito constitucional que provém do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, realçando a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para “todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Nº 9394/96), a obrigatoriedade e a gratuidade do acesso ao Ensino Fundamental são reafirmadas, reconhecendo a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da Educação Básica, incluído nas iniciativas do Ensino Médio. Em consonância com o artigo 37, parágrafo 1º, cabe aos sistemas de ensino assegurar, gratuitamente, aos jovens e adultos “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

As iniciativas educativas que antecederam esse período histórico eram pontuais e voltadas, especificamente, para a formação de mão de obra para o processo de industrialização. Vê-se, especificamente, após a Segunda Guerra Mundial, grande contingente de analfabetos; mediante esse contexto, emergiram-se reformas com o intuito de promover a escolarização, tendo em vista a possível contribuição dos grupos marginalizados nos processos sociais e econômicos de “desenvolvimento” do país, disseminando, assim, propostas de educação destinadas aos pobres e adultos (Cf. BRANDÃO, 1994).

Durante muito tempo, as iniciativas da Educação de Jovens e Adultos suscitam práticas de alfabetização atreladas aos “Movimentos de Educação Popular”, que emergiram no final dos anos 50 e início da década de 1960, os quais coadunam com a perspectiva freireana de educação e que se davam no âmbito dos segmentos sociais como associações, igrejas, sindicatos, entre outros. Associavam-se a um projeto de busca pela democratização, acesso ao conhecimento e, mais do que isso, assegurar a cidadania e a participação social de sujeitos que tivessem seu direito educacional violado e/ou negado.

A educação brasileira e, sobretudo, a EJA passaram por diversas fases, embates de concepções teóricas e metodológicas, para atender objetivos políticos e econômicos. Nessa perspectiva, a escola faz-se espaço multifacetado e contraditório, permeada de intencionalidades, desde os conteúdos até as relações interpessoais estabelecidas no seu interior, ancorando-se em concepções, práticas e representações sociais regidas, opções e escolhas que materializam a inseparabilidade das dimensões pedagógica e política.

De modo específico, os saberes prescritos nos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos revelam (ou escondem) escolhas, opções e preferências sociais, culturais e ideologias, mesmo quando proclamam e tentam transparecer um discurso de neutralidade científica. Um dado a ser considerado é que os professores trabalham esses saberes também conforme um posicionamento político, assim como os alunos que aprendem de acordo com suas escolhas e preferências, embora sigam normas e padrões escolares advindos de uma política pública educacional que é o caso do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), que se diz não antagônica às especificidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

Entretanto, além de educandos, os sujeitos da EJA integram uma comunidade caracterizada por elementos intersubjetivos tanto individuais quanto coletivos que, por sua vez, os identificam em sua singularidade englobando diferentes formas de viver, agir e conhecer no mundo. Em outros termos, esses elementos podem ser considerados como uma construção, a saber:

A construção de espaços intersubjetivos que configuram não apenas a identidade do Eu, mas também um conjunto de relações intercoordenadas que produzem fenômenos como a comunicação e o diálogo, as identidades sociais, a memória social, a vida pública e, ligado a todos estes, os saberes sociais (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 128).

É nesse sentido que o público da EJA se faz como sujeitos diversificados, com especificidades que devem ser consideradas, não exclusivamente pelos professores, mas, sobretudo, nas elaborações de políticas públicas, dentre elas, as políticas para o livro didático destinadas a essa modalidade de ensino. É perceptível que a hierarquização de um saber produz subalternidade como forma de colonialidade do poder, um saber totalitário, que refuta outros saberes e culturas alternativas. O distanciamento dos princípios e saberes advindos da vida cotidiana aponta para a necessidade de diálogos entre escola e comunidade, reconhecimento e respeito à cultura, às condições de aprendizagens, à criatividade, às histórias e aos saberes dos sujeitos.

Nesse contexto, faz-se imprescindível o movimento da Educação de Jovens e Adultos na direção da Educação Popular sugerido por Paulo Freire. Enfatizamos a urgência de ações frente às exigências acerca da sensibilidade e da competência científica dos educadores, de modo a vislumbrar pontos de partida para sua prática no seio dos grupos com os quais trabalham, seja diretamente (em sala de aula) ou indiretamente (traçando políticas e propostas educativas), pois “os conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade” (FREIRE, 1997, p. 27).

Ancorando-se nos postulados da Educação Popular, a Educação de Jovens e Adultos é vista como um campo de conhecimento com possibilidades de transbordar os limites da escolarização em si, aqueles que a restringem a iniciativas de ensino supletivo, exames que antecipam a conclusão da educação básica visando a qualificação profissional e enfrentamento do analfabetismo de jovens e adultos. Uma educação que não seja meramente compensatória nem tampouco que se restrinja à transmissão de conteúdos e técnicas, mas que se volte à formação e à libertação humana através de problematizações e reflexões, buscando compreender a posição política dos sujeitos no espaço social em que vivem.

No presente estudo, notamos elementos específicos que constituem a identidade dos sujeitos da EJA da escola rural, em particular, da turma estudada. Falamos aqui de expressões que, muitas vezes, apresentaram-se de forma mais nítida fora do espaço escolar, as quais produzem e reproduzem o modo de viver, agir e conhecer o mundo daqueles que constituem um contingente fortemente marcado por trajetórias individuais, mas que, no entanto, comportam saberes, situando-os numa dimensão prática – “saber de experiência feito”, os

quais também são dotados de intersubjetividade e historicidades, muitas das vezes pouco consideradas pelos paradigmas epistemológicos hegemônicos. Freire (1997, p. 21), conjecturando acerca da amplitude da ação educativa e o que constitui e dá significado à existência, incessantemente, fala-nos o seguinte: “não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se. Numa certa prática educativa não necessariamente a de escolarização”.

Comprometidos com a análise do livro didático da Educação de Jovens e Adultos, acima exposto, salientamos que não é nossa intenção descrever o processo histórico de emergência desses materiais no âmbito da Educação de Adultos. Entretanto, percebe-se a importância de apresentar alguns pontos considerados substanciais de como o livro didático da Educação de Jovens e Adultos tem se reinventado ao longo do tempo. Com isso, buscamos enfatizar os materiais didáticos produzidos no âmbito das iniciativas de alfabetização emergentes do Movimento de Educação Popular, as quais coadunam com os princípios pedagógicos, políticos e epistemológicos freireanos, que terão evidências preponderantes em nossas análises. Nessa lógica, reportamo-nos aos princípios de educação contextualizada e de educação problematizadora, ambos princípios imbuídos por um ideal dialógico. Contudo, o desafio teórico-prático consiste na recusa à exclusão de ideias, saberes, experiências, prática que, costumeiramente, oprime participações e dita verdades.

Até 1950, os materiais usados nas práticas educativas de adultos eram voltados para o público da educação primária, não havendo distinção entre materiais dirigidos a crianças/adolescentes ou adultos. Um exemplo pertinente é o caso do “Primeiro Guia de Leitura” da Campanha de Educação de Adultos (1947)²¹ que, em termos de orientação e conteúdo, pouco diferia das demais cartilhas de alfabetização utilizadas no ensino primário infantil (BEISIEGEL, 1974). Ao final dos anos de 1950 e início dos anos 1960, sob influência de Paulo Freire, propostas de alfabetização se reportam aos ideais de conscientização política e transformação social. Intensifica-se a efervescência político-cultural e a educação é definitivamente atrelada à perspectiva do “nacionalismo-desenvolvimentista”, viabilizando a dimensão política da prática educativa.

Para Scocuglia (2003, p. 30), esse período caracteriza-se como um período histórico de maior fertilidade de propostas inovadoras no âmbito educacional e, sobretudo, na questão da alfabetização de adultos. Configura-se num momento em que as camadas populares vão

²¹ Trata-se de uma espécie de cartilha oficial da Campanha de Educação de Adultos, elaborada por uma comissão de professores do Ministério da Educação (BEISIEGEL, 1974).

adquirindo ‘vez e voz’, saindo da zona da passividade e adequação, mediante a luta por uma educação nacionalista, fundamentada em pilares democráticos que reconhecem a importância em compreender a realidade do povo.

Tal avanço veio a contribuir decisivamente para as iniciativas mais sistemáticas de Educação Popular e, no caso do Brasil, ganhou força com as primeiras propostas de Paulo Freire, atreladas aos interesses de um Estado (populista) que pretendia se fortalecer. A escolarização dava-se em uma dimensão massificadora, através da qual o “popular” era sinônimo de acesso à instrução pública (elementar), destinada ao “povo”, aos adultos. A luta pela erradicação do analfabetismo intensifica-se de modo a capacitá-los para votar e servir de mão de obra para o desenvolvimento industrial – uma espécie de “Educação Popular Populista”²², afastada da conotação política da prática educativa.

Com efeito, a partir das iniciativas de Paulo Freire no início de 1960, através do sistema de alfabetização do Movimento de Cultura Popular (MCP), de Pernambuco e depois no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, tem-se o fortalecimento da luta em defesa de uma educação progressista. Em outras palavras, “a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização do povo, pelo povo e para o povo” (SAVIANI, 2013, p. 317).

Concomitantemente, eram tecidas críticas às insuficiências das cartilhas de alfabetização de adultos comumente usadas nos anos 50 e também no início do Movimento de Educação de Base (MEB)²³, até pelo menos final de 1962:

Se a alfabetização deve começar pelas palavras do povo, pelo seu universo vocabular, é para que o povo possa analisar suas palavras, criar e recriar sua própria linguagem. As cartilhas levam ao contrário de tudo isso [...] quando o autor de uma cartilha decompõe as palavras em sílabas e recompõe com essas sílabas novas palavras e novas frases, ele está outra vez dando novas palavras e novas frases aos alunos. Esta doação é uma imposição, uma inculcação ideológica (BEISIEGEL, 1974, p. 22).

²² Para mais esclarecimentos sobre as campanhas ministeriais que focalizavam a instrução elementar, consultar Saviani (2013, p. 317) e sobre as experiências de alfabetização de adultos atreladas ao Sistema Paulo Freire e sua interface com a educação popular/populista, consultar Scocuglia (2003, p. 32-34).

²³ O Movimento de Educação de Base (MEB) diz respeito a uma iniciativa de campanha de alfabetização em massa, de forma a eliminar ou minimizar o índice do analfabetismo presente em comunidades rurais, colocando-o abaixo da média nacional. Surgiu no início de 1961, a partir de um acordo entre o Governo Federal e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Oficializou-se em 1961, pelo Decreto de nº 50.370 de 21 de março, por meio do qual o Governo Federal responsabilizou-se por prover recursos e a CNBB de providenciar o pessoal e a organização, colocando em prática o trabalho. Esse movimento tornou-se com isso responsável em preparar as escolas radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. No tocante às especificidades e à evolução do ideal político-pedagógico das cartilhas “Viver é lutar” e “Mutirão”, consultar: KADT (2003).

Vê-se, portanto, a rejeição a fórmulas prontas, as quais desempenham a função de, meramente, estender um saber a um determinado grupo, inviabilizando a mediação de uma prática que busca conhecer, problematizar e considerar o que os sujeitos têm a oferecer. Assim sendo, Beisiegel (1974) se ancora diretamente nos ideais defendidos por Freire ao reiterar que uma cartilha “representava a rígida separação do processo educativo entre aqueles que sabem, os educadores, que elaboram a cartilha, e os que não sabem, os educandos, entendidos como objeto da ação desenvolvida para ensinar-lhes alguma coisa” (BEISIEGEL, 1974, p. 137).

A produção de materiais didáticos dava-se numa lógica linear, coadunando com a organização do ensino que almejava atender às necessidades de instrução básica, através da vinculação de informações necessárias à transmissão e à apreensão de um saber favorável à cultura sócio-histórica e cultural de determinado contexto espacial e temporal.

Notificamos ainda que, em 1958, durante o II Congresso Nacional de Adultos, Paulo Freire socializou a experiência do seu sistema de alfabetização no Movimento de Cultura Popular (MCP), enfocando a produção de materiais didáticos convergentes com as especificidades do mundo vivido pelos sujeitos adultos, sobretudo, conectados à realidade do Nordeste, aguçando com isso a consciência das pessoas frente aos problemas sociais, estabelecendo uma íntima relação entre o ensino e as condições de vida dos adultos em processo de alfabetização, incentivando-os a “vir a ser” sujeitos ativos em sua comunidade, iniciando, nesse sentido, um processo de “emancipação humana”. Destarte, corroboramos com Freire, no sentido de que:

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto a sua conscientização (FREIRE, 1997, p. 28).

A partir de pesquisas sobre material para a educação de adultos, o professor Osmar Fávero, no texto intitulado “Referências sobre materiais didáticos para a Educação Popular”, destaca o seguinte:

No Brasil, o pioneirismo ficou por conta do Livro de Leituras para Adultos, do MCP, elaborado por Josina de Godoy e Norma Coelho, em 1962. Pela primeira vez, reuniram-se, num texto de primeiras leituras, um conjunto de palavras às quais se associava uma mensagem política; o conteúdo social dava força à palavra, concretude à ideia (FÁVERO, 1984, p. 285).

O educador popular Paulo Freire pode ser considerado o pioneiro a traçar princípios teóricos e metodológicos para a Educação de Adultos no Brasil e materiais didáticos tidos como “subversivos”, pois “as condições de vida das populações rurais, ali, são tão aflitivas, sua situação econômico-social é tão precária e injusta que a constatação ou mesmo as fotografias dessa realidade podem parecer subversivas. Entretanto, o bom-senso conclui que subversiva não é a constatação e, sim, a situação real” (KADT, 2003, p. 232).

Pesquisadores que se ocupam em estudar a história da educação de adultos, tais como Beisiegel (1974), Fávero (1984), Paiva (2003) e a equipe do Serviço de Educação de Adultos (SEA) relatam a existência e a elaboração dos primeiros materiais didáticos advindos do poder público, preparados exclusivamente para a Educação de Adultos. Quanto aos antecedentes acerca desses materiais, Fávero (1984) apresenta uma classificação detalhada. A esse respeito, o autor comenta o seguinte:

Ao que se sabe, até o final dos anos 50, além de alguns textos distribuídos pelas editoras comerciais, existiam apenas as cartilhas de alfabetização e os textos de leitura preparadas ou adotadas pelo Serviço de Educação de Adultos do MEC, para serem utilizadas no âmbito das Campanhas Nacionais de Educação de Adultos e de Educação Rural (FÁVERO, 1984, p. 283)²⁴.

Nesse contexto, emergem aspectos inovadores, respectivamente, no tocante ao método e ao conteúdo presentes nos livros de leituras e cartilhas, pois ultrapassava-se a prática memorística, anconrando-se em um viés sócio-político. A partir de problematizações das situações vividas pelos grupos atendidos, surgiam os temas ou até mesmo palavras “geradoras” que desencadeavam as aulas. Fávero (1984) evidencia que tanto as cartilhas como os livros de leitura eram veículos de alfabetização e de fixação dos mecanismos de leitura, mas também eram instrumentos favoráveis à conscientização.

Ao revisitarmos aspectos históricos acerca dos materiais didáticos da EJA no Brasil, percebemos um entrelaçamento com a Educação do Campo, ou seja, a educação voltada para os adultos foi inicialmente pensada para a população da zona rural, um exemplo disso, são as Campanhas Nacionais de Educação de Adultos e de Educação Rural. É nítida a tentativa de minimizar as desigualdades entre os que habitavam no campo e os que residiam na cidade,

²⁴ Sobre esses materiais, Fávero (1984) realizou um mapeamento, a partir dos estudos de Beisiegel (1974), conforme a seguir: Ler – Primeiro guia de leitura (5 edições até 1950, 2.805.000 exemplares); Saber- 2º livro de leitura (500 mil exemplares); Caderno de Aritmética (300 mil exemplares em 1950); Tirar leite com ciência, Como guardar ovos, Lindaura vai fazer manteiga, O grão de ouro, Lindaura vai fazer requeijão, Guerra à saúva, Terra cansada, Uma das melhores frutas do mundo (100 mil exemplares cada um); Cartilha de Saúde (50 mil); Maranduba (20 mil); Tuberculose, Malária, Maria Pernilongo (3 mil).

desigualdade esta que se apresentava nitidamente no alto índice de analfabetismo dos moradores do campo.

A partir dos postulados freireanos, foram introduzidos, no campo da educação de adultos, sobretudo, nos espaços rurais, materiais didáticos que possibilitassem a formação pedagógica e política. Moura (2007, p. 24), assinala que esse “[...] período foi extremamente fértil no campo de produções de livros didáticos destinados à educação popular, à educação de adultos e à alfabetização, graças à grande efervescência no âmbito das instituições públicas e dos Movimentos de Cultura Popular”.

Entretanto, somente nas últimas décadas, mais especificamente em meados de 1980, momento de redemocratização da escolarização pública brasileira, a produção de materiais didáticos para EJA passa a ser preocupação das políticas públicas educacionais. A partir daí, emanam algumas “conquistas”, suscitando a ampliação da criação de livros didáticos, ocasião em que a EJA é incluída no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mais especificamente, nas ações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado pela Resolução nº. 18, de 24 de abril de 2007²⁵, este que fora incorporado em 2009 a um novo programa, a saber, o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), a partir da Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009.

Notificamos ainda que a produção do livro didático em nosso país se dá atrelado à criação da primeira Imprensa Brasileira em 1808, no Rio de Janeiro, logo após a chegada de D. João VI, juntamente com a família real. Os equipamentos e acervos trazidos da Imprensa Régia Portuguesa constitui a Biblioteca Nacional. Mas, apenas no final do século XIX, é que foi possível a impressão de livros, pois a maior parte dos livros encontrados no Brasil era editada em Portugal ou em Paris.

Sendo assim, a produção de livros em terras brasileiras só aconteceu no século XIX, pelo francês Ganier, importante editor no país. As publicações editadas por Ganier eram romances, poesias e poucos livros escolares. Contudo, a nacionalização do livro e seu desenvolvimento no que se referem a materiais didáticos que chegam ao campo educacional brasileiro têm como referência Francisco Alves, considerado primeiro editor brasileiro a confeccionar livros didáticos:

²⁵ “O PNLA tem a finalidade de distribuir, a título de doação, obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). [...] As edições do PNLA de 2009 e 2010 ampliaram ainda mais o universo de estudantes atendidos pelo Programa, passando a incorporar, além dos alfabetizandos inscritos no PBA, todos os estudantes de turmas regulares de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos das redes públicas de ensino” (BRASIL, 2014, p.15).

Francisco manteve a linha de trabalho do tio, ampliando-a com a inclusão de material didático para a escola primária e desenvolvendo a parte editorial. Os livros didáticos proporcionam uma linha de vendas segura e permanente; dão também ao editor nacional uma vantagem sobre os competidores estrangeiros, cujos produtos jamais podem adaptar-se tão bem às condições e aos currículos locais. Baptiste Garnier já tinha, por essa razão, começado a desenvolver a publicação de livros didáticos, mas Francisco Alves foi o primeiro editor brasileiro a fazer disso o principal esteio de seu negócio (HALLEWELL, 1985, p. 207).

O livro didático vai ganhando campo, juntamente com a expansão da escola pública (século XX). Reconhece-se como um recurso acessível que coaduna com a emergência das demandas de alfabetização dos extensos grupos sociais, haja vista que “condensar em um único livro os saberes básicos dos quais uma pessoa precisa para deixar de ser considerada analfabeta era economicamente mais barato” (SANTOMÉ, 1998, p. 154). A transformação dos antigos manuais escolares nos contemporâneos livros didáticos deu-se em virtude do processo de massificação do ensino brasileiro, incitar a transição do autor individual à equipe técnica responsável, assim como o avanço de uma produção editorial decorrente da indústria cultural (GATTI JÚNIOR, 2005).

Em 1929, o Governo do Estado Novo cria o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC), visando ao gerenciamento, ampliação da produção e distribuição de livros didáticos no país²⁶. Essa ação caracteriza um marco na história do livro didático no Brasil, pois, “[...] até a década de 1920 os livros destinados ao Brasil eram de origem estrangeira, advindos da Europa (França e Portugal). Eram editados no exterior o que consequentemente nem todos os brasileiros tinham acesso devido ao valor exorbitante, ficando nas mãos dos filhos da elite” (GATTI JÚNIOR, 2005, p. 382).

Por volta de 1976, com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Tempos depois, em 1983, a FENAME é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Devido à insuficiência de recursos para atender a todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública, é criado em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, dentre essas a participação dos professores na escolha dos livros e a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental.

²⁶ Quanto aos aspectos históricos dos programas do livro didático, consultar: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>.

Convêm elucidar novamente a resistência de Paulo Freire a cartilhas/livros didáticos como um dado fundamental nesse estudo. Trata-se de um inconformismo com a pretensão de apontar que os sujeitos, sobretudo, os jovens e adultos, eram muito mais inteligentes do que imaginávamos e a recusa a cartilhas significa dar margens para que a inteligência dessas pessoas pudesse ganhar espaço e não só daqueles que se dizem donos do “saber”. A inteligência precisa ser percebida e, nesse sentido, a prática da pesquisa do “universo temático”, “levantamento do universo vocabular”, faz-se extremamente qualificada e necessária, pois, através desse movimento, era possível entender o contexto das pessoas para depois pensar como seria feita a explanação dos temas geradores das aulas (FREIRE, 2006).

Aos olhos de hoje, percebemos que essa luta encabeçada por Freire desde a década de 1960 inviabiliza o retrocesso, pois se apresenta como crítica que influencia claramente os critérios para o processo de elaboração do livro didático, que dispomos atualmente, oriundo do PNLD-EJA. Pois, logo na contracapa dos livros didáticos, inclusive, os destinados à EJA, da editora MODERNA, que analisamos, encontramos, dentre outras, a seguinte notificação: “o material é consumível e pode permanecer com você para servir de elemento de apoio aos seus educandos e de fonte de consulta para rever sua aprendizagem”.

O livro didático traduz-se num material consumível, de apoio e fonte de consulta. Essa ênfase desconstrói a ideia do livro ser adotado como “amuleto máximo” que guia o processo de ensino e de aprendizagem. Requerendo, com isso, a autonomia do professor, alegando que este profissional disponha de “capacidade investigativa” de pesquisa para conhecer as especificidades locais e em que momento da prática utilizará o material didático ou não.

3.1 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PNLD – EJA)

A produção de materiais didáticos para EJA enquanto pauta das políticas públicas educacionais é algo recente. Apenas em 1985, emerge o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), o qual se constitui enquanto política educacional que possui uma intrínseca relação entre Estado, editoras e sociedade frente ao processo de disseminação de livros didáticos.

A partir do momento que o PNLD é ampliado de modo a atender o Ensino Fundamental, mais adiante, a Educação de Jovens e Adultos é beneficiada, sendo incluída no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mais especificamente, às ações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado pela Resolução nº. 18, de

24 de abril de 2007. Em 2010, o PNLA foi incorporado a um novo programa, de maior amplitude: o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), a partir da Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, de modo que “o PNLD-EJA passou a distribuir obras didáticas para todas as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e para todas as escolas públicas com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da EJA” (BRASIL, 2014, p. 15). O Ensino Médio foi incluído no PNLD EJA somente na edição de 2014, que corresponde ao triênio 2014/2015/2016. Nesse sentido, convém notificar que o livro didático EJA Moderna, que problematizamos ao longo deste estudo, é oriundo do PNLD-EJA, programa este que apresenta como uma das preocupações básicas,

Assegurar que as aprendizagens e a educação de jovens e adultos possuam todos os componentes curriculares mínimos estabelecidos pela legislação brasileira. Os componentes curriculares considerados mínimos são aqueles determinados na Base Comum Nacional, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, e suas alterações posteriores (BRASIL, 2014, p. 19).

A partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), faz-se necessário pensar uma reforma curricular no Brasil, culminando na implementação de políticas de avaliação. Ou seja, gradativamente, vão sendo definidos critérios para avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos no PNLD, socializados no Guia de Livros Didáticos a cada triênio (período em que vigora cada coleção aprovada pelo Ministério da Educação).

Segundo as normatizações dos editais abertos, quanto à adequação de requisitos e envio dos materiais pelas editoras: “os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático”²⁷, inclusive o livro didático que chega ao cotidiano da Educação de Jovens e Adultos tanto nos espaços urbanos quanto rurais.

O Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o PNLD EJA (2012) evidencia que, com ele, o Ministério da Educação apresenta uma abertura ao fomento da produção de obras didáticas que superem o quadro atual das produções existentes caracterizadas, por vezes, por mera redução de conteúdos da educação

²⁷ Disponível no site do MEC, no link do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>> Acesso em: 16 jun. 2016.

básica regular, baixa qualidade do projeto gráfico editorial e, de modo geral, por propostas inadequadas, sob a perspectiva didático pedagógica, desatentas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (PARECER CNE/CEB 11/2000).

No campo da EJA, é recorrente a escassez de materiais didáticos, em particular, de livros didáticos de qualidade e contextualizados, o que impulsiona os professores a buscar alternativas para organizar os conteúdos/saberes escolares, trazendo para sua prática outros materiais e recursos que subsidiem o processo de ensino e aprendizagem tais como: obras literárias, revistas, jornais, contas, filmes, cupons, músicas, ilustrações, entre outros. Deparamo-nos com diversos tipos de recursos que podem ser utilizados no processo de ensinar e aprender, no entanto a grande maioria não possui uma dimensão pedagógica compatível com o perfil dos educandos, de modo a levar em consideração as particularidades do público, sobretudo, dos jovens, adultos e idosos da EJA, o que exige do educador um esforço contínuo frente ao processo de transposição didática destes recursos na busca de sua contextualização em sala de aula. (BRASIL, 2012).

Considera-se que obras didáticas adequadas podem contribuir, ou não, para uma prática pedagógica autônoma dos professores e promover a busca, entre eles, por metodologias e concepções pedagógicas adequadas ao projeto político-pedagógico da escola, contribuindo assim com a construção de aprendizagens significativas. A produção e a disponibilização de obras voltadas para a EJA devem suscitar um debate entre educadores sobre como incorporar o livro didático às práticas educativas, no sentido de que eles busquem caminhos para que os materiais didáticos produzidos pela indústria cultural sejam, de fato, incorporados como uma complementação e apoio ao trabalho do docente (BRASIL, 2012).

De acordo com o edital supracitado, a EJA é vista como modalidade educativa que não dispõe de um currículo único. Os desenhos curriculares podem ser organizados de diversas formas: em disciplinas, em áreas de conhecimento, em conteúdos programáticos, em temas transversais, entre outras possibilidades.

As etapas da Educação Básica e as coleções didáticas destinadas à EJA foram agrupadas em cinco categorias e ordenadas de acordo com sua composição específica, conforme demonstradas nas figuras a seguir:

Figura 4: Agrupamento em categorias das coleções didáticas destinadas à EJA

Categoria 1: obra didática, consumível, destinada à Alfabetização de jovens e adultos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e aos alunos das escolas públicas que mantenham turmas exclusivamente de alfabetização de jovens e adultos, na seguinte composição:				
Composição	Número de Volumes na Obra	Forma de Organização da Obra Didática	Proposta Pedagógica	Componentes Curriculares Mínimos
A	1	Volume único	Disciplinar ou Interdisciplinar	Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática
Categoria 2: coleção didática, consumível, destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, compreendendo as etapas/ciclos de alfabetização e subsequentes, em uma das seguintes composições:				
Composição	Número de Volumes na Coleção	Forma de Organização da Coleção Didática	Proposta Pedagógica	Componentes Curriculares Mínimos
B	2	Volume de Alfabetização	Disciplinar ou Interdisciplinar	Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática
		Volume do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental	Multisseriado e Disciplinar ou Interdisciplinar	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte
C	3	Volume de Alfabetização	Disciplinar ou Interdisciplinar	Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática
		Volume de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental	Bisseriado e Disciplinar ou Interdisciplinar	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte
		Volume de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental	Bisseriado e Disciplinar ou Interdisciplinar	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte
D	7	Volume de Alfabetização	Disciplinar ou Interdisciplinar	Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática
		Seis volumes sendo um para cada componente curricular mínimo abrangendo do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental	Multisseriado e Disciplinar	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte
E	Mínimo de 3 e Máximo de 6	Volumes temáticos abrangendo os componentes curriculares mínimos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental	Multisseriado e Interdisciplinar	Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte
Categoria 3: obra didática Regional , consumível, destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na seguinte composição:				
Composição	Número de Volumes na Obra	Forma de Organização da Obra Didática	Proposta Pedagógica	Componentes Curriculares Mínimos
F	1	Volume único	Disciplinar ou Interdisciplinar	História Regional e Geografia Regional

Categoria 4: Coleção didática, consumível, destinada aos **Anos Finais** do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em uma das seguintes composições:

Composição	Número de Volumes na Coleção	Forma de Organização da Coleção Didática	Proposta Pedagógica	Componentes Curriculares Mínimos
G	7	Sete volumes sendo um para cada componente curricular mínimo abrangendo do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental	Multisseriado e Disciplinar	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)
H*	4	Quatro volumes sendo um para cada ano do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental abrangendo todos os componentes curriculares mínimos	Seriado e Disciplinar	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)
I	Mínimo de 3 e Máximo de 6	Volumes temáticos abrangendo os componentes curriculares mínimos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental	Multisseriado e Interdisciplinar	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)

Categoria 5: coleção didática, consumível, destinada ao **Ensino Médio** na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em uma das seguintes composições:

Composição	Número de Volumes na Coleção	Forma de Organização da Coleção Didática	Proposta Pedagógica	Componentes Curriculares Mínimos
J	3	Volume de 1º ao 3º anos do Ensino Médio abrangendo os componentes curriculares mínimos da área de Linguagem e Códigos e suas Tecnologias	Multisseriado Disciplinar ou Interdisciplinar na Área de Conhecimento	Língua Portuguesa, Arte e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)
		Volume de 1º ao 3º anos do Ensino Médio abrangendo os componentes curriculares mínimos da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Multisseriado Disciplinar ou Interdisciplinar na Área de Conhecimento	Matemática, Física, Química e Biologia
		Volume de 1º ao 3º anos do Ensino Médio abrangendo os componentes curriculares mínimos da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias	Multisseriado Disciplinar ou Interdisciplinar na Área de Conhecimento	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
K	11	Onze volumes sendo um para cada componente curricular mínimo abrangendo o 1º ao 3º anos do Ensino Médio	Multisseriado Disciplinar	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Filosofia, Sociologia, Química, Física, Arte e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)
L	Mínimo de 3 e Máximo de 6	Volumes temáticos abrangendo os componentes curriculares mínimos do 1º ao 3º anos do Ensino Médio	Multisseriado Interdisciplinar	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Filosofia, Sociologia, Química, Física, Arte e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)

Fonte: EJA Moderna (2013).

Considerando as exigências do Edital de convocação do PNLD EJA 2012, foram estabelecidas as bases conceituais e os procedimentos metodológicos para orientar o processo de avaliação e seleção de obras/coleções didáticas inscritas nesse Programa. Nesse sentido, a avaliação orienta-se pela perspectiva de que as obras devem atender a alguns princípios fundamentais, dentre esses: considerar as especificidades dos sujeitos da EJA, observando as potencialidades desses sujeitos; evidenciar coerência em relação ao processo ensino-aprendizagem da EJA; servir efetivamente de recurso de mediação no processo de aprendizagem do jovem e do adulto, dando apoio à formação e ao trabalho do educador; apresentar conteúdos de qualidade; e, por fim, envolver a carga de saberes prévios desse público nas situações de aprendizagem.

Os critérios avaliativos eliminatórios instituídos pelo Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o PNLD EJA (2012) são organizados nos seguintes grupos: Bases legais, diretrizes gerais que orientam a EJA e princípios éticos; Concepções teórico-metodológicas do Manual do Educador e articulação do Manual do Educador com o Livro do Aluno; Concepções teórico-metodológicas do Livro do Aluno; e Aspectos gráficos e editoriais²⁸.

A escolha das obras e coleções didáticas é uma das etapas mais importantes do PNLD EJA, devido à sua especificidade. Diferentemente de como ocorre no PNLD, em que as obras são escolhidas por escola, no PNLD EJA, o processo é organizado em rede pelos sujeitos responsáveis pela adesão ao Programa: 1 – as Entidades do Programa Brasil Alfabetizado (PBA); 2 – as Redes Públicas de Ensino (Municipais, Estaduais e do Distrito Federal); 3 – os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) (BRASIL, 2012).

Nesse processo, sugerem que se criem condições de participação dos professores/as envolvidos com a EJA em suas respectivas entidades. Por fim, um responsável, designado pela instituição, faz o registro das obras e ou coleções escolhidas, representando uma decisão obtida por meio da mobilização e do debate público em torno da proposta da EJA escolhida.

Esse processo suscita a elaboração de parâmetros para escolha de um material que se aproxime da realidade dos grupos a serem trabalhados; no entanto, deixa claro que o livro didático não deve ser considerado a única referência para organizar as situações de ensino e aprendizagem, mas, sim, um recurso pedagógico a mais que pode ser utilizado em momentos específicos e para fins determinados.

²⁸ Para mais informações sobre os critérios avaliativos eliminatórios do PNLD EJA, consultar o edital, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11213-edital-pnld-eja-2014-190712-pdf&category_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: jun. 2016.

Um dos propósitos do presente estudo consistiu em fazer uma avaliação do livro didático da coleção EJA Moderna, cuja capa encontra-se representada na Figura 5 a seguir, em particular, do volume 01, destinado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 5: Capa do livro didático EJA Moderna



Fonte: EJA Moderna (2013).

Trata-se de um livro temático disciplinar, destinado ao Letramento e Alfabetização e à Alfabetização Matemática, os quais integram os componentes curriculares mínimos. A obra é organizada em 4 (quatro) unidades temáticas divididas em unidades e capítulos: Unidade 1 “Identidade”, composta por 6 (seis) capítulos; Unidade 2 “O mundo do trabalho”, composta por 5 (cinco) capítulos; Unidade 3 “Manifestações culturais”, composta por 4 (quatro) capítulos; Unidade 4 “Ambiente e sociedade”, composta por 3 (três) capítulos (BRASIL, 2014), (Ver Anexo A).

Ao pesquisar sobre a formação dos autores desse livro didático, identificamos, nos elementos pré-textuais, que a Editora Responsável Virginia Aoki é Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Já com relação aos outros autores, dentre esses, Miguel Castilho Junior, Rosana Giannoni, Zilda Ferré, Maria Cecília da Silva Veridiano e Fernando Frochtengarten, o material não especifica as áreas de formação. Para

esclarecimentos, pesquisamos sobre esses autores na base de dados da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), buscando o perfil de cada um; entretanto, encontramos apenas informações sobre dois autores e que são compatíveis com a Educação, sobretudo, a Educação de Jovens e Adultos/Educação Popular.

As informações obtidas referem-se à Rosana Giannoni que é Mestre em Psicologia da Educação, psicóloga e pedagoga; atua como coordenadora pedagógica no CIEJA Sé/Cambuci (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) e como professora na Universidade Anhembi Morumbi, nos cursos de extensão e pós-graduação em Pedagogia Hospitalar, Educação Infantil e Alfabetização, Neurociências Aplicada à Educação e Psicopedagogia. E, encontramos ainda, informações sobre Fernando Frochtengarten que possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (2000), graduação em Ciências Biológicas Bacharelado pela Universidade de São Paulo (1994), mestrado (2002) e doutorado (2008) em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Memória e Cultura, atuando, principalmente, nos seguintes temas: memória, desenraizamento social, migrações e Educação Popular.

3.2 REFLEXÕES SOBRE LIVROS DIDÁTICOS E AS INTERFACES CONSTITUTIVAS

Historicamente, a sociedade latino-americana é marcada por relações sociais verticalizadas, de opressão e marginalização, internalizando nos contextos de desiguais, violando os princípios democráticos, extinguindo a comunicabilidade entre os sujeitos e a possibilidade do “interconhecimento”. Entretanto, tais “ranços” e as marcas sempre permearam o contexto social, político, cultural e, sobretudo, epistemológico em nosso país, demandando, assim, certas mudanças.

As políticas voltadas à produção de materiais didáticos passam por sucessivos processos de desenvolvimento; iniciativas vêm sendo forjadas com vistas à garantia das condições adequadas de ensino e aprendizagem dos livros didáticos voltados para o público da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, o Programa do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos emanado das políticas públicas coaduna com as exigências de um currículo oficial que se preocupa em pensar um material que assegure aprendizagens determinadas pela “Base Comum Nacional”, um currículo oficial que busca ofertar um saber global que muita vezes não dialoga com a diversidade e especificidades do público da EJA, enquanto a parte diversificada do currículo que considera a cultura, histórias, saberes e identidades dos sujeitos é negligenciada em detrimento de uma cultura escolar dominante.

Pertencente à área do saber institucionalizado, o livro didático tem sido, como outros saberes, conduzido por concepções hegemônicas que instituem, historicamente, as veracidades que norteiam as relações sociais nos seus mais distintos segmentos, dentre eles, o educacional. Evidencia-se a emergência do livro didático no cenário escolar brasileiro, no final do século XVIII, oferecendo suporte no processo de formação docente e favorecendo aos alunos o acesso a conteúdos básicos de um determinado nível escolar. Já no século XIX, prepondera-se o papel desse tipo de recurso frente aos processos de ensino e aprendizado como principal instrumento de trabalho dos professores e alunos, sendo depositário dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares (Cf. BITTENCOURT, 2008).

Notadamente, os livros didáticos indicam concepções sobre o conhecimento, organização social e práticas culturais, e isso estreita sua relação com o currículo escolar. Essa intrínseca relação desencadeia certo controle dos processos pedagógicos tanto por meio do discurso oral quanto escrito. Conforme pontua Sacristán (2013, p. 20): “o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem”. Desde a chegada dos jesuítas, a educação que aos poucos se alastrava pelo território brasileiro contribuía com a sociedade em construção naquele período de colonização que não se dava apenas pelo viés econômico; a escola entra, então, como recurso. A educação jesuítica disseminada no Brasil Colônia atendeu a interesses expansionistas dos colonizadores, pois se centrava na propagação cultural, ideologização, exploração e construção de um “novo homem”, causando uma ruptura nas relações sociais e comunitárias de vida ali existente:

O aparecimento de livros-texto²⁹ foi simultâneo com a difusão dos catecismos. As Igrejas católicas e protestantes, especialmente a partir do século XVI, em seu afã de proselitismo e controle, promoviam a educação como instrumento para evangelização e cristianização, editando com esta finalidade catecismo e cartilhas (SANTOMÉ, 1998, p. 154).

O currículo dos colégios jesuíticos fundamentava-se nos ideais de educação prescritos no *Ratio Studiorum*³⁰ como, por exemplo: educar na fé, na moral, nas bases e costumes cristãos, formar o homem virtuoso, enfim, a educação era especificamente religiosa. Vislumbram-se, assim, as relações de poder, estabelecidas no código pedagógico jesuítico em

²⁹ Livros-textos é o termo utilizado pelo estudioso e professor espanhol Jurjo Torres Santomé para designar os livros didáticos.

³⁰ O *Ratio Studiorum* (ordem dos estudos) é o método pedagógico jesuítico que instituía os estudos da Companhia: “estabelecia em pormenores o currículo do colégio. A gramática [...]; as Humanidades; a Rétorica. Havia ainda a filosofia e a teologia para quem se preparasse para o sacerdócio” (PAIVA, 2011, p. 44).

que a “destinação do homem e de todos os seus atos para Deus, compreensão própria de uma sociedade teocêntrica, funda a visão pedagógica” (PAIVA, 2011, p. 49).

Ainda no contexto contemporâneo, identificam-se marcas e influências desse ideal pedagógico, suscitando um convite a (re)pensar cotidianamente os saberes e as práticas pedagógicas enquanto compromissos profissional e social em prol da cidadania e não da domesticação de sujeitos. No contexto da educação brasileira, é recorrente a inserção de ideias e métodos pedagógicos da Europa e Estados Unidos. Gradualmente, os modelos vão sendo encaixados em nosso país de forma verticalizada, e isso pode ser identificado enquanto ação que contribui com a desvalorização do que é nosso, aliás, esse é um ato histórico, pois a constituição da educação brasileira, desde a chegada dos jesuítas, dá-se nesse impasse de fora para dentro. Ou seja, os materiais didáticos, sob o formato de manuais didático-pedagógicos e/ou livros didáticos, no cenário pedagógico brasileiro, recebem, direta ou indiretamente, influências de modelos, artefatos culturais e pedagógicos concebidos a partir da lógica hegemônica de produção do conhecimento.

Mesmo com uma ideia de superação da colonização, sentimos a sensação de um constante retorno à submissão, a um processo de aculturação que desvaloriza a cultura, as ideologias, os saberes e bases epistemológicas que dispomos. Essa sujeição e fragmentação, parte de uma ação centralizadora do saber que influencia ou, em muitos casos, tem o poder de “controlar” o conhecimento escolar prescrito nos manuais e livros didáticos disseminados no âmbito dos espaços de escolarização.

Um olhar crítico frente ao “currículo e aos programas prescritos” faz-se importante, sobretudo, no que diz respeito ao livro didático, haja vista que “os manuais se aproximam das práticas escolares, mas não podem ser tomados como práticas escolares, o que implica a necessidade de investigar outras fontes, cotejando-as com as prescrições dos manuais” (VALDEMARIN, 2007, p. 308). Os sistemas escolares, ao longo de sua constituição, têm sido prontamente acompanhados por recursos didáticos, a exemplo dos livros didáticos que têm se perpetuado no cenário escolar através da coexistência de concepções, instrumentos e práticas que se suscitam em relações de disputas, de poder ou numa perspectiva complementar que opera direta ou indiretamente em suas funções e usos.

Caracterizar o livro didático constitui um dos nossos desafios, ao longo da presente pesquisa; entretanto, corroboramos com a concepção de livro didático trazida por alguns estudiosos da temática, os quais enfocam seus principais aspectos históricos e sociais, contemplando as dimensões tanto curricular e pedagógica, quanto política e mercadológica, dentre esses autores, têm-se: Bittencourt (2004; 2008); Munakata (2003); Valdemarin (2007);

Choppin (2004); Gatti (2004; 2012); Santomé (1998). Nessa tentativa de caracterizar o que seja o livro didático, faz-se pertinente as colocações da historiadora e professora Circe Bittencourt (2004), ao reconhecê-lo como:

[...] objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem múltiplas interferências (BITTENCOURT, 2004, p. 301).

O livro didático configura-se num recurso didático/pedagógico de produção, circulação de saberes. Possui informações e prescrições que indicam direta ou indiretamente concepções sobre o conhecimento, organização social e práticas culturais, permitindo sua estreita relação com o currículo escolar. O livro didático disseminado nas escolas na educação básica no Brasil, sobretudo, na Educação de Jovens e Adultos, pode ser inferido como um instrumento que traduz o currículo oficial, preponderando nesse processo uma seleção cultural. Assim sendo, percebe-se um “recorte da cultura estabelecido a partir da legislação em vigor, por meio da qual se constitui uma reinterpretação configurada num currículo, por sua vez desdobrado em programas de ensino de cada um dos conteúdos” (VALDEMARIN, 2007, p. 311).

Nessa simbiose entre os livros didáticos e currículo, são recorrentes práticas impositivas que concebem controle dos conteúdos e processos pedagógicos, de modo que prevalecem em seu interior concepções hegemônicas, transparecendo veracidades daqueles que os produzem:

Em um Estado onde são decretados oficialmente os conteúdos culturais e as destrezas necessárias para considerar-se um cidadão e cidadã educados, existe o perigo de impor determinados conhecimentos, conceitos, procedimentos, valores e concepções da realidade, deixando outros de lado. Só com um autêntico debate e um consenso posterior entre todas as classes e grupos sociais envolvidos podem ser combatidas imposições interesseiras e perigosamente sectárias (SANTOMÉ, 1998, p. 157).

Arelado à dimensão curricular do livro didático, percebe-se a tonicidade do caráter político em seus múltiplos aspectos e também em virtude de representações subjacentes aos processos de escolha, de decisão e de disputas de poder, as quais determinam saberes necessários à aprendizagem. Com a excessiva presença, no cotidiano escolar, o livro didático

torna-se comum e investigá-lo nos induz a vislumbrá-lo, contemplando sua complexidade e a multiplicidade de suas funções, e as especificidades daqueles que normalmente se envolvem desde sua estruturação até chegar às mãos de professores e alunos em sala de aula (CHOPPIN, 2004). Algumas funções são desempenhadas pelos livros didáticos, as quais podem variar consideravelmente de acordo com as especificidades das condições objetivas, subjetivas, materiais, temporal e espacial daqueles que os utilizam.

Dentre essas, a “função referencial” – que interpreta a tradução de ensino dando forma ao currículo programático em formato de depositário de conhecimentos, técnicas de habilidades elegidas como necessárias à propagação sistemática nos processos educativos formais; a “função instrumental” – que propõe métodos de ensino, exercícios favoráveis a aprendizagens, cunhando-as numa perspectiva memorística consoante à aquisição de conhecimentos e habilidades; a “função ideológica e cultural” – que se configura num instrumento de construção identitária, e até mesmo formação que acultura, mas que, por outro lado, pode levar à criticidade. Tratam-se de questões que assumem notadamente um importante papel político. E, por fim, a “função documental” – que tem se destinado ao desenvolvimento do espírito crítico do aluno, favorecendo sua autonomia, entretanto, ainda se constitui em iniciativa incipiente na literatura escolar, tendo em vista sua recente emergência e, sobretudo, a resistência de sua aplicabilidade em grande parte dos espaços pedagógicos que adotam o livro didático no desenvolvimento de suas práticas (CHOPPIN, 2004).

Tal compreensão é revista em parte nos escritos de Bittencourt (2008), ao classificar o livro didático, a partir de sua finalidade “pedagógica” – enquanto mediador ou suporte de conhecimentos escolares que, costumeiramente, segue os pressupostos dos currículos escolares institucionais, tornando-se um instrumento fundamental na constituição de conteúdos, estratégias e métodos pedagógicos; a partir de seu caráter “ideológico” – por transportar ideologias subjacentes que almejam impor ideias, princípios e influências de grupos sociais que pensam e elaboram; assim como a partir de sua dimensão “mercadológica” – por se configurar um produto que é transportado das editoras por meio de compras pelo Estado, ou até mesmo pais de alunos, para o consumo escolar, em uma perspectiva de mercado que promove a indústria cultural do sistema capitalista, constituindo-se mercadoria, e, portanto, objeto de negociação econômica tanto para quem edita quanto para quem comercializa³¹.

³¹ Para Bittencourt (2008) as editoras, ao conquistarem o direito de fabricar e divulgar os livros didáticos transformando-os numa mercadoria inserida na lógica capitalista enquanto produto de grosso consumo e emblemático da cultura escolar aproxima editores do Estado, forjando assim atuações conjuntas em seu modo

A priori, os materiais didáticos passam por processos de industrialização e comercialização, obedecendo a lógica do mercado, corporificando o “poder que exercem ou podem exercer tanto como capital econômico como pelo poder que possuem para o efetivo controle do conhecimento escolar” (BITTENCOURT, 2008, p. 44). No que concerne à dimensão ideológica dos livros didáticos, algumas pesquisas ganharam visibilidade no Brasil, precisamente, em meados da década de 80 e início da década de 90, através de Nosella (1981), Molina (1988) e Freitag e colaboradores (1989), Faria (1996)³², que analisaram as ideologias implícitas nesses materiais, evidenciando concepções provenientes dos grupos dominantes, contrapondo-se à realidade da grande parte da população brasileira – as camadas populares que, inclusive, em sua maioria, só têm esse recurso disponível, enquanto bem cultural de conhecimento.

Nos últimos anos, os livros didáticos têm sido alvos de diversas críticas, considerando a extensão que adquiriram e o valor que passaram a ter pela indústria cultural, enquanto meio de reprodução do “capital cultural”, apresentando defasagens em suas informações, omitindo determinados campos do saber e grupos socioculturais. A escola acaba lidando com o conhecimento único que se estabelece, desconsiderando o que mantém a essência da vida. Ela lida com parte do conhecimento, “desperdiçando” outros. Conceber o livro didático enquanto artefato multifacetado e multidimensional, que correlaciona, simultaneamente, as concepções de mundo, os valores, epistemologias e culturas predominantes, significa reconhecer suas dimensões pedagógica e política. Assim sendo, “[...] os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas [...]” (CHOPPIN, 2004, p. 69), atribuindo distintas configurações ao saber escolar que podem ser questionadas pelos professores.

Por outro lado, é interessante atentar-nos para o que alerta o professor e historiador Kazumi Munakata sobre o fato de que “o livro didático não é portal que se abre para o mundo inteligível, onde o ‘leitor’ possa colher as ideias (mais ou menos) perfeitas ou mesmo

de circulação. Ou seja, estabelece entre o mercado editorial e o Estado, relações através das quais o livro didático passa a ser considerado o principal instrumento do professor na transmissão do saber- saber como consumo/disseminação de conhecimentos.

³² Para mais informações, consultar: NOSELLA, M. L. C. D. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 7 ed. São Paulo: Moraes, 1981; MOLINA, Olga. **Quem engana quem? Professor x livro didático**. Campinas, SP: Papirus, 1988; FREITAG, B.; MOTTA, V. R; COSTA, W.F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989 e FARIA, A.L.G. **Ideologia no livro didático**. 12ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ideológicas; ele é um objeto educacional a ser manipulado, de acordo com certos protocolos de uso” (MUNAKATA, 2003, p. 7). Mesmo concebendo uma programação curricular a ser desenvolvida pelo professor no processo de ensino e aprendizagem, o livro didático precisa ser questionado, de modo a propiciar evidências da sua função em sala de aula e como pode ser utilizado numa lógica problematizadora, de maneira a ultrapassar as prescrições, não deixando de refletir sobre sua produção e também as condições de intercâmbio desse material didático com as especificidades dos educandos, assim como as concepções pedagógicas, sociais, políticas e culturais com os quais se relacionam.

Os saberes constituem elementos relacionais/interativos; no entanto, são alvos de seleções. Não há saber politicamente neutro: todo saber emerge de condições políticas, seja para validar a existência dos sujeitos ou para a constituição dos domínios do saber. Fundamentados numa perspectiva crítica de construção do saber, refletimos acerca da politicidade da prática educativa. Assim,

[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a “seus” educandos de suas opções. [...] O respeito aos educandos não pode fundar-se no escamoteamento da verdade – a da politicidade da educação e na afirmação de uma mentira: a sua neutralidade. Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma subreptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista (FREIRE, 1997, p. 21).

Portanto, essa ausência de neutralidade política do conhecimento, enquanto fruto de relações sociais, políticas e culturais, constitui-se numa problemática no âmbito da educação escolar, neste caso, vê-se que o livro didático, emanado de uma política educacional promulgada a partir de um currículo escolar formal contraditório, “possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais didáticos dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado” (BITTENCOURT, 2004, p. 301).

Desse modo, faz-se urgente criar condições de criticar o livro didático; entretanto, não significa meramente dizer: “isto está certo” ou “isto está errado”; significa ir além, preocupar-se com suas lacunas relativas a determinados temas, grupos sócio-históricos e culturais; atentar-se para as informações adicionais necessárias que cheguem a aguçar a criticidade e as especificidades emergentes, de modo a ultrapassar os limites do que está escrito, suscitando

alternativas dotadas de elementos subjetivos e históricos que, muitas vezes, ficam designadas ao silêncio.

O livro didático é complexo e apresenta múltiplas funções as quais podem ser desempenhadas em sala de aula. Possui uma inter-relação com concepções de mundo, os valores que permeiam o fazer/saber pedagógico e político da prática educativa; por outro lado, entendemos o livro didático como um material didático-pedagógico que traduz determinados saberes passíveis de questionamentos por parte dos professores enquanto sujeitos autônomos. Falamos de uma autonomia imbuída pela responsabilidade ética, inseparável dos desdobramentos teórico-metodológicos capazes de caracterizar o modo como as práticas são conduzidas no cotidiano escolar, sobretudo, no âmbito da EJA.

4 O LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS DESDOBRAMENTOS

Coerentes com os objetivos da pesquisa, percebemos que, para se entender como ocorre a relação de saberes escolarizados e saberes populares, nas práticas pedagógicas, a partir do uso do livro didático, é indispensável refletir sobre a formação de professores, seja inicial ou continuada. A ideia é identificar o lugar que o livro didático tem ocupado no processo de formação pedagógica. Nesses espaços, buscamos participar, ouvir e observar, para compreender como tem-se configurado a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos do município de Lagoa de Dentro. Nesse sentido, a professora da turma pesquisada (AP) relata que nos últimos anos a formação tem sido dada da seguinte forma:

Através de palestras e seminários, debates. É com o pessoal da secretaria e já tivemos também neste ano, neste ano não, ano passado a gente teve sim, visita de pessoas diferente. Professores como (eu num lembro agora o nome), mas tivemos sim. Formação, até formação continuada de quase a semana inteira de tantas horas, já teve sim com Luiz Hermínio, com outra moça de Bananeiras (teve sim). Este ano que tivemos encontro apenas com a equipe da secretaria, mas ano passado, a gente já teve esses encontros. (Professora AP).

A lógica da formação continuada dos professores emana da Secretaria de Educação, a partir do grupo de coordenadores. Em 2016, a formação deveria ter acontecido antes do início das atividades letivas, mas o que foi possível acontecer foi uma reunião de convocação e deliberação dos professores para organizarem suas turmas, selecionar os livros didáticos de acordo com a demanda e iniciar as atividades. Os encontros com pessoal da secretaria sinalizado pela professora correspondem às reuniões de planejamento pedagógico bimestral da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Lagoa de Dentro-PB, tanto da área urbana, quanto da área rural, especificamente, das séries iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um momento através do qual são propostas atividades, projetos; os professores fazem diagnósticos e avaliação do andamento das atividades em sala de aula e da necessidade de aperfeiçoamento, buscando compatibilidade com a realidade e necessidades cotidianas dos jovens e adultos, entre outras coisas.

No tocante ao livro didático da Educação de Jovens e Adultos adotado pelas escolas do município, é interessante pontuar o discurso dos coordenadores ao alegar que foi estabelecida uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Lagoa de Dentro e a Editora Moderna e, através desse trato, em setembro de 2015, foi promovida, pela equipe de

assessoria pedagógica da Editora Moderna, uma formação para os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino. Nessa formação, foi trabalhada a temática: “EJA, espaço para aprender, fazer e ser”. Percebemos que essa situação pode ter sido usada como justificativa frente à inexistência de um espaço de formação pedagógica inicial dos professores da EJA no início do ano 2016³³.

Quanto ao processo de escolha das editoras que produzem os livros didáticos notamos que é uma atribuição destinada à equipe da Secretaria de Educação. Contudo, os professores têm acesso à proposta do livro, podendo avaliar o material, atentando-se, especificamente, aos níveis de aprendizagem de seus educandos e para qual dentre as coleções disponíveis, mais se adequa às especificidades dos educandos. Neste caso, o tido como mais “adequado” para EJA referente ao triênio 2014/2015/2016 foi o livro da Editora Moderna. Sobre como se dá esse processo avaliativo, a professora relata:

No primeiro ano que eu comecei na EJA, a gente avaliou EJA Moderna, primeiro foi EJA Moderna, sempre foi EJA Moderna, só que em outras modalidades porque eu fiquei com alfabetização, porém existem outros. Primeira, segunda, terceira série, segmentos, né? Aí eu aderi o livro da alfabetização, mas não foi simplesmente esse, tem outras edições que o professor vai escolher de acordo com o seu alunado, com sua turma, com os saberes de seus alunos. E sem falar né, que além disso eles deixam os professores, não só dependente do livro, mas também deixam as ideias para você procurar, deixam livres pra procurar outros livros pra você se adequar também, ajudar este livro nas suas atividades, porque numa editora só os assuntos são bem parecidos só o que vai mudar é a série. E também vão mudando de acordo com a faixa etária (Professora AP).

Escolher o livro didático considerando as especificidades da turma se faz tarefa indispensável ao professor da Educação de Jovens e Adultos. Mesmo o livro sendo considerado pertinente à aprendizagem dos educandos, exigem-se complementos, uso de outros subsídios, de modo que possamos desenvolver estratégias pedagógicas, que a prática não gire unicamente em torno da especificidade escolar que se volta às práticas de leitura e escrita mecânicas, ou seja, que apresente uma dimensão de uma prática significativa que se comprometa com a busca de sentido que esclareça “o que se faz” e o “por que é importante fazer”, pautando-se na sistemática avaliativa entre o necessário e as possibilidades à sua realização. Outro elemento imprescindível nesse processo é a contextualização, de modo a considerar as condições de vida dos educandos e, em particular, as condições próprias do

³³ Sinalizamos que se trata de uma situação legalmente não recomendada, pois a formação de professores é uma função prioritariamente dos técnicos das Secretarias de Educação, de modo que fornecedores de livros didáticos para as escolas públicas não podem ocupar esse espaço e exercer tal função.

mundo do trabalho, abordando temas sociais relevantes. A seguir, está exposta uma sistematização com conteúdos e objetivos elaborados a partir do livro didático da EJA, da Editora Moderna, que foi entregue aos professores no processo de planejamento bimestral:

Figura 6: Esquematização de conteúdos e objetivos do livro didático da EJA Moderna

EJA – 2016	
Conteúdos	Objetivos
Qual é o seu nome?	- Resgatar a história do próprio nome, através relatos; - Recuperar a história pessoal por meio de relatos orais, escritos, desenhos ou dramatizações, valorizando positivamente sua experiência de vida; - Estabelecer uma relação empática e solidária com os colegas, respeitando as diferenças socioculturais, de gênero, geração e etnia presentes no grupo.
O alfabeto da língua portuguesa	- Conhecer quantas são as letras do alfabeto; - Compreender quantas letras do alfabeto são vogais e quantas são consoantes.
As letras do alfabeto	- Conhecer a grafia das letras nos tipos usuais (letra cursiva e de forma, maiúscula e minúscula); - Conhecer as letras vogais e as consoantes.
Adição e subtração	- Compreender os diferentes significados da adição e da subtração; - Estabelecer relações entre a adição e a subtração; - Construir, organizar e representar os fatos fundamentais da adição e da subtração, ampliando o repertório básico para o desenvolvimento do cálculo mental.
Nasci, logo existo!	Conhecer a importância da certidão de nascimento para pessoa.
RG: Nosso número	- Saber que o número do RG nos identifica como cidadão brasileiro em todo país; - Conhecer as informações contidas no RG.
Agrupamentos	- Conhecer os diferentes agrupamentos numéricos. - Compreender que uma dúzia corresponde a um agrupamento de 12 unidades.
O desenho do Brasil	- Conhecer a divisão política do país; - Saber quais e quantos são os estados que compõem o Brasil e qual o distrito Federal; - Conhecer a sigla e o adjetivo pátrio de cada estado.
Valor posicional de um algarismo	- Conhecer e distinguir o é unidade, dezena e centena; - Compreender o valor posicional de cada algarismo.
Nossos lugares, nossa história.	- Observar, descrever e desenhar croquis de espaços geográficos conhecidos (lugar de origem, de moradia e trabalho, entorno da escola etc.) empregando símbolos e legendas; - Observar e descrever formas de ocupação social do espaço, analisando seu aproveitamento ou degradação; - Identificar os principais órgãos de administração e serviços (públicos, privados e comunitários) da região, conhecer suas funções, analisando sua qualidade e formulando sugestões para sua melhoria; - Observar mudanças ocorridas na região, recuperando seu passado por meio de relatos orais de moradores antigos ou fontes documentais (fotos, jornais, livros etc.).
Números ordinais	Conhecer a ordem dos números representados por símbolos.
Contagem do tempo	- Ler, construir e utilizar o calendário como referência para medir o tempo; - Estabelecer relações entre dia, semana, mês e ano; - Ler e utilizar o relógio de ponteiros e o relógio digital como instrumentos para medir o tempo; - Estabelecer relações entre dia, hora e minuto, e hora, minuto e segundo; - Resolver situações-problema envolvendo datas, idades e prazos.
	Reconhecer o valor pessoal e social da educação e os principais direitos constitucionais

Escola: Direito de todos	- a ela relacionados; - Conhecer o calendário escolar, situando cronologicamente eventos e períodos significativos (dias letivos, férias, festividades etc.); - Conhecer as dependências e equipamentos do centro educativo, observando seus aspectos físicos e sociais e colaborando para sua manutenção ou melhoria.
Ordem alfabética	Conhecer a ordem das letras do alfabeto.
A economia informal	- Saber o que é uma empresa informal; - Conhecer e observar a economia informal.
Trabalhador, funcionário, operário	- Classificar as atividades econômicas em ramos (extrativismo, mineração, agricultura, pecuária, indústria, comércio, serviços); - Classificar as atividades econômicas em setores (primário, secundário, terciário).
C ou ç com som de s	Saber quais são as palavras que tem o som de s e são escritas com c ou ç.
Díálogo: Pontuação <i>3º Bimestre</i>	- Observar os sinais de pontuação nas palavras; - Observar os sinais de pontuação nos textos; - Identificar os sinais de pontuação mais usuais (ponto, vírgula, ponto de interrogação) e compreender suas funções nos textos (relacionar o uso do ponto ao uso da letra maiúscula no início das frases); - Utilizar adequadamente ponto (e letra maiúscula no início das frases), ponto de interrogação, vírgula e parágrafo na escrita de textos; - Utilizar adequadamente a pontuação do discurso direto, destacando as falas de personagens (dois pontos, travessão).
Multiplificação	- Analisar, interpretar, formular e resolver situações-problema, compreendendo diferentes significados da multiplicação; - Reconhecer o dobro, o triplo e o quadrado na multiplicação; - Estabelecer relações entre a multiplicação e a divisão.
Ideias da divisão <i>3º Bimestre</i>	- Analisar, interpretar, formular e resolver situações-problema, compreendendo diferentes significados da divisão; - Reconhecer o símbolo da divisão; - Estabelecer relações entre maior e menor em operações divisórias.
Singular e plural <i>3º Bimestre</i>	Compreender quando uma palavra deve ser empregada no singular ou plural.
Dobro e triplo <i>3º Bimestre</i>	Saber como se determina o dobro ou triplo de determinado número.

Fonte: EJA Moderna (2013).

Esses esquemas servem como guias para a elaboração dos planos de aula, os quais podem ser complementados com novos conteúdos, temáticas e enfoques:

A gente faz os planos de acordo com o livro e complementa com as novas, os novos assuntos que a gente procura repassar né? Ou o que a gente puder fazer de diferente, agente encaixa no nosso plano, mas o livro é um subsídio muito bom. Também trabalhamos com os projetos juninos, folclore... a gente foge do livro um pouco por mais que tenham algumas coisas que falem, mas a gente foge um pouquinho do livro sim, para atividades folclóricas, ver o que além do livro, além do livro, a gente procura fazer um projeto, um mini projeto que trabalhe esse assunto o mês inteiro, ou a semana, depende (Professora AP).

Mesmo com a elaboração e sugestão de trabalhos com projetos temáticos, o livro didático é o principal guia para o desenvolvimento da aula.

Uma sugestão de projeto apresentado pela equipe da coordenação pedagógica para os professores trabalharem em sala de aula foi o “Projeto Mês Junino 2016”. Constitui uma proposta que indica o público-alvo, duração, justificativa, objetivos gerais e específicos, metodologia, recursos e avaliação. Salientou-se a importância de ir além e adaptar o projeto à realidade de cada contexto escolar, cada turma. Argumentou-se também a importância de envolver todos os educandos e, se possível, toda escola no processo de desenvolvimento e

culminância do projeto. Faz-se indispensável organizar trabalhos que propiciem aos jovens e adultos a oportunidade de eles demonstrarem suas habilidades artísticas e culturais. Um dos enfoques do projeto foi trabalhar a questão da sustentabilidade, poluição, lixo, dentre outras problemáticas frequente no mês junino.

Quanto ao lugar que o uso do livro didático ocupa no processo de formação inicial, a professora menciona que constitui uma prática recorrente indo além do momento da escolha:

Tanto na formação inicial como ao longo do ano. Ao longo do período que a gente inicia ao fim. A gente comenta, a gente faz até o plano de aula com ele (formadores), com o livro também. Além do momento da escolha tiveram outros momentos também, de falar sobre o livro. Você está sentindo alguma dificuldade com o livro? Quais as dificuldades encontradas? Como a gente pode fazer pra não ter essa dificuldade? E sim, ter mais, de forma menos... Procurando outros subsídios. A gente já discute, sempre discute. (Professora AP).

Mesmo esporadicamente, foram identificados, ao longo das reuniões pedagógicas bimestrais, espaços avaliativos (é o caso do respondido individualmente pelos professores da EJA) que permitiram que eles apresentassem (mesmo através da sistematização da escrita) as dificuldades em utilizar o livro e interpretar as atividades propostas, os avanços na aprendizagem da turma e, inclusive, a necessidade de elaborar ou pesquisar recursos alternativos compatíveis com as especificidades da turma.

4.1 O LIVRO DIDÁTICO DA COLEÇÃO “EJA MODERNA”: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Tivemos acesso às respostas ao questionário que foi elaborado pela coordenação pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (das zonas rural e urbana) de Lagoa de Dentro, aplicado individualmente com cada um dos vinte professores da EJA presentes no planejamento pedagógico bimestral que aconteceu no mês de maio. Trata-se de um roteiro que problematiza pontos específicos sobre o Livro Didático que dialogam diretamente com nossa pesquisa de Mestrado. No total, foram cinco questões, a saber:

1. **Qual a contribuição do livro didático (Editora Moderna) para a aprendizagem dos alunos?**
2. **Quais as dificuldades encontradas ao utilizar o livro didático (Editora Moderna)?**
3. **Qual o rendimento escolar em relação ao 1º Bimestre?**

4. **Você utiliza outros subsídios em sua prática pedagógica, além do livro didático (Editora Moderna)?**
5. Dê sugestões de melhorias para o processo de ensino aprendizagem na EJA.

A sistematização das vinte respostas escritas ao questionário encontrava-se nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação e, ao solicitarmos aos coordenadores, tivemos acesso às referidas respostas para leitura e até mesmo análise dos dados. Trata-se de um documento importante para nossa pesquisa pela possibilidade de, através das respostas dos professores, traçar uma leitura mais ampla e ter uma compreensão mais apurada de como o livro didático EJA Moderna vem sendo adotado nas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal.

Para a equipe pedagógica, uma das funções do questionário consiste em, através das respostas dos professores, identificar, individualmente, por meio da escrita (já que não foram socializadas as respostas), as dificuldades que os docentes vêm tendo ao fazer uso do livro didático em sua prática pedagógica e que tipo de estratégias se faz pertinente nesse processo.

Das cinco questões supracitadas, escolhemos três que tratam, especificamente, do livro didático, dentre essas, a que engloba a **contribuição do livro didático** (Editora Moderna) para a aprendizagem dos alunos; as **dificuldades encontradas ao utilizar o livro didático** e uso de **outros subsídios para o desenvolvimento da prática pedagógica**, além do livro didático. Nossa intenção é expor brevemente a repercussão do livro didático junto à EJA.

No tocante à contribuição dos livros didáticos (Editora Moderna) para a aprendizagem dos alunos, constatou-se que 95% das respostas enfatizam o livro didático como recurso que tem contribuído para o processo de ensino, tendo em vista a sistematização de conteúdos, textos e atividades tidos como substanciais frente à demanda de aprendizagem da turma.

Nesse sentido, é notório em 65% das respostas, conforme exposto a seguir, que a contribuição do livro didático se faz atrelada à finalidade atribuída, dependendo do caso. Dentre essas, o livro é adotado como portador de textos entendidos como importantes, especificamente, para leitura. Em certos casos, por apresentar atividades consideradas claras e adequadas; por organizar os assuntos em sequência, norteadas as aulas; por expor conteúdos interessantes, chegando, inclusive, a abordar questões atuais:

“Tem ajudado e trazendo ao alunado práticas contínuas, pois as leituras e atividades são bem claras”.

“O livro contribui sim, suas atividades são claras e está dentro do contexto que o aluno precisa aprender no dia a dia”.

“Favorável. É através deste livro que o aluno consegue ter um acompanhamento dos assuntos propostos deixando-os com foco no assunto”.

“Na leitura, os textos são bons”.

“Com o livro nós temos um suporte, uma direção, a partir daí vemos nossas aulas”.

“O livro contribui muito, pois as atividades são bem claras e fácil”.

“Contribui, o livro didático (Editora Moderna), pois os textos são muito importantes no ensino e aprendizagem”.

“É muito boa a contribuição para o cotidiano”.

“É de grande ajuda para os alunos, tem conteúdos muito interessantes”.

“Não tenho problema com o livro didático da Editora Moderna, é um livro bem atual”.

“O livro é ótimo, tem ajudado muito”.

“Muito boa”.

“Utilizo o livro”.

Por outro lado, o livro é enfatizado como recurso que contribui por apresentar novos exercícios, assim como por auxiliar no processo de elaboração e/ou desenvolvimento de atividades de nível mais avançado/complexo. Outro elemento entendido como dificultoso refere-se à extensão de alguns textos:

“Contribui para nos ajudar com outros exercícios”.

“O livro editora moderna, eles são bons só que os textos são muito extenso e faz com que os alunos não gostem. Por isso que utilizo de uma forma prática fazendo resumo dos textos”.

“Aqueles que sentem dificuldade na leitura acham as letras avançadas para seu entendimento”.

“Contribui para elaborar atividades mais complexas”.

Apesar da leitura geral que expõe certa pertinência do livro didático, identificamos que este se trata de um recurso que deve ser adotado, mas não como guia único para desenvolvimento de toda aula, tendo em vista que, apesar da multiplicidade de informações, temáticas, conteúdos gerais e, até mesmo específicos, o livro didático requer complemento:

“Contribui um pouco, mas não é constante”.

“Utilizo, porém uso outros livros”.

O livro didático precisa ser visto como um recurso incompleto que se reinventa de acordo com o espaço e os sujeitos para os quais está voltado. Assim sendo, faz-se imprescindível intercalá-lo com outros materiais, vindo a construir diálogos sistemáticos com novas estratégias didático-pedagógicas, de modo a contemplar as especificidades dos educandos. No que diz respeito às dificuldades, ao utilizar o livro didático, evidenciamos que 12 respostas (o que equivale a 60% dos professores) destacam algumas problemáticas as quais enfocam, especificamente, a incompatibilidade com a realidade dos alunos. Trata-se de um distanciamento que se volta intensamente à questão do nível avançado, tendo em vista que, mesmo sendo um livro que se destina ao processo de alfabetização, muitos dos alunos que se encontram num nível mais elementar não conseguem acompanhar. Foi bastante enfatizada a extensão dos textos, mas também a precisão na forma como os conteúdos e disciplinas são organizados. Os conteúdos matemáticos também são ponto de conflito para o entendimento:

“Eles não ajudam muito, tem muitas tarefas que os alunos não gosta”.

“Ele não se aproxima da realidade do aluno, ele é muito avançado”.

“Ele se torna muito avançado para os alunos”.

“Sinto dificuldade apenas em alguns assuntos de matemática”.

“No meu ponto de vista o livro tem conteúdos muitos fortes que os meus alunos não acompanha (alguns) e os textos são muito extenso”.

“Sinto muita dificuldade porque as disciplinas não são divididas”.

“Encontrar e distinguir conteúdos das disciplinas”.

“As dificuldades é porque alguns não sabem ler”.

“É os textos grandes para a série que está sendo”.

“Primeira dificuldade foi que o livro é muito resumido em algumas disciplinas”.

“Textos extensos”.

“Porém nem todos sabem ler e tem tarefa que dificulta”.

Nesse caso, é interessante pontuar que criticar o livro didático por se “resumir em algumas disciplinas” transparece certo desconhecimento de sua proposta a qual se volta a apresentar uma sequência de unidades temáticas numa perspectiva geral. Pois, apesar do seu caráter disciplinar, seu propósito não é instituir as disciplinas isoladamente. Contrariamente,

percebemos, em 8 das respostas (o que equivale a 40%), a menção de não haver dificuldade em usar o livro didático da Editora Moderna, apesar de que um deles comunica que não usa pelo baixo nível da turma demandando o uso de outros subsídios que venham a simplificar o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o livro é visto ainda como material apto a adaptações e complemento, pois cada turma, cada sujeito (professor, aluno), cada território é uma realidade.

No que se refere a outros subsídios para o desenvolvimento da prática pedagógica, vislumbramos a importância da autonomia do professor em desenvolver uma prática pedagógica compatível com as demandas dos educandos. Conforme 95% alegaram, frequentemente incrementam sua prática pedagógica, fazendo uso de outros recursos didático-pedagógicos que vão além do livro didático EJA Moderna. Dentre esses recursos, trabalham com: livro de outras editoras, literaturas de cordel, paradidáticos, jogos, dinâmicas, pesquisas na internet, revistas, entre outros.

Salientamos que o uso de outros recursos, mesmo os portadores de textos, auxilia com novas formas de abordagem para determinados conteúdos, muitas das vezes não contemplados no livro didático comum. Nessa lógica, uma das respostas justifica que “se usar só o livro vai ficar muito cansativo e rotineiro”. Ou seja, para extrapolar a lógica prescrita, tornando o ensino mais motivador, é preciso fazer uso de subsídios capazes de contextualizar o conteúdo que se pretende abordar.

É exposta uma resposta que se difere da visão da maioria, ao afirmar, por enquanto, que o livro didático é o único material que utiliza em sala de aula: “eu utilizo o livro não comecei a utilizar outros materiais ainda”. Sobre isso, é importante refletir que o livro didático deve ser visto como um material de apoio, de consulta para o aluno e também para o docente.

No geral, identificamos que as perguntas eram um tanto indutivas, o que pode ter vindo a suscitar respostas monossilábicas, com breves justificativas, principalmente, nos espaços de apontar as dificuldades ao utilizar o livro didático e o uso de outros subsídios. Seria importante socializar oralmente e discutir possíveis alternativas que viessem a apontar outros caminhos a serem seguidos, minimizando os percalços, de modo que o livro fosse visto como subsídio e não como o principal norteador das práticas realizadas no processo de ensino-aprendizagem. A ideia é realmente criticar, mas, nesse caso, deve-se ir além da socialização escrita do problema; deve-se possibilitar a reflexão, discussão numa dimensão propositiva a melhorias.

Ainda sobre a formação continuada específica para a Educação de Jovens e Adultos, convém mencionar o material disponibilizado pela Secretaria de Educação do Município de Lagoa de Dentro que subsidiou, no ano de 2015, o processo de “Formação Continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos” da rede pública municipal que a professora da turma estudada participou. Tivemos acesso a esse projeto de formação. Trata-se de uma apostila elaborada por duas pessoas que se diziam especialistas (manteremos seus nomes em sigilo)³⁴, os quais mediarão os encontros de formação continuada que aconteciam quinzenalmente, junto com a equipe pedagógica da EJA.

Identificamos que o material é composto por uma variedade de textos com conceitos, mensagens de acolhida, poemas, músicas, questionários, sugestões de atividades, projetos e técnicas avaliativas identificadas como: Características fundamentais da Educação para Adultos; O professor de adultos; O ato de estudar; Trabalhando com a oralidade; Trabalhando com a leitura; As diferenças entre linguagem oral e escrita; Avaliação da linguagem oral; Letramento (poema); Projeto “O Município”; Estudos da sociedade e da natureza; Uma viagem através do corpo humano; (Texto do livro didático da coleção Viver e Aprender); Relações de Gênero; Direito de ter direitos; Porque, então aprender matemática? (Extraído do Telecurso 2000); Contextualizando a matemática; Sistema decimal (História e descrição); Números decimais; Resolução de problemas/Tipos de problemas; Os nove jeitos mais comuns de avaliar; entre outros.

O Livro Didático da Editora Moderna adotado pela Educação de Jovens e Adultos do município de Lagoa de Dentro no triênio 2014/2015/2016 não é citado nesse material. O que chama atenção são as alternativas apresentadas para subsidiar o desenvolvimento de um trabalho criativo com conteúdos curriculares, muita das vezes, encontrados no livro didático, mas também a abordagem de temas transversais, indicando uma formação mais geral.

Sabemos que a formação continuada de professores é um dos eixos basilares para a educação de qualidade. Esses espaços são de extrema importância para os professores, sobretudo, os da Educação de Jovens e Adultos, pois viabilizam o acesso à teoria, a partilha dos saberes construídos na prática pedagógica mediante os desafios do cotidiano escolar, a construção e/ou a socialização de estratégias didático-pedagógicas, materiais que ultrapassam

³⁴ Convém sinalizar que, por meio de uma busca na Web, identificamos que um dos professores possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1988). Com várias especializações com ênfase em Educação como: Educação e Desenvolvimento, Gestão de Qualidade e Produtividade, Administração Escolar e Supervisão Escolar. É mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2005) e, atualmente, é doutorando em Ciências da Educação. É professor da Universidade Aberta Una Vida e professor do Governo do Estado da Paraíba. Já o outro não localizamos nenhuma informação sobre seu perfil no processo de busca, junto ao banco de dados do currículo Lattes do CNPq.

o livro didático, suscitando diretamente condições favoráveis a um trabalho mais contextualizado.

5 O LUGAR DOS ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NAS PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DO LIVRO DIDÁTICO DA EJA

Uma vez que compreendemos a escola como espaço de produção, reelaboração e vínculo com seu entorno social, e não exclusivamente de transferência de conhecimentos sistematizados, coadunamos com uma concepção de escola que não se fecha a uma agenda política pública, seja ela municipal, estadual ou nacional, mas que contraria a lógica centralizadora e pragmática, e que possibilita uma organização curricular flexível a qual dialoga com o lugar dos sujeitos que a constituem. Contempla espaço e tempo de forma singular sem deixar de ser também plural, permitindo aos educandos que estes se relacionem criticamente com o conhecimento. Não se trata, portanto, de uma “concepção ingênua”, redutível a modelos rígidos e fechados de transmissão e predeterminação de conhecimentos, seja por meio do livro didático ou pelo modo organizacional de funcionamento da escola como um todo (SILVA, 2014).

Muitas das vezes, existe uma contradição entre a perspectiva hegemônica no espaço escolar e o contexto local. O conhecimento encontrado na escola e nos livros didáticos tem proporcionado o acesso a conteúdos que atendam a um determinado fim utilitário, mecanicista, ancorado na “cultura do silêncio”, contrariando a compreensão crítica da realidade enfrentada pelos sujeitos. Segundo Derval (2006, p. 60),

Na escola proporciona-se um saber intemporal que os alunos têm a impressão de que sempre existiu, mas cuja utilização é muito limitada. A escola está fechada em si mesma, e nela se estuda, antes de mais nada, para poder passar nos exames, para poder continuar no sistema escolar, mas não para conhecer o mundo.

Assim sendo, faz-se urgente rever a função social da escola que tradicionalmente se associou, dentre outras coisas, à transmissão de um saber prescrito, e a forma pragmática na relação com o território, o lugar e os saberes ali existentes. O acesso ao saber universal não deve implicar o acesso a um saber abstrato, desconectado do contexto cultural e social.

O desafio teórico e metodológico situa-se no pensar sobre um currículo que contemple o saber elaborado (científico e universal), mas que permita a expressão dos saberes populares, particulares de um sujeito, uma comunidade ou grupo social, suscitando a refuta ao saber de “experiência narrada ou transmitida”. Ainda dialogando com Derval (2006, p. 60), entende-se que “[...] a abertura da escola ao mundo tem de ir mais além das ideias que são transmitidas e

deve afetar todas as relações sociais. Com efeito, uma das coisas que mais profundamente devem mudar no futuro da escola é sua relação com o entorno social”.

Nesse sentido, os saberes emergentes das relações com o mundo, das práticas dos sujeitos, apresentam-se como fonte do currículo, assim como os conteúdos escolares. Trata-se de uma proposta integrada favorável à reconfiguração na relação de saberes, partindo do envolvimento e ressignificação da ação educativa, da escola e, sobretudo, do currículo escolar, permitindo vislumbrar o lugar e suas diversidades, formas de comunicação e expressão localizadas nas representações, vivências, organizações, entre outras. É nessa dimensão que se faz pertinente dialogarmos com o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire ao conceber que o conhecimento se processa com base na experiência vivida, valorizando o “saber da experiência feita” e as visões de mundo dos sujeitos, que, em diálogo de natureza epistemológica, é condição para definir as temáticas significativas para a ação pedagógica (FREIRE, 2011b).

Reiteramos uma pedagogia pautada nos princípios teóricos e práticos da Educação Popular, nos quais não há hierarquia de saberes. Buscamos permanentemente a horizontalidade e a comunicação entre o conhecimento dos educandos, frutos de suas atividades cotidianas, “o saber de experiência feita”, e o conhecimento elaborado, apresentado pelo livro didático e/ou pela pessoa do educador.

O livro didático como instrumento de vulgarização de saberes e propostas pedagógicas traz consigo uma concepção de aprendizagem que pode se dar de forma significativa e inacabada, que problematiza e fornece fontes para explorar e ir além, ou se dar com base em exercícios de múltiplas escolhas, cuja única exigência é a memorização das informações (BITTENCOURT, 2004).

Para este momento, optamos por desenvolver uma avaliação do livro didático, a partir de uma análise do capítulo intitulado “Espaço Urbano e Espaço Rural”, primeiro capítulo da Unidade 4, denominada “Ambiente e Sociedade”, da coleção EJA Moderna (volume 01), destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade EJA, compreendendo as etapas/ciclos de alfabetização e subsequentes e turmas multisseriadas. Considerando que o livro didático da coleção EJA Moderna, ao ser construído, passou por uma avaliação criteriosa, conforme já sinalizamos na seção 3.1, a qual recomenda seu uso em sala de aula de modo a apresentá-lo enquanto material com conteúdos, temáticas e atividades compatíveis com as bases legais, diretrizes gerais, princípios éticos, conceituais e metodológicos que orientam a EJA.

O livro didático coleção EJA Moderna é um material destinado ao público da EJA em âmbito nacional. Diante disso, carrega uma responsabilidade em contemplar, minimamente, ainda que somente em nível de discussão, a realidade do campo, mesmo quando atendendo a população da cidade, assim como a realidade urbana, mesmo quando atendendo a população do campo. Na verdade, independentemente da particularidade do grupo, compreendemos a importância, durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas, da criação de elos que permitam a contextualização, configurando-se num momento privilegiado de abordagem das especificidades do grupo com o qual estamos trabalhando. Tais elos podem ser construídos mediante propostas de leituras, discussões e, inclusive, atividades didático-pedagógicas.

A escolha do capítulo “Espaço Urbano e Espaço Rural”, para uma avaliação, deu-se justamente por acreditarmos na possibilidade desse capítulo possibilitar a abertura de um diálogo com os jovens, adultos e idosos sobre elementos de suas identidades individuais e coletivas, de modo que fosse possível se ancorar nas experiências e vivências do grupo, mas também ir além do micro, criando condições para um aprendizado plural que, por meio das problematizações, gera conflitos e reflexões que resultam na construção de novos saberes.

Desse modo, coerente com um dos objetivos de nossa pesquisa, tencionamos fazer uma breve análise do livro didático, evidenciando os elementos da Educação Popular presentes (ou não) em suas propostas didático-pedagógicas.

Ao fazer menção a possíveis “elementos teóricos e metodológicos da Educação Popular”, nas propostas didático-pedagógicas do livro didático EJA Moderna, entendemos tais elementos como espaço de abertura à problematização, a partir dos assuntos/temáticas/propostas de atividades, condições favoráveis ao desvelamento das situações existenciais, da realidade sócio-cultural dos educandos da Educação de Jovens e Adultos. Essa problematização pode se dar não apenas através de aproximações e contextualização da realidade cotidiana dos educandos, mas também a partir de uma discussão sobre as diferenças e distanciamentos – o que acaba aproximando – pois é por esse caminho que a dialogicidade e os novos saberes se constroem.

Para tanto, levantaram-se questões que suscitasse pistas e configurações das temáticas/atividades/exercícios propostos do capítulo escolhido, de modo que a reflexão fosse realizada a partir de certas inquietações ancoradas em elementos teóricos e metodológicos da Educação Popular e fundamentada numa perspectiva de construção e relação de saberes eminentemente gnosiológica, dialógica e problematizadora, a saber:

- As temáticas e atividades do livro didático da EJA possibilitam uma relação dialógica entre os saberes populares e os saberes sistematizados, desencadeada a partir do reconhecimento do cotidiano, da história e saberes dos educandos?
- As propostas didático-pedagógicas no livro didático (EJA Editora Moderna) viabilizam que a construção do conhecimento adote a prática social e os saberes dos educandos da EJA como ponto de partida?
- Entre o formato clássico do processo pedagógico de educação bancária (caminho com via de mão única entre quem possui o conhecimento e quem carece do conhecimento) e a lógica de educação problematizadora³⁵ (pauta-se na relação dialógica em que educadores e educandos assumem-se enquanto sujeitos históricos), qual se assemelha à perspectiva presente no livro didático?

Iniciando a análise notamos, desde o texto introdutório do capítulo (exposto a seguir), elementos que nos permitem evidenciar as discrepâncias entre a população brasileira que vive no campo e na cidade. De acordo com o texto didático, de cada 100 habitantes do Brasil, 84 vivem na cidade; apenas 16 vivem no campo.

Figura 7: Parte introdutória do capítulo “espaço urbano e espaço rural”

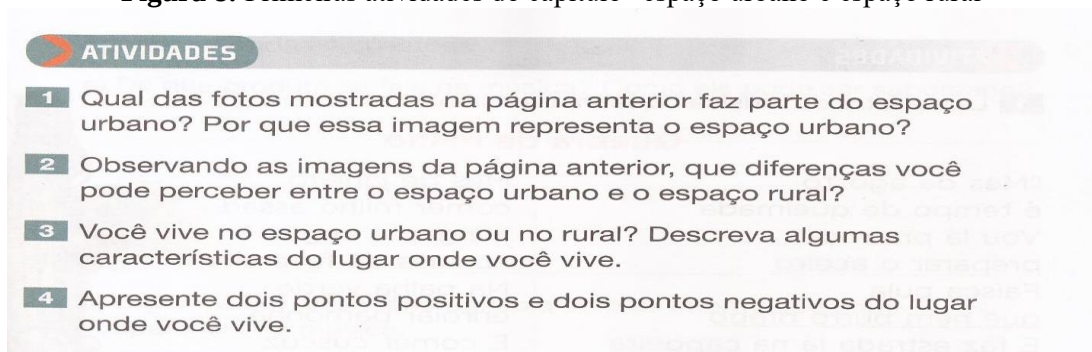


Fonte: EJA Moderna (2013, p. 164).

³⁵ Tanto educação bancária quanto educação problematizadora são termos cunhados pelo educador Paulo Freire, ao longo de suas experiências teóricas-epistemológicas, em sua obra “Pedagogia do Oprimido”.

A paisagem ilustrada na Figura 7 apresenta construções típicas do espaço urbano, com grande quantidade de edifícios e maior fluxo de carros e pessoas, ou seja, possui uma área verde mais escassa, diferentemente do espaço rural que possui menos construções e muita área verde, além disso, o fluxo de pessoas e automóveis é reduzido.

Figura 8: Primeiras atividades do capítulo “espaço urbano e espaço rural”

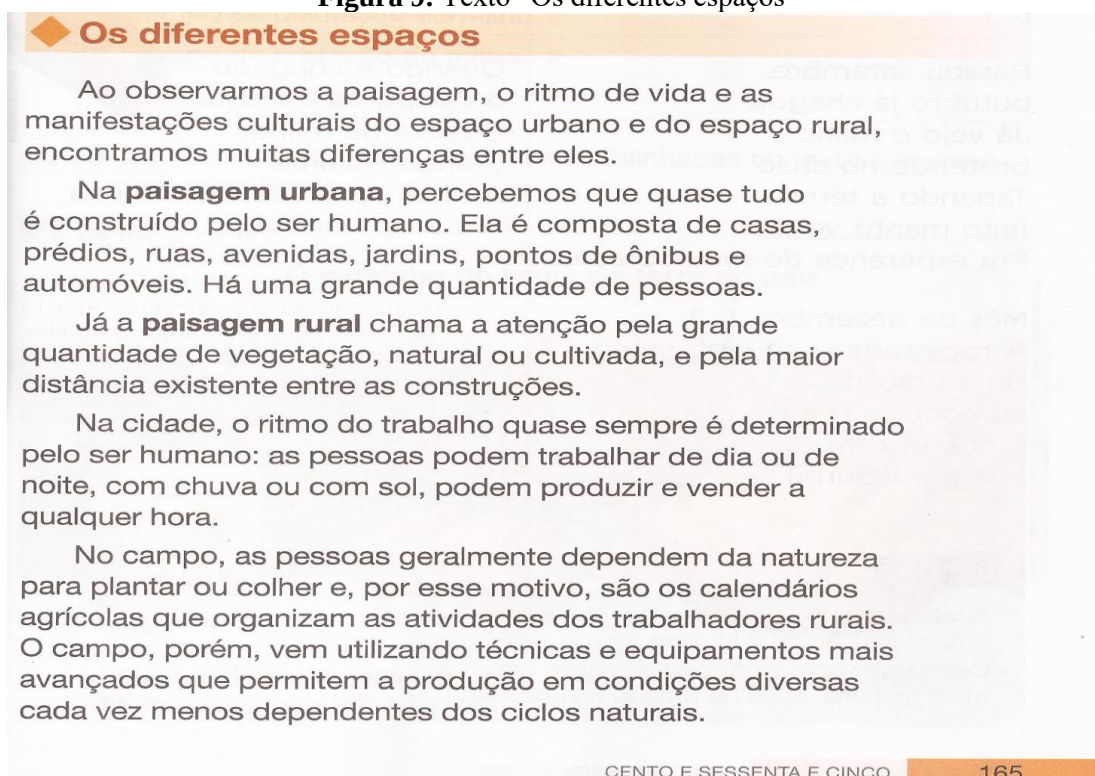


Fonte: EJA Moderna (2013, p. 165).

As questões (1) e (2) supracitadas, na Figura 8, reduzem-se às especificidades e diferenças dos espaços rural e urbano, atrelando-se apenas ao exposto através da imagem introdutória. Já a questão (3), esta possibilita um diálogo com o contexto local do educando, ao indagar: “Você vive no espaço urbano ou rural? Descreva algumas características do lugar onde você vive”. Por meio dessa questão, o educando pode participar, apresentar, descrever e até mesmo refletir sobre o espaço onde vive; propicia uma leitura a partir da realidade cotidiana.

A questão (4), por sua vez, é reducionista e até mesmo doutrinária, ao propor que cada educando/a, “apresente dois pontos positivos e dois pontos negativos do lugar onde você [ele/a] vive”. Ou seja, configura-se em uma questão limitativa, pois se fecha na quantidade de elementos positivos, assim como negativos; além disso, trata-se de uma situação muito relativa e contraditória, porque o que é positivo para uma pessoa pode ser negativo para outra. Não há consenso; entretanto, mesmo diante do evidenciado, pode-se gerar um espaço de reflexão na sala de aula.

No texto intitulado “Os diferentes espaços”, reproduzido na Figura 9, a seguir, ficam evidentes as diferenças entre o ritmo da vida e as manifestações culturais do espaço urbano e do espaço rural.

Figura 9: Texto “Os diferentes espaços”

Fonte: EJA Moderna (2013, p. 165).

A cidade é vista como espaço de dinâmica de trabalho; bastante atrelada à ação humana, às suas formas de sobrevivência, de trabalho, de produção e comercialização, de acordo com as condições e demandas do contexto. Já o campo, apesar dos avanços tecnológicos, disposição e uso de técnicas e equipamentos mais avançados, caracteriza-se por certa dependência da natureza, pois os ciclos naturais determinam a produção da sobrevivência humana (plantação ou colheita).

Dando continuidade, encontramos uma atividade que utiliza a letra da música “Quebra de milho”, reproduzida na Figura 10, a seguir, cuja letra é autoria de Tom Andrade e Manoelito Xavier (1992):

Figura 10: Letra da música “Quebra de milho”

ATIVIDADES

1 Leia a letra da música “Quebra de milho”.

Quebra de milho

“Mês de agosto
é tempo de queimada
Vou lá pra roça
preparar o aceiro
Faísca pula
que nem burro brabo
E faz estrada lá na capoeira
[...]

Passou setembro,
outubro já chegou
Já vejo o milho
brotando no chão
Tapando a terra
feito manto verde
Pra esperança do meu coração

Mês de dezembro, [...] A roça toda já se embonecou
Uma oração
agradecendo a Deus
E comer o fruto
que já madurou...

Mês de janeiro,
comer milho assado
Mingau e angu
no mês de fevereiro
Na palha verde
enrolar pamonha
E comer cuscuz
durante o ano inteiro

Quando é chegado
o tempo da colheita
Quebra de milho,
grande mutirão
A vida veste sua roupa nova
Pra ir no baile lá no casarão...”



ANDRADE, Tom; XAVIER, Manoelito.
Quebra de milho. Intérpretes: Renato
Teixeira & Pena Branca e Xavantinho.
Ao vivo em Tatuí. Rio de Janeiro:
Kuarup Discos, 1992. Faixa 17.
© Peermusic do Brasil.

GLOSSÁRIO

- **Aceiro:** parte limpa do terreno, em volta de uma plantação, que impede a queimada.
- **Capoeira:** vegetação que nasceu no lugar da mata primária, após derrubada ou queimada.

UNIDADE 4 • 166 CENTO E SESENTA E SEIS

Fonte: EJA Moderna (2013, p. 166).

A partir dessa letra são lançadas algumas questões a serem respondidas, as quais comportam uma lógica mecânica e imediata, conforme explicitado na Figura 11, a seguir:

Figura 11: Questões concernentes à letra da música “Quebra de Milho”

Agora responda às questões.

a) De que produto se fala na música? Como ele pode ser saboreado?

b) Organize um calendário agrícola com as informações que aparecem na música.

Tempo da plantação do milho ▶
Tempo da brotação do milho ▶
Tempo da colheita do milho ▶

c) Copie no caderno uma das frases sublinhadas no texto e escreva o seu significado.

Fonte: EJA Moderna (2013, p. 167).

De início (letra a), percebe-se uma pergunta que pouco favorece a reflexão por parte do sujeito, ao questionar: “De que produto se fala na música? Como ele pode ser saboreado?”.

Posteriormente (letra b), solicita-se que seja organizado um calendário agrícola com informações que aparecem na música, tipo: tempo de plantação do milho, tempo da brotação do milho e tempo da colheita do milho. Vê-se que o calendário se fecha à mensagem da música. Não possibilita que os educandos jovens e adultos, que no caso dos sujeitos dessa pesquisa são camponeses, falem a partir da dinâmica e da forma que organizam seus plantios e colheitas em sua comunidade. Embora esse livro não se destine unicamente a educandos da EJA do contexto rural, essa poderia ser uma possibilidade de considerar e sugerir até mesmo entrevistas com alguém do seu entorno social que exerce tal atividade. Na verdade, conforme sinalizado acima, acredita-se que, em se tratando de um livro destinado (ou pode chegar através da escolha) ao público da EJA, em âmbito nacional, tal livro deveria ser compatível com as especificidades dos sujeitos, de modo a contemplar, minimamente, em nível de discussão, a realidade do campo mesmo atendendo a população da cidade; independente da particularidade do grupo, é necessário promover abertura para serem tecidos alguns elos que permitam a contextualização.

A letra (c) da atividade representada na Figura 11 acima solicita ao educando que este “copie no caderno uma das frases sublinhadas no texto e escreva seu significado”. Nessa situação, vê-se que os textos sublinhados tratam de variações linguísticas regionais que se diferenciam, conforme o contexto em que se localizam. A título de exemplo, o seguinte trecho retirado do livro: “Faísca pula ‘que nem burro brabo’”, pode significar que “a faísca pula de forma desordenada”, “a faísca fica pulando de forma descontrolada”. Nesse caso, cada aluno poderá falar qual o significado e qual o ponto de vista mais se adequa à situação em pauta.

Na atividade seguinte são apresentadas algumas imagens com o título “O caminho do trigo: da terra ao pão” sugerindo a leitura.

Figura 12: “O caminho do trigo: da terra ao pão”



Fonte: EJA Moderna (2013, p. 167).

Ao sugerir a leitura do título e em seguida questionar sobre a relação entre esse título e as imagens representadas na Figura 12 acima, nota-se uma abertura, uma flexibilidade no que se refere às possibilidades de leituras feitas por cada um dos educandos. Trata-se de uma problematização que instiga o educando a partir do título e das imagens a perceber a relação de mútua cooperação existente entre a cidade e o campo, uma vez que o trigo é cultivado no campo e se torna um produto industrializado na forma de farinha de trigo e que, em seguida, é comercializado e utilizado pelas populações tanto no meio urbano quanto rural.

Analisando a questão 03 da atividade da página 168 (unidade 4), nota-se que, a partir de certos quadros já enumerados, são expostos itens do ciclo do pão (totalizando sete), desde o plantio, colheita, malhação, moenda, preparo até ser servido. Na sequência, propõe-se a escrita de um pequeno texto descrevendo o que aconteceu durante o processo. Percebe-se, por meio desse enunciado, uma iniciativa mecânica de reprodução das informações, pois, mesmo favorecendo a leitura e a sistematização dos números ordinais, ao indicar a ordem das etapas do pão, espera-se do educando apenas que este retire os termos dos quadros e coloque-os nas linhas já ordenadas.

Figura 13: Atividade com a descrição do ciclo do pão

3 Observe a seguir os sete itens do ciclo do pão. Depois, escreva um pequeno texto descrevendo o que acontece durante o processo.

1. CULTIVO DO TRIGO	→	2. COLHEITA DO TRIGO	→	3. MALHAÇÃO DO TRIGO	→	4. MOENDA DO TRIGO	→
5. PREPARO DA MASSA	→	6. ASSAR O PÃO	→	7. SERVIR O PÃO			

Fonte: EJA Moderna (2013, p. 168).

Assim sendo, não permite, minimamente, a reflexão, por parte do educando; pelo contrário, espera dele uma espécie de reprodução das informações. O que nas palavras de Freire (2011b), configura-se numa educação bancária, haja vista que:

[...] Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha a passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (FREIRE, 2011b, p. 83).

Na página 169, de início, propõe-se a “leitura de rótulos e embalagens”, a partir da exposição de uma farinha de trigo:

Figura 14: Atividade com a leitura de rótulos e embalagens

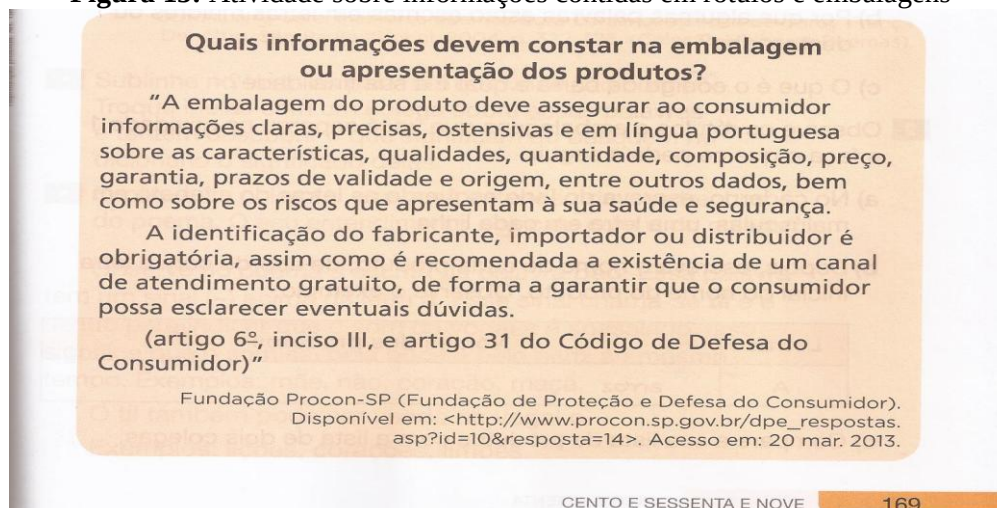


Fonte: EJA Moderna (2013, p. 169).

A ideia consiste na exploração das informações presentes nos rótulos e embalagens de tal produto alimentício como, por exemplo: nome do produto, quantidade, ingredientes, valor nutricional, data de fabricação e validade.

Posteriormente é exposto um texto intitulado “Quais informações devem constar na embalagem ou apresentação dos produtos?”. Trata-se de um trecho de um texto disponível no site da Fundação Procon-SP (Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor), o qual alerta sobre informações obrigatórias na embalagem dos produtos disponíveis ao consumo humano, prezando pela saúde e segurança do consumidor.

Figura 15: Atividade sobre informações contidas em rótulos e embalagens



Fonte: EJA Moderna (2013, p. 169).

Figura 16: Atividade pesquisativa a partir de rótulos e embalagens

ATIVIDADES

1 Separe alguns rótulos e embalagens de produtos consumidos em sua casa ou recorte de jornais, revistas ou de folhetos de propaganda de supermercado imagens de embalagens de produtos. Cole-os no caderno de acordo com os tipos de produto abaixo. Não esqueça de escrever os nomes dos tipos de produto.

ALIMENTOS	HIGIENE PESSOAL
BEBIDAS	LIMPEZA

Fonte: EJA Moderna (2013, p. 170).

Conforme podemos observar, a atividade 01, da página 170 da Unidade 4, denominada “Ambiente e Sociedade”, da coleção EJA Moderna (volume 01), solicita dos educandos a separação de “alguns rótulos e embalagens de produtos consumidos em sua casa ou recorte de jornais, revistas ou folhetos de propaganda de supermercado imagens de embalagens de produtos”. A ideia é que colem no caderno, escrevendo seus respectivos nomes.

Em seguida, apresenta-se um quadro para organização dos rótulos por categorias (alimentos, higiene pessoal, bebidas e limpeza). Nessa ocasião, salienta-se que essa proposta de trabalho possibilita aos sujeitos fazerem uma pesquisa através da coleta de rótulos e embalagens de produtos que consomem habitualmente em seu dia a dia; não se limita a um determinado tipo de produto; favorece, portanto, a diversidade frente às opções de consumo presentes nas ocorrências diárias de cada um dos sujeitos.

Figura 17: Atividade sobre a finalidade/utilidade dos rótulos e embalagens
Responda no caderno.

- a) Qual é a utilidade das informações contidas nos rótulos e embalagens dos produtos?
- b) Por que algumas palavras estão escritas em letras maiores ou destacadas?
- c) O que é o código de barra e qual é a sua finalidade?

Fonte: EJA Moderna (2013, p. 170).

De acordo com a Figura 17, vê-se que a questão (a) de uma das atividades apresentadas no livro didático (atividade 1 da Unidade 4- página 170) questiona a utilidade

das informações contidas nos rótulos e embalagens dos produtos, ou seja, espera-se que os educandos identifiquem, por exemplo, a quantidade, valor nutricional (no caso de alimentos e bebidas), composição, data de fabricação e validade do produto.

Já a letra (b) se volta à rapidez na identificação do produto pelo consumidor, questionando “Porque algumas palavras estão escritas em letras maiores ou destacadas?”. Além disso, pergunta-se (letra c) “O que é código de barra e qual é a sua finalidade?”. Essas são questões que os educandos podem responder a partir do modo com que costumam fazer uso dessas informações, ou seja, qual a função do código para eles, e assim por diante.

Figura 18: Explorando a leitura e o reconhecimento das letras nos rótulos e embalagens

2 Observe os rótulos e embalagens que você separou na atividade 1 e faça o que se pede a seguir.

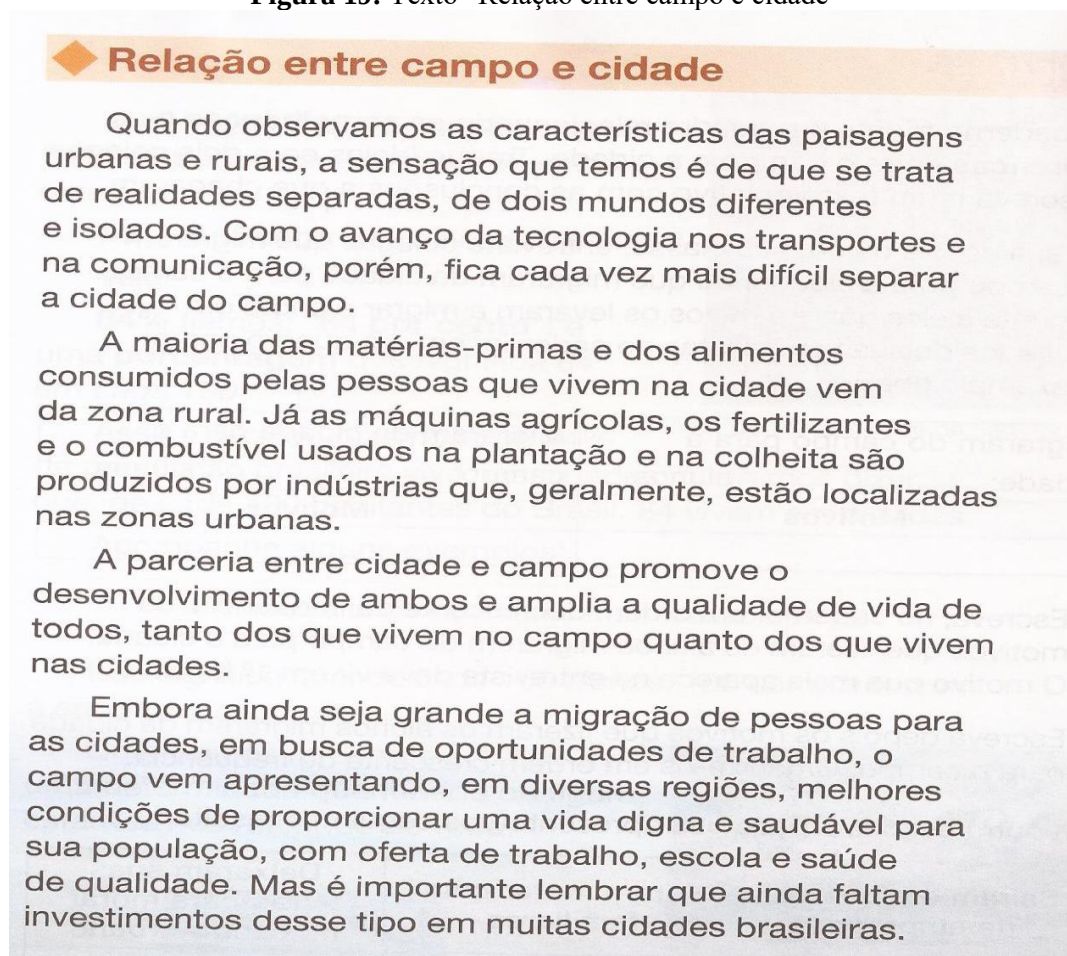
- a) No caderno, escreva do lado esquerdo as letras do alfabeto em maiúsculas, uma letra em cada linha.
- b) Depois, escreva o nome de cada produto, de acordo com a letra inicial do nome do produto. Observe o exemplo:

Letras	Nomes dos produtos
A	arroz

- c) Compare a sua lista de produtos com a lista de dois colegas.

Fonte: EJA Moderna (2013, p. 170).

A atividade seguinte (atividade de número 2) possibilita o reconhecimento das letras do alfabeto, ao sugerir que, a partir dos rótulos e embalagens, os educandos escrevam as letras do alfabeto em maiúsculas e depois, ao lado, o nome de cada produto, de acordo com a letra inicial do nome do produto, conforme exemplificando. Por fim, sugere que os educandos comparem a sua lista de produtos entre seus colegas de turma. Esse espaço pode propiciar uma discussão sobre o consumo na atualidade, questionando o que vem a ser produtos indispensáveis e produtos supérfluos entre outras questões pertinentes à realidade do grupo.

Figura 19: Texto “Relação entre campo e cidade”

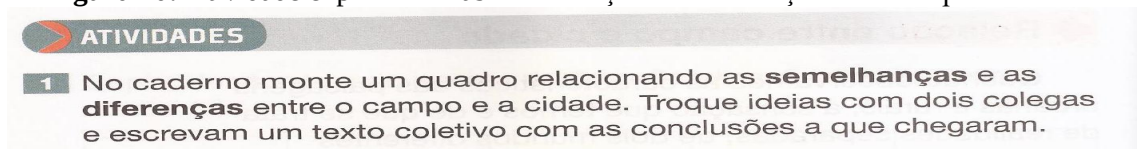
Fonte: EJA Moderna (2013, p. 173).

Conforme representado na Figura 19 acima, o texto intitulado “Relação entre campo e cidade” retrata um pouco a dificuldade de se separar a cidade do campo com o avanço da tecnologia nos transportes e na comunicação. Expõe a interdependência entre a cidade e o campo, enfatizando as matérias-primas, alimentos, maquinários, fertilizantes, combustível, entre outras situações emergentes da parceria entre cidade e campo que contribui para o “desenvolvimento de ambos e amplia a qualidade de vida de todos”. Sinaliza ainda a recorrência da migração das pessoas para as cidades, em busca de trabalho, estudos, entre outras oportunidades.

O texto salienta também a escassez de investimentos em muitas áreas do Brasil; entretanto, alerta que o campo vem apresentando, em algumas regiões, melhorias e “condições de proporcionar uma vida digna e saudável para sua população, com oferta de trabalho, escola e saúde de qualidade”. Após o texto, propõem-se algumas atividades didático-pedagógicas. A atividade 01, representada na Figura 20, a seguir, configura-se num espaço de diálogo entre o grupo de educandos, pois sugere a construção de um texto coletivo: “No

caderno monte um quadro relacionando as semelhanças e as diferenças entre o campo e a cidade”, a partir da socialização e troca de ideias.

Figura 20: Atividade explorando “as semelhanças e as diferenças entre campo e a cidade”



Fonte: EJA Moderna (2013, p. 174).

Já a atividade de número 02 (da pág. 174, da unidade 4) propõe o seguinte:

Figura 21: Atividade de pesquisa sobre a migração (campo e cidade x cidade e campo)

Migraram do campo para a cidade: _____ alunos	Migraram da cidade para o campo: _____ alunos
Motivos	Motivos

Fonte: EJA Moderna (2013, p. 174).

Vê-se, através dessa atividade, uma possibilidade de explorar, conhecer a partir do entorno escolar, atentando-se para o fato de existem, ou não, naquele espaço, pessoas que migraram do campo para a cidade e/ou que migraram da cidade para o campo e quais os motivos que as levaram a tomar essa iniciativa. A realidade aqui apresentada condiz com à “adequação da coleção à EJA”, postulada no Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014, ao validar que “os conteúdos apresentados são diversificados e atualizados, com articulações entre o que está sendo estudado e as experiências de vida dos jovens e adultos, com atenção às características de aprendizagem desses estudantes. As contextualizações são ligadas ao dia a dia dos jovens e adultos” (BRASIL, 2014, p. 76).

A partir de tudo isso, vislumbramos a responsabilidade de partir do conhecimento histórico sistematizado no livro didático e estabelecer elos de interação favorável a reflexões acerca do lugar onde os sujeitos se encontram, suas percepções de mundo, suas historicidades e os seus próprios papéis na história, assegurando assim os “direitos ao conhecimento” demandados por Freire (2000), de “conhecere[m] melhor o que já conhece[m] a partir da sua prática; conhecer o que ainda não conhece, portanto, de participar da produção do novo conhecimento”.

5.1 POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM DO CAPÍTULO “ESPAÇO URBANO E ESPAÇO RURAL” EM SALA DE SALA DE AULA

No espaço da sala de aula em que realizamos a pesquisa, o livro didático é usado pela professora e educandos de forma aleatória; não segue uma sequência, de modo a esgotar todas as atividades de uma determinada unidade ou capítulo. Partindo dessa questão e também da abertura existente entre o primeiro capítulo intitulado “Espaço Rural e Espaço Urbano”, da Unidade 4 “Ambiente e Sociedade” da coleção EJA Moderna, dos enfoques teóricos e metodológicos da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos, assim como das prerrogativas legais contidas no Guia do PNLD EJA 2014 que recomendam o uso dessa coleção na EJA, ousamos refletir sobre as condições de diálogo que, de fato, estabelecem com as normatizações, exigências teórico-metodológicas e curriculares específicas da EJA.

Além de analisar o capítulo “Espaço Rural e Espaço Urbano”, por meio da observação participante, acompanhamos o tipo de trabalho que a professora desenvolveu com a turma, ao abordar esse capítulo. Percebemos uma seleção de certas atividades tidas pela professora como importantes, considerando as demandas de aprendizagens e a pertinência de inserção no planejamento pedagógico.

Salientamos que antes de acompanhar o desenvolvimento de atividades selecionadas concernentes ao capítulo “Espaço Rural e Espaço Urbano”, antes mesmo do início da aula, sentamos com a professora e solicitamos que fizesse uma rápida avaliação, respondendo questões básicas sobre o capítulo, a saber: O que você acha do capítulo “Espaço Urbano e Espaço Rural”?; Como você abordaria esse capítulo com a turma?; Você percebe algum tipo de relação entre o capítulo e o cotidiano dos alunos?.

Para a professora, o capítulo “Espaço Urbano e Espaço Rural” trata de um assunto relevante, uma vez que tanto o espaço rural quanto o espaço urbano são apresentados como territórios que geram condições indispensáveis à sobrevivência. Para ela, é notória a relação de dependência entre o espaço rural e o espaço urbano e vice-versa, suscitando uma indissociabilidade de complementariedade. Os elementos tanto do campo quanto da cidade são tidos como importantes para a qualidade de vida humana, assim como para o desenvolvimento local. Ainda acerca desse tópico, a professora afirma o seguinte:

Explica as diferenças entre o espaço rural e o espaço urbano, e concilia também as melhorias que tem, de uma forma que tanto o espaço rural como o urbano andam juntos, um complementa o outro. O espaço urbano precisa

do espaço rural (Avaliação da professora sobre o capítulo Espaço Urbano e Espaço Rural).

Afirmar não é suficiente; a professora tenta justificar a relação de dependência existente entre os espaços rurais e urbanos. Destaca os alimentos que são produzidos no campo e que o espaço urbano necessita, cotidianamente, assim como o campo busca nos espaços urbanos os produtos e tecnologias para se desenvolver. É o que pode ser percebido a partir do fragmento a seguir:

O urbano ele precisa das iguarias que é produzido no campo para seu desenvolvimento e o campo precisa de suas indústrias. As indústrias que fabricam os fertilizantes, os agrotóxicos para utilizar nas plantações né, ajudar. De certa forma a produção agrícola. O campo precisa das tecnologias de certa forma. Ajuda os alunos a ter uma boa compreensão sobre a diferença do espaço rural e as diferenças do espaço urbano. Consegue ver suas diferenças e suas qualidades porque o espaço urbano complementa o espaço rural. (Avaliação da professora sobre o capítulo Espaço Urbano e Espaço Rural).

Um elemento preocupante na fala da professora que traz à tona a cultura presente em várias práticas de plantação e cultivo na comunidade, e até mesmo no município, é o uso de agrotóxicos. Muitos educandos afirmam que isso se dá pela pobreza do solo, pelas pragas e pela escassez de terras para plantar. A professora também menciona algumas estratégias tidas como pertinentes de como abordaria esse capítulo com a turma. Nesse sentido, alega que o seguinte:

Tanto seria bom em forma de debate, quanto em dinâmica. Em forma de debate a gente pode mostrar/destacar a importância de se preservar e cuidar no espaço urbano (não jogar lixo na rua) e fortalecer o espaço rural (preservar as árvores, mostrar como cuidar das plantações). Enfocando como cuidar no espaço rural e como cuidar no espaço urbano; o que cuidar no espaço urbano e também no espaço rural. No rural a gente pode ter cuidado com agrotóxicos na terra, com queimadas, cuidado com as plantas, essas coisas. E no urbano a gente pode ter todo cuidado com a limpeza das ruas. (Avaliação da professora sobre o capítulo Espaço Urbano e Espaço Rural).

Vemos que a professora sinaliza maneiras para explorar as diferenças entre morar no espaço urbano e morar no espaço rural, assim como os cuidados, as atividades que os educandos compreendem como apropriadas para cada contexto.

Tipo assim, perguntar: Você mora no sítio?; Você sabe sua rotina?; O que você faz? O que você não faz? Mostre através de uma dinâmica. Eles poderiam demonstrar através de gestos, ou através da conversa mesmo, ou através da forma que ele pudesse se expressar! Poderia fazer assim, trabalhar o que eles gostariam; o que eles fariam: Quem gostaria de ir pra cidade? Qual o seu propósito de ir pra cidade; Como eles se veem morando na cidade; O que você poderia fazer pela cidade? (Avaliação da professora sobre o capítulo Espaço Urbano e Espaço Rural).

Além disso, enfatiza a importância de criar um clima dinâmico, de modo que o grupo conheça a rotina tanto do campo como da cidade. Ou seja, a ideia é preparar um espaço reflexivo sobre a vida no campo e a vida na cidade, problematizando atividades que costumam fazer no cotidiano do campo e, se caso viessem a morar na cidade, o que fariam diferentemente. Como seria a dinâmica, mudaria em quê? A partir daí, então, a professora dava vida às problematizações. Sobre a importância do capítulo para a turma, a professora justifica novamente sua compreensão alegando o seguinte:

Cada um consegue descobrir através dele as diferenças do espaço rural, do espaço urbano, que um complementa o outro. Que o espaço urbano tem suas qualidades e que podemos conviver em cada um desses espaços basta que cada um faça sua parte. Alerta sobre a importância de morar no campo, porque a cidade sem o campo ela não vai existir porque precisamos do que o campo vai produzir. (Avaliação da professora sobre o capítulo Espaço Urbano e Espaço Rural).

A professora sinaliza também a problemática da desigualdade que distingue nitidamente quem é do campo e quem é da cidade:

Há uma grande diferença, por mais que o espaço rural e o urbano complementem, mas as pessoas veem isso de forma diferente, não correta. Cada um tem uma visão diferente de conhecimento. Alguns acham que o sítio é mais atrasado; os daqui acham que lá é desenvolvido demais e que poderia não dá certo pra ele lá. Existe essa problemática que eu vejo, também. Aí isso é bom mostrar pra cada um né. Mostrar que existe a problemática, mas que também que cada um é capaz de desenvolver onde estiver. E cada um tem um saber né? (Avaliação da professora sobre o capítulo Espaço Urbano e Espaço Rural).

É perceptível a visão inclusiva da professora acerca das possíveis diferenças emergentes entre os moradores do espaço urbano e também do campo. Interessante leitura sobre a possibilidade de desenvolvimento independentemente do lugar, tendo em vista que tanto o da cidade como o do campo possuem saberes diferentes. Saberes estes que geram práticas necessárias ao trabalho, ao desenvolvimento individual e coletivo. No entanto, a

professora sinaliza ainda que muitos não percebem as coisas dessa maneira; comungam com a lógica clássica, hierárquica e preconceituosa de que o campo é atrasado, sua população não tem domínio de determinadas linguagens e apenas na área urbana é possível progredir.

De acordo com a professora um dos motivos que agravam cada vez mais a problemática da desigualdade entre campo e cidade que repercute diretamente no êxodo rural, por vezes, diz respeito a questões de ordem econômica e/ou de sobrevivência:

A questão do próprio investimento no campo que é pouco. Muitos vão pra cidade por mais anseio que saia daqui pra ali, à procura de trabalho, a procura de sobrevivência que no sítio não é um grande investimento que faça com que essa população continue nesse espaço rural. Então se não existe esse investimento as pessoas procuram onde tem para sobreviver, por mais difícil que seja sair daqui pra cidade. Mas a necessidade leva a isso. (Avaliação da professora sobre o capítulo Espaço Urbano e Espaço Rural).

A carência de políticas públicas que fortaleçam a permanência da população no campo (adultos, idosos e, sobretudo, jovens) é intensa. A professora compreende e expressa sua opinião timidamente, enfatizando possibilidades para a mudança da problemática supracitada:

Depende muito dos representantes, abrir espaços, criar formas, meios de mostrar esses jovens que ele é capaz de sobreviver aqui sem ir pra cidade grande. Os políticos precisam investir eu não sei em quê ainda, tem que se pensar em quê... Assim, um local que convidasse os jovens pra fazer artesanatos, ensinar a fazer artesanatos, ensinar a fazer... Cursos de danças, de música, algo que incentivasse aquele jovem criar seu próprio meio de sobreviver. Tipo valorizar mais o que o campo tem porque dispomos de muita coisa. Os meninos tem um potencial, uma coisa viva, uma arte (que precisaria ser vista com bons olhos) assim como eles tem, se a gente for explorar, vários outros tem algum tipo de habilidade, nem que seja uma que faz um crochê, capoeira, jogador de bola, babau e assim vai... Mas precisa da iniciativa. (Avaliação da professora sobre o capítulo Espaço Urbano e Espaço Rural).

Essa realidade aponta para a relevância de criar espaços de formação que valorizem as habilidades dos jovens que dispõem de cultura, arte, dança, apresentando-se, assim, como uma saída para pensar sobre projetos educativos, atrelando a escola às demandas da comunidade. Nota-se que desafio é estabelecer um diálogo com as necessidades da população e desenvolver um trabalho interdisciplinar e contextualizado.

No tocante à relação do capítulo e o cotidiano dos educandos, a professora afirma uma possível abertura, fazendo a seguinte alegação:

Nesse capítulo eu puder perceber que sim, explicam sobre o que faz no dia a dia. Muitos comentam sobre sua rotina, o que plantam, o que colhe, que o lugar é seco, que existe essa preocupação por água no tempo da seca e dependem muito das chuvas para fazer uma boa colheita, depende muito das boas estações. Quando é um tempo bom de chuva ajuda muito eles progredir no campo. As qualidades positivas, reconhecem que existe a oportunidade para estudar no campo, existe o espaço que acolhe com lanche, tudo direitinho. (Avaliação da professora sobre o capítulo Espaço Urbano e Espaço Rural).

Evidenciamos a importante abertura para se discutir sobre a realidade do campo, as dificuldades, os ganhos e o que poderia melhorar nesse contexto. Nesse movimento, percebemos a escola no campo como espaço crucial para estabelecer vínculos com a comunidade, contribuindo significativamente para o desenvolvimento local.

5.2 O CAPÍTULO “ESPAÇO RURAL E ESPAÇO URBANO” NA PRÁTICA EM SALA DE SALA DE AULA.

Após análise feita, juntamente com a avaliação da professora sobre como abordaria o capítulo “Espaço Rural e Espaço Urbano”, faz-se importante descrever o que acompanhamos através das observações, enfocando como e o que, de fato, foi trabalhado com a turma.

Inicialmente, a professora fez a leitura do texto da página 166 intitulado “Os diferentes espaços”, lançando alguns questionamentos para o debate sobre o que caracteriza o espaço rural e o espaço urbano. Mais uma vez ficam perceptíveis certas especificidades de ambos os espaços. Entretanto, apesar de muitos educandos não almejarem sair do campo, outros se colocam timidamente, relatando o ritmo de vida e os benefícios de morar nesse espaço. De acordo com a fala destes, na cidade, a população mais idosa não sofre tanto porque consegue resolver as demandas do dia a dia mais rapidamente. Por outro lado, reconhecem calmaria dos espaços rurais que desacelera o ritmo de vida, gerando qualidade de vida.

Um dos pontos mais discutidos do capítulo foi a música “Quebra de Milho” da página 166 do livro didático. No primeiro momento, os educandos fizeram a leitura da letra da música em voz alta; depois, a professora realizou a releitura e, por fim, fez certos questionamentos sobre o tempo de plantação, de brota e de colheita do milho. A letra da música incomoda os educandos porque apresenta o ciclo do milho com uma discrepância de tempo exorbitante do que costumam fazer, pois, de acordo com a realidade retratada, o terreno é queimado em agosto para poder plantar o milho em setembro, o qual brota em outubro, emboneca em dezembro, para, então, em janeiro, ser colhido para consumo. Ou seja, o ciclo

do milho é totalmente descontextualizado da dinâmica deles. Sobre isso, indagam: em que lugar acontece isso?

A partir daí a professora pergunta em que mês costumam plantar milho na região. Eles respondem que é algo que depende do inverno, das chuvas, mas comumente plantam em março (dia de São José) e colhem em Junho (mês de São João, das festas juninas). Ou seja, a realidade da turma é totalmente diferente da que é retratada na letra da música.

Vemos, portanto, que há diferença com relação à época de plantio da realidade local, uma vez que na comunidade costumam plantar em março e na realidade retratada no livro, o milho é plantado em setembro.

Os educandos falam da possibilidade de plantar em qualquer época do ano, mas o terreno precisa ser “aguado” (receber água) cotidianamente, demandando um cuidado que reflete em condições econômicas favoráveis para fazer a irrigação. Sobre isso exemplificam com o caso de uma pessoa da comunidade que planta raízes em qualquer época do ano para comercialização, mas seu terreno possui grandes reservatórios de água e dispõe de tecnologias de irrigação. Entretanto, trata-se de casos pontuais.

Ao construir um paralelo entre a realidade da turma e aquela trazida pelo livro, percebemos que, além da diferença de tempo do plantio para a colheita, tem a diferença do tipo de milho. Segundo os educandos, tem um milho conhecido como “pontinha” que é mais rápido para brotar e embonecar; fica pronto para colheita de dois meses e meio a três meses. Já outro tipo de milho conhecido como “chatão”, possui grão que é mais graúdo e tanto a brotação quanto a colheita são mais demoradas. Nesse processo, evidenciamos saberes populares sobre o plantio e a colheita do milho.

A fala de um dos educandos possibilita conhecer as dificuldades que vêm enfrentando nos últimos anos no que diz respeito a uma boa safra de milho, principalmente, na época junina, devido à escassez de chuvas, levando-os a comprar milhos de irrigação.

Convém notificar que um educando enfatiza que plantar milho em setembro e colher em janeiro é uma prática comum na região Sul do Brasil, enquanto que no Nordeste, em particular, na Paraíba, é bem diferente, reavivando a discussão já apresentada.

Quanto às questões da página 167 sobre as “formas que o milho pode ser saboreado”, os educandos responderam que existem diversas formas de saborear o milho dentre essas: cozido, assado, feito angu, cuscuz. Quanto ao calendário agrícola que aparece na letra da música “Quebra do Milho”, a turma tende a responder de acordo com a sua realidade. Nesse sentido, o tempo adequado para a plantação do milho é mês de março (e com cinco dias nasce); o tempo que emboneca/brota o milho é o mês de maio (ou seja dois meses depois que

planta) e em junho, época das festas juninas é o tempo da colheita. As partes selecionadas pela professora deram margens para os educandos falarem sobre a temática em evidência, de modo a retratar elementos de sua realidade.

Outro fragmento do capítulo “Espaço Rural e Espaço Urbano” que foi trabalhado em sala de aula refere-se ao texto “Relação entre campo e cidade”, contido no livro didático, sobretudo, na página 173. A esse respeito, convém transcrever o seguinte trecho do livro:

Embora ainda seja grande a migração de pessoas para as cidades, em busca de oportunidades de trabalho, o campo vem apresentando, em diversas regiões, melhores condições de proporcionar uma vida digna e saudável pra sua população, com oferta de trabalho, escola e saúde de qualidade (EJA Moderna, 2013, p. 173).

Ao ler o fragmento acima, a professora percebe uma pausa por parte da turma, a partir daí, questiona: “onde se tem mais oportunidades de trabalho: no sítio ou na cidade?”. Um dos educandos responde que no sítio não falta trabalho na enxada. Daí a professora questiona sua resposta: “Você acha que no sítio tem mais trabalho do que na cidade?”. E, logo em seguida, ela complementa: “Tem trabalho no sítio de colheita, mas trabalho de salário não tem; trabalho para plantar e colher você arruma, mas o seu salário, o seu sustento de mês? Aqui na zona rural tem? Esse sustento de vida de mês apenas trabalhando na roça?”.

A partir daí vemos o confronto da professora diante do comentário do educando, gerando uma discussão e, nesse contexto, outro educando concorda com a fala da professora e diz que trabalho para ganhar salário certo mensalmente na zona rural não tem.

Vemos ainda uma tentativa de justificativa frente à saída de certas pessoas do campo, sobretudo, jovens e adultos, ao ser tratada como uma alternativa enquanto busca de emprego, de trabalho para assistência e certa estabilidade financeira mensal.

Sobre isso, a professora diz que “na zona rural a gente não consegue ainda ter uma renda mensal” e, em seguida, questiona: “porque a gente não consegue ainda”? Mas ela mesma responde que é porque ainda não existe uma política pública que ajude, por ser um lugar que não tem muito desenvolvimento, não tem muitos meios de trabalhar.

Nesse sentido, percebemos que, pelas limitações de acesso a determinados benefícios, o campo é visto por certos educandos e pela própria professora como um lugar que não se desenvolve tanto, porque não tem indústrias, não tem alternativas de trabalho que gerem renda, se comparado com a cidade.

Por outro lado, é enfatizada novamente a pertinência de estruturar projetos que venham a valorizar habilidades e o trabalho do povo. Existem alternativas de geração de renda

como o cultivo de legumes, verduras, frutas, entre outros. A problemática consiste na carência de incentivo e assistência à permanência e qualidade de vida das pessoas ao campo para o desenvolvimento local, a partir do diálogo entre os sujeitos, saberes e condições territoriais como, por exemplo, pensar estratégias para a convivência com a escassez de água.

Essa realidade sinaliza um elemento importante para reflexão nesse segmento, que coloca a questão do trabalho como ponto de partida à proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, vislumbrando, nesse processo, o “trabalho como princípio educativo”.

Dando continuidade à análise em andamento, observamos que as atividades 1, 2 e 3 da página 174 do livro didático, reproduzidas a seguir, por meio das Figuras 22, 23 e 24, também foram pontos de pauta do planejamento da prática pedagógica.

Figura 22: Atividade 1 – Reprodução da Figura 20

- 1** No caderno monte um quadro relacionando as **semelhanças** e as **diferenças** entre o campo e a cidade. Troque ideias com dois colegas e escrevam um texto coletivo com as conclusões a que chegaram.

Fonte: EJA Moderna (2013, p. 174).

A questão acima foi trabalhada a partir de um debate coletivo. Já a segunda questão, esta envolveu a formação de duplas para que fossem realizadas entrevistas sobre os motivos de migração da cidade para o campo e vice-versa.

Figura 23: Atividade 2 – Reprodução da Figura 21

- 2** Em sua escola ou em sua classe, entreviste colegas que migraram do campo para a cidade, ou que migraram da cidade para o campo. Pergunte a eles quais motivos os levaram a migrar e anote os resultados de suas entrevistas no caderno, em um quadro como no exemplo abaixo.

Migraram do campo para a cidade: _____ alunos	Migraram da cidade para o campo: _____ alunos
Motivos	Motivos

Fonte: EJA Moderna (2013, p. 174).

Nesse caso, apenas um dos educandos havia experienciado morar na cidade e depois voltar para o campo; com isso, a professora sugeriu que os próprios educandos refletissem a partir de uma situação hipotética, ou seja: mesmo nunca tendo morado na cidade, eles iriam se

colocar numa situação de migrantes, enfatizando quais os motivos que os teriam levado a sair da cidade para o campo e do campo para a cidade.

Com relação à terceira questão, a professora escreveu no quadro as questões, fez a leitura e, por fim, solicitou atenção para que calculassem e atribuísem o valor exato relacionados às perguntas, usando as operações matemáticas da adição e subtração. A situação-problema apresentada na atividade também possibilitou trabalhar com a memória, levando a pensar a partir da lógica.

Figura 24: Atividade do livro didático EJA Moderna

3 Em outra escola, a pesquisa apresentou os seguintes resultados:

Saíram em busca de emprego	Foram morar com familiares	Deixaram suas terras para morar no centro urbano
72	31	45

a) Do total de alunos que migraram, metade são mulheres. Quantas mulheres migraram? _____

b) Desse total de mulheres que migraram, 24 são casadas. Quantas são solteiras? _____

c) Do total de homens que migraram, 14 são solteiros. Quantos são casados? _____

Fonte: EJA Moderna (2013, p. 174).

A letra “a” é a mais complexa porque exige a soma da quantidade dos alunos que “Saíram em busca de emprego”, “Foram morar com familiares” e “Deixaram suas terras para morar no centro urbano”. Diante disso, a turma apresentou certa dificuldade no processo de compreensão; no entanto, a professora foi explicando, cautelosamente, até que eles chegassem ao resultado.

No geral, observamos que grande parte das abordagens que a professora falou que faria a partir do capítulo “Espaço Rural e Espaço Urbano” foi possível de ser concretizada. Isso nos leva a considerar a dimensão flexível do planejamento pedagógico. Em muitos casos, há uma dificuldade de realizar tudo que se planeja, pois a prática impõe certos limites e a interação com as demandas do grupo com o qual trabalhamos nos leva a reestruturar o fazer pedagógico.

6 PANORAMA SITUACIONAL DO MUNICÍPIO DE LAGOA DE DENTRO-PB

Caracterizar o universo empírico pesquisado apresenta-se como uma das iniciativas primordiais do presente estudo. Configura-se numa prática substancial para compreensão das relações pactuadas entre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (educandos e educadores) e da escola como um todo, as quais orientam sistematicamente o processo analítico do contexto, a partir da interatividade das razões que moveram a modelagem dessa problemática de pesquisa. Nesse sentido, cabe tecermos certas considerações acerca do território de pesquisa.

6.1 APRESENTANDO O TERRITÓRIO DA PESQUISA

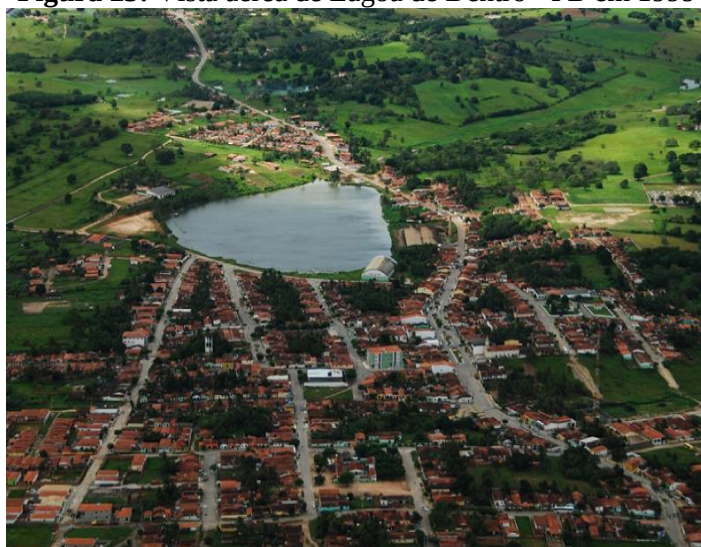
No tocante às origens do município de Lagoa de Dentro, dispomos de informações ainda incipientes, assim, conforme retrata o histórico do município (IBGE, 2016b), pouco sabemos de seus primórdios. Entretanto, tivemos acesso a um material, uma espécie de livreto intitulado “História e Geografia do Município de Lagoa de Dentro”, produzido no ano de 2004, durante o desenvolvimento do “Projeto Escola no Nordeste” (Cf. SILVA, 2004). Trata-se de uma proposta da Educação para a convivência com o Semiárido advinda do Setor de Educação da Associação Diálogo Nordestino, sediada no Município de Bananeiras, corroborando com a perspectiva de trabalho do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), situada em Juazeiro, no Estado da Bahia.

A equipe da coordenação pedagógica do projeto supracitado, além de desenvolver um processo de formação para os professores da rede municipal de ensino, realizou visitas, levantamentos e entrevistas com a população mais idosa tanto da zona urbana quanto da zona rural, sistematizando, por fim, um pouco das origens do município, a partir dos falares e das memórias de parentes dos primeiros moradores e lideranças da localidade, de meados do século XIX. Dentre esses relatos, é recorrente rememorar a problemática da seca, a falta d’água que assolara a região naquele período, culminando em uma excessiva preocupação dos proprietários no sentido de encontrar uma solução para a escassez de água.

Concomitantemente, alguns criadores de animais começaram a observar que, dentre os animais que criavam soltos, os porcos voltavam sempre molhados; devido à curiosidade por descobrirem de onde vinham, começaram a observar que saíam sempre em direção à mata e, perto do entardecer, retornavam para casa, encharcados de lama. Esse fato despertou o interesse dos moradores, pois, até então, ninguém sabia da existência de nenhuma nascente.

Mediante isso, alguns caçadores decidiram seguir os porcos através da mata e os encontraram tomando banho numa poça de lama. Descobriram, então, que aquela poça nunca secava e que havia ali um olho d'água. Com o passar do tempo, o volume d'água foi aumentando até as dimensões que dispomos hoje. Com a lagoa dentro da mata, originou-se o nome “Lagoa de Dentro”, dando origem mais tarde àquele povoado que se formou ao seu redor e que mais tarde se tornaria cidade (Cf. SILVA, 2004).

Figura 25: Vista aérea de Lagoa de Dentro - PB em 1999



Fonte: Blog História de Lagoa de Dentro-PB

Figura 26: Vista aérea de Lagoa de Dentro - PB em 2016



Fonte: Movimento Lagoa Viva

Apesar da incipiência de informações acerca das origens do município³⁶, a tradição oral clarifica que, por volta de 1880, já existiam no local umas dez ou doze casas, erguidas por audaciosos pioneiros. Esse dado é constatado nas sistematizações da “Enciclopédia dos Municípios Paraibanos”, publicada no ano de 1976, com estudos e pesquisas sobre o território geográfico paraibano (MOTTA; AMORIM; SOARES, 1976).

De acordo com o estudo, algumas das primeiras moradias daquela localidade pertenciam ao José Cardoso, José Batista (que foi o primeiro comerciante), Bevenuto Ferreira de Lima, Francisco Costa, Joaquim Freire do Amorim, Antonio Fernandes e Manoel Prígio. O local era ponto obrigatório de passagem dos viajantes que transitavam entre Guarabira e Jacaraú. Por volta de 1886, uma epidemia de cólera assolou a região. São Sebastião, o santo protetor contra as pestes, foi tomado como padroeiro de Lagoa de Dentro e outras localidades. A febre cessou, depois de fazer diversas vítimas. Mais tarde, por volta de 1952, Benedito Pereira, proprietário de várias terras na região, fez doação de um terreno para a construção de uma capela em homenagem a São Sebastião. Em volta do templo, construíram várias casas e a localidade prosperou. Em 1954, fizeram algumas modificações na capela, que hoje é a matriz paroquial da zona urbana. Após a conclusão das reformas, o missionário Frei Damião de Bozzano celebrou a primeira missa, em 20 de outubro de 1958 (MOTTA; AMORIM; SOARES, 1976).

Nesse *constructo* histórico, salientamos que o movimento de emancipação de Lagoa de Dentro tem início a partir da percepção de líderes políticos juntamente com alguns moradores de que o povoado não usufruía dos mesmos privilégios de Caiçara-PB, município vizinho ao qual Lagoa de Dentro pertencia, e essa condição de subordinação impossibilitava em vários aspectos seu progresso. Em contrapartida, movidos pela desenvoltura que o lugar apresentava, mesmo pouco assistido, bem como sua posição geográfica, pois constituía um território que possibilitava o acesso rápido de viajantes, servindo como caminho, inclusive, para os comerciantes que transitavam pela região, encetaram o movimento de emancipação. Entre os líderes políticos, que posteriormente compuseram o poder executivo, pode-se contar com: Acrísio Freire Vieira, Benedito Pereira, Severino Calisto, Raul Rodrigues da Costa, Adonias Freire Vieira, entre outros (Cf. SILVA, 2004).

Em 1957, Lagoa de Dentro foi elevada à condição de Vila, instituindo-se distrito apenas em 04 de fevereiro de 1959. Em um curto espaço de tempo, conforme apresenta o

³⁶ As imagens acima foram obtidas, respectivamente, em janeiro de 2016, a partir do seguinte link: <<http://lagoadedentrohistoria.blogspot.com.br/>> e, em julho de 2016, direto da conta na rede social Facebook intitulada “Lagoa Francisco Soares”.

histórico do IBGE, em 1961, o Governador do Estado da Paraíba, aprova a Lei Estadual nº 2.614, de 11 de dezembro de 1961, por meio da qual Lagoa de Dentro é elevada oficialmente à categoria de município, ficando o dia 20 de dezembro de 1961 em consonância com o que consta no artigo 8º da citada lei, a data da instalação oficial do município, ou seja, no dia 20 de dezembro de 2017, Lagoa de Dentro fará 56 anos de emancipação política.

Art. 1º - Fica criado o município de Lagoa de Dentro, desmembrado do município de Caiçara, com sede na atual vila do mesmo nome, que fica elevada a categoria de cidade; Art. 2º - O município de Lagoa de Dentro será constituído pelo território do atual distrito, pequena faixa do distrito, criado pela Lei nº 1.990, de 4 de Fevereiro de 1959, e pequena faixa do distrito sede; (...) Art. 8º- Esta Lei entrará em vigor no dia 20 de Dezembro de 1961, quando terá lugar a instalação do Município (...) (PARAÍBA, 1961, p. 01)³⁷.

A emancipação política simboliza um motor que impulsionou mudanças substanciais. Aos poucos, o município de Lagoa de Dentro cresceu, sobretudo, em termos demográficos, ou seja, devido à elevação do número de habitantes tanto do espaço urbano quanto no rural. No quadro 2, exposto, a seguir, percebe-se esta evolução populacional, a partir dos três últimos censos demográficos do IBGE, de 1991, 2000 e 2010.

Quadro 2: População Total, Urbana e Rural do município de Lagoa de Dentro-PB

População Total, Urbana e Rural do município de Lagoa de Dentro-PB			
	1991	2000	2010
População Total	7.322	7.054	7.370
Urbana	2.658	3.340	3.975
Rural	4.664	3.714	3.395

Fonte: Censo demográfico de 1991, 2000, 2010 IBGE (2010).

Adaptado pela pesquisadora.

De acordo com os números oficiais do censo do IBGE realizado no ano 2010, a população total de Lagoa de Dentro é de 7.370 habitantes, sendo 3.626 homens e 3.744 mulheres. Desses, 3.975 residiam na área urbana e 3.395 na área rural. Ou seja, 46,07 % da população residem no campo e 53,93% na cidade. Conforme demonstrado no quadro 2, convertendo-se os números em porcentagem, em 1991 a população rural do município se aproximava aos 63,70% enquanto que a população urbana era de 36,30%. Em 2000, a população urbana representava 47,23% da população e a área rural contava com 52,77% dos habitantes. Observa-se que mesmo com os dados apontando um aumento de 7,86 da população residente na área urbana, no censo mais recente, de 2010, nota-se, em uma

³⁷ Lei de Criação do Município de Lagoa de Dentro. Lei Nº 2.614 de 11 de Dezembro de 1961. Governo do Estado da Paraíba.

temporalidade de 20 anos, que a população rural permanece significativa, apesar do êxodo rural que, muita das vezes, justifica-se pelo período de longas estiagens (secas). Conforme apontado por Silva (2004, p. 17): “quando chega o período da estiagem, tudo fica mais difícil para os agricultores, e a solução é apelar por outros meios de sobrevivência, e muitos saem para outras cidades maiores”.

Nesse ínterim, a ausência de condições para produzir o sustento das famílias, a necessidade de formação mediante os avanços tecnológicos, a baixa produtividade que se deve, dentre outras questões, ao mau uso e conservação do solo, às queimadas, à falta de recursos para o pequeno agricultor e à ausência de conhecimentos técnicos, têm dificultado o trabalho e a permanência da população do campo. O êxodo rural centra-se, particularmente, entre os jovens e idosos e também famílias que migram do campo para as áreas urbanas em busca de melhores condições de vida para a sobrevivência. No caso dos jovens, estes costumam almejar dar continuidade aos estudos e trabalhar em outras áreas de produção; já os idosos, em sua maioria atendidos pelo serviço previdenciário (aposentadoria), saem por questões de insegurança e inabilidade para produzir. Apesar da baixa produtividade que vem apresentando nos últimos anos, a agricultura de subsistência apresenta-se como a principal atividade econômica do município de Lagoa de Dentro, pois os pequenos proprietários rurais e arrendeiros utilizam meios ainda rudimentares para cultivar a terra. O funcionalismo público, especificamente, nas áreas da saúde e educação, também tem concentrado boa parte da população urbana e alguns do campo, e outras pequenas atividades de fins mais restritos, assim como os trabalhos autônomos. Dentre os principais produtos agrícolas oriundos dessa região, destaca-se: milho, feijão, inhame, macaxeira, mandioca, fava, batata-doce, entre outros. Também tem grande influência a agropecuária. De acordo com Silva (2004, p. 22) “a criação que mais se destaca na região é o gado bovino, que se destina principalmente a produção de carne e leite [...]. Além da criação do gado bovino, cria-se também, o caprino, o ovino e o suíno”. Nessa simbiose, evidenciamos que o comércio do município de Lagoa de Dentro desempenha um papel importante na oferta de produtos de/para outras localidades a serem comercializados.

Quanto à organização do poder público de Lagoa de Dentro, enfatizamos seus destaques, pois, mesmo com limitações, dentro das possibilidades, vem executando ações significativas que têm beneficiado a população do município, especificamente em termos de educação, saúde, assistência social e administração. Uma vez que o poder executivo é liderado pelo jovem Fabiano Pedro da Silva, de apenas 33 anos de idade (reeleito em 2016), que nos últimos 4 anos tem se revelado gestor/administrador aberto ao diálogo,

compromissado com a causa pública, além da equipe administrativa com perfil pertinente frente as demandas do município, dentre esses, secretários, vereadores (o poder legislativo é composto por 9 vereadores de partidos diversificados), funcionários de um modo geral, é notória certa seriedade frente ao que é público e, sobretudo, às necessidades mais gritantes do povo. Os serviços públicos, na área educacional, nos últimos 4 anos (2012- 2016), têm sido desenvolvidos com responsabilidade, especificamente, em termos de adesão, criando condições para a execução de políticas públicas educacionais que elevem a qualidade de ensino, a exemplo do Mais Educação, Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, Educação de Jovens e Adultos, Programa de Educação de Jovens e Adultos, Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Alimentação Escolar, Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, entre outros.

Um dado que merece destaque nesse espaço são as organizações políticas e populares que o município de Lagoa de Dentro dispõe, a saber: Sindicato dos Trabalhadores, Aposentados e Pensionistas Rurais e da Agricultura Familiar de Lagoa de Dentro (STAPRAF-LD); Pastoral da Criança; Conselho Tutelar; Centro da Criança de Adolescente em parceria com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); Associação das Mulheres; Associação de Desenvolvimento Urbano e Rural de Lagoa de Dentro (ADURLD); Associação dos Produtores de Mel e Agricultura Familiar, entre outras associações comunitárias.

Atualmente, a cidade conta com o Banco Comunitário de Lagoa de Dentro (BCLD), atrelado à Associação de Desenvolvimento Urbano e Rural de Lagoa de Dentro (ADURLD). Faz-se importante destacar o Banco Comunitário de Desenvolvimento de Lagoa de Dentro³⁸, por este se tratar de uma proposta inovadora pautada nos princípios da Economia Solidária, viabilizando a promoção do desenvolvimento local, social e ambiental sustentável. Ademais, o BCDL é uma iniciativa que emerge do engajamento político daqueles/as que compõem a ADURLD criada desde 2004, sendo hoje a Entidade Gestora do referido banco³⁹, o qual conta ainda com a parceria do Projeto Ações Integradas em Economia Solidária, Secretaria Executiva de Segurança Alimentar e Economia Solidária do Governo da Paraíba, a Incubadora de Empreendimentos Solidários da Universidade Federal da Paraíba (INCUBES-UFPB). Do próprio município, contamos com a parceria do Conselho Gestor do Banco Comunitário de Desenvolvimento de Lagoa de Dentro, a Rádio Lagoa FM 104.9, a Prefeitura Municipal através da Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social e da Secretaria de

³⁸ Reconhecido popularmente como Banco Lagoa.

³⁹ A sede do Banco Comunitário de Desenvolvimento Lagoa foi inaugurada após a aprovação pela câmara de vereadores do município de Lagoa de Dentro - PB que ocorreu no dia 02 de abril de 2016.

Agricultura, a Paróquia de São Sebastião, a Associação das Mulheres, a Associação dos Produtores da Agricultura Familiar, o Sindicato dos Trabalhadores, Aposentados e Pensionistas Rurais e da Agricultura Familiar de Lagoa de Dentro (STAPRAF-LD), entre outros.

O Banco Comunitário de Desenvolvimento de Lagoa de Dentro dispõe da Moeda Social circulante denominada de “Tintim”⁴⁰, traduzida em vários valores (equivalente ao convencional Real), entre esses: 0,50 - cinquenta centavos de Tintim; 1,00 - um Tintim; 2,00 - dois Tintins 5,00 - cinco Tintins e 10,00 - dez Tintins (Ver Figuras 27 e 28)⁴¹. É utilizada como meio de bonificação e descontos na aquisição de mercadorias por serviços de comércio conveniados ao BCDL e circula ainda nos processos de comercialização e consumo solidários no âmbito da feira de economia solidária, agricultura familiar, arte e cultura realizada semanalmente organizada pelo Banco Comunitário. A moeda social “Tintim” tem uma simbologia; traz a identidade de território, além disso, só é válida em Lagoa de Dentro. Uma das principais funções da moeda resulta na implementação do Fundo Rotativo Solidário porque, quando as pessoas compram com a moeda e o comerciante vai ao banco fazer a troca do Tintim pelo convencional real, ele deixa 1% daquilo que ele arrecadou em moeda social. Esse 1% vai para o Fundo Rotativo Solidário que depois será revertido em empréstimo, seja para produção, seja para consumo.

Figura 27: Anverso da Moeda Social de 10,00 (dez) “Tintins” do BCDL



Fonte: Arquivo da INCUBES-UFPB (s/d).

Figura 28: Verso da Moeda Social de 10,00 (dez) “Tintins” do BCDL



Fonte: Arquivo da INCUBES-UFPB (s/d).

⁴⁰ O lançamento oficial da Moeda Social se deu no mês de janeiro de 2016, durante a Festa do Padroeiro do município de Lagoa de Dentro - São Sebastião, concomitante a isso, houve a realização da 3ª Feira de Economia Solidária e Agricultura Familiar de Lagoa de Dentro organizada pelo Banco Comunitário.

⁴¹ As imagens que ilustram a moeda social “Tintim” correspondem à homenagem à Lagoa da qual é originado o nome do município; o Tintim seria o peixe normalmente encontrado na lagoa, assim como representações da agricultura familiar e alguns dos nomes de incentivadores da cultura popular local. Vale salientar que algumas dessas imagens, especificamente, a que retrata a realidade da agricultura familiar, resultam de um concurso de desenho organizado pelos membros do conselho gestor do Banco Comunitário Lagoa, buscando a contribuição dos alunos das escolas públicas e privadas na construção da moeda social do Banco Comunitário.

A iniciativa do Banco Comunitário de Desenvolvimento de Lagoa de Dentro culmina em um modelo de desenvolvimento alternativo gerador de renda através da produção, compra, venda e troca que viabilizam o exercício da cidadania, inclusão e acesso ao trabalho e, sobretudo, espaços de extrema importância para as finanças solidárias na Paraíba por meio do comércio justo. Incentivam-se sistemas de produção e comercialização de produtos característicos do contexto local, oscilando entre artesanatos, produtos da agricultura familiar, arte, cultura, entre outros. O critério principal é o de que as formas de organizações autogeridas estejam atreladas aos propósitos da Economia Solidária, contrariando vícios da cadeia produtiva que comprometem tal lógica. “Potencializar os segmentos da sociedade economicamente menos favorecidos, estimulando a organização de empreendimentos através de redes de produção, comercialização e consumo solidário”⁴², faz-se emergente.

De acordo com Daniel Pereira (2016), coordenador da INCUBES-UFPB, o BCDL é 4º banco desse gênero do Estado da Paraíba e o primeiro fora da capital paraibana – João Pessoa-PB; são três Bancos Comunitários, a saber: um no Bairro São José, outro na Comunidade São Rafael, outro no Bairro Muçumagro e agora o de Lagoa de Dentro, no interior, e outras duas tentativas de implantação nos municípios de Remígio e de Pombal. Contam com o apoio sistemático da INCUBES - UFPB e espera-se que, com o seu desenvolvimento, possam vir a aumentar suas ações em economia solidária, levando melhorias para a cidade e para o povo⁴³.

Ao longo das investigações, envolvemo-nos cada vez mais nas ações do BCLD atrelado à ADURLD, as quais nos possibilitaram entender a emergência dessas ações no município de Lagoa de Dentro. De acordo com Agnaldo de Vasconcelos⁴⁴, não podemos falar da emergência do BCLD, o que levou o município de Lagoa de Dentro a se tornar espaço dessa experiência, sem falar da Rádio Comunitária Lagoa FM, porque a rádio foi o começo de tudo. Através da rádio, as pessoas recebem comunicação dos mais variados segmentos da comunidade local, a exemplo dos programas de notícias, espaço religioso (igrejas católicas e

⁴² Recomendações explícitas no catálogo “Economia Solidária na Paraíba: o comércio justo acontece aqui” feito pela Secretaria Executiva de Segurança Alimentar e Economia Solidária do Governo da Paraíba, a que tivemos acesso junto à equipe do BCDL durante a participação em uma das feiras de economia solidária, agricultura familiar, arte e cultura de Lagoa de Dentro-PB, realizada em 12 de agosto de 2016.

⁴³ Trecho elaborado a partir das informações disponíveis em: < <http://adurld.blogspot.com.br/2016/05/banco-comunitario-de-lagoa-de-dentro.html> >. Acesso em: 13 jun. 2016.

⁴⁴ Entrevista com o gestor/coordenador da Associação de Desenvolvimento Urbano e Rural de Lagoa de Dentro (ADURLD) Agnaldo de Vasconcelos realizada no dia 18 de outubro de 2016, com o intuito de conhecer, a partir dos integrantes, como se deu a emergência do Banco Comunitário de Desenvolvimento de Lagoa de Dentro (BCLD) e quais os desdobramentos de suas ações em termos de desenvolvimento local, econômico e solidário no município de Lagoa de Dentro-PB.

também evangélicas), sindicato dos trabalhadores rurais com o programa “A voz do homem e da mulher do campo”, espaço para mulheres, criança e adolescente, contando com os mais variados ritmos musicais. Em forma de “Apoio Cultural”, cada segmento que usufrui do espaço colabora com uma taxa simbólica para a manutenção da rádio. Em uma das reuniões da Associação Brasileira de Radiodifusão Comunitária da Paraíba (ABRAÇO PARAÍBA), a rádio comunitária foi apontada como um instrumento de autogestão, um empreendimento de economia solidária. Tudo o que é arrecadado a partir dos apoios culturais, assim como as despesas, são colocadas em comum, a serviço das demandas da associação.

É perceptível que Lagoa de Dentro dispõe de muitas riquezas, mas, ao mesmo tempo, caracteriza-se como um território empobrecido, porque a riqueza vai toda embora. Tal hábito deve-se à falsa ilusão de que os produtos que se tem no município não têm valor; o valioso seria o que vem de fora. Desse modo, uma das propostas é movimentar a economia, valorizar as produções e criar a ideia de que é possível fortalecer o comércio local.

A experiência da prática de finança e economia solidária através do Banco Comunitário encontra-se em construção. A população está habituada àquela prática convencional do capitalismo e, aos poucos, é que o comércio, numa perspectiva alternativa, vai tentando ganhar espaço. Entretanto, a política de crédito do banco não só é dinheiro; a política de crédito do banco é política educativa, tornando acessível a informação e, sobretudo, formação, criando condições para melhorar, inclusive, a qualificação profissional.

É importante sinalizar que o projeto do Banco Comunitário de Desenvolvimento recebeu um convite da equipe que coordena a educação do município para apresentá-lo aos educadores da rede de ensino durante as formações pedagógicas no início de 2017, sendo este um momento oportuno para mostrar que a Economia Solidária é um processo educativo importante que deve ser trabalhado nas escolas e que, nos últimos anos, vem ganhando campo como alternativa inovadora capaz de fortalecer a redistribuição de renda e a democratização das oportunidades a favor da inclusão social.

A princípio, a pretensão do banco é favorecer melhorias na economia local do município de Lagoa de Dentro. Devido ao processo de implantação, uma das demandas iniciais está sendo a de realizar levantamento sócio-econômico (um formulário com mais de 30 questões) de toda população do município, de modo a mapear o que é mais consumido produzido na própria da cidade, o que é consumido e que vem de fora, que tipo de comércio a cidade dispõe, que tipo de comércio a cidade não dispõe, entre outras questões. Esse levantamento indicará de que forma e em que os recursos do Fundo Rotativo podem ser

investidos, de modo a perceber se, de fato, vale a pena investir em tal área ou em tal tipo de comércio.

Durante a pesquisa, pudemos participar do Curso Estadual de Finanças Solidárias BCDs e a Mudança Financeira, realizado pelo Projeto Ações Integradas em Economia Solidária (PAIES), INCUBES-UFPB e Secretaria Executiva de Segurança Alimentar e Economia Solidária do Estado da Paraíba (SESAES-PB), entre os dias 16 e 17/12/2016, em Lagoa de Dentro-PB. O curso teve como objetivo proporcionar aos bancos comunitários participantes do projeto um debate ainda maior sobre a temática da economia solidária, finanças solidárias e os bancos comunitários na Paraíba (Banco Jardim Botânico – João Pessoa/PB/Bairro São José; Banco Lagoa – Lagoa de Dentro/PB; Banco Maringá/Pombal/PB). Durante o curso, os representantes dos BCDs da Paraíba se reuniram na lógica auto-gestionária, com o intuito de criar a Rede Estadual dos Bancos Comunitários. Assim, debateram estratégias e construíram a Carta Lagoa de Dentro⁴⁵ – que criou a rede e apresenta um pouco do cenário atual da economia solidária no Brasil.

Convém notificar que a metodologia de trabalho do Banco Comunitário de Desenvolvimento de Lagoa de Dentro (BCLD) está pautada no diálogo, na escuta do outro, das necessidades da comunidade. Além das dimensões associativa e comunitária, tal metodologia consiste numa prática de Educação Popular que coloca em pauta a humanização, o ser humano como centralidade do processo, pois as pessoas são mais importantes do que o lucro. Nesse sentido, configura-se numa tentativa de favorecer melhorias para a população, pautando-se em práticas de autogestão, democracia, cooperação, centralidade do ser humano e não do capital, emancipação, justiça social na produção, formação permanente/aprendizagem ao longo da vida, cuidado com o meio ambiente e responsabilidade com as gerações futuras, entre outras práticas educativas fundamentais para a construção de uma sociedade justa, humana e inclusiva. Por esses motivos já elencados é que se faz pertinente que as práticas de Educação Popular, por meio do viés da Economia Solidária, especificamente, das ações do BCLD, cheguem às escolas do município de Lagoa de Dentro, sobretudo, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, pois as particularidades das organizações de base apresentam-se como importantes para dar um sentido mais incisivo para a EJA.

Destacar esse cenário característico de Lagoa de Dentro é também reconhecer o processo que legitima a importância da execução de políticas públicas voltadas ao

⁴⁵ A Carta de Lagoa de Dentro pode ser consultada na íntegra. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BwL0tRXSQyt7X1c2QklFc2JUX1dnTW1rVTNoa3J5c1lkdzBr/view>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

desenvolvimento agrário, solidário e sustentável. Ou seja, essa realidade sócio-demográfica permitiu vislumbrar a importância de um debate local e nacional que viabilize o desenvolvimento de ações que, horizontalmente, considerem a população das áreas urbanas e também rurais, criando mecanismos de melhorias por meio de cursos de formação técnica e política numa perspectiva agroecológica de produção. Uma das preocupações é delinear propostas que coloquem em pauta o fortalecimento da identidade camponesa e a valorização das culturas e saberes locais através de um processo educativo favorável à problematização da realidade.

6.2 CARACTERIZANDO A EDUCAÇÃO BÁSICA DE LAGOA DE DENTRO: UM OLHAR PARA OS CENÁRIOS RURAL E URBANO

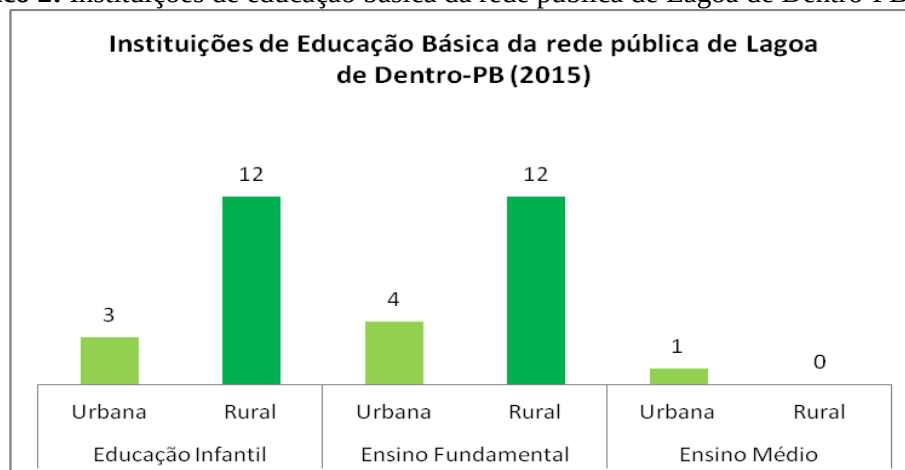
Traçar o panorama da educação básica no município de Lagoa de Dentro neste atual capítulo reforça a escolha e a pertinência desse cenário de pesquisa em relação à Educação de Jovens e Adultos na escola pública no campo: grande contingente de pessoas reside no contexto rural; o campo dispõe de um considerável número de sujeitos jovens, adultos e idosos não alfabetizados ou com domínios elementares dos códigos grafocêntricos. Integra um grupo que necessita usufruir o direito à educação enquanto direito público subjetivo e humano básico que contribui significativamente para traçar alternativas frente às demandas de vivência e sobrevivência no campo. As turmas da Educação de Jovens e Adultos disseminadas nas escolas rurais apresentam-se como iniciativa significativa, nesse sentido, os dados referentes à educação do município de Lagoa de Dentro atestam que temos muito a avançar.

O município de Lagoa de Dentro é subdividido em área rural e área urbana. A área rural divide-se em sítios (comunidades rurais); dentre os mais populosos, encontram-se: Canto de Pedra, Gravatá (onde realizamos nossa pesquisa), Lagoa do Meio, Vila Bom Jesus e Vila Pitombas.

Vale salientar que há escolas na maioria das comunidades rurais, haja vista que alguns sítios contam com número de habitantes muito reduzido e, muitas das vezes, avizinham-se de uma comunidade maior, a qual dispõe de uma escola que atende às localidades próximas também. É comum o campo dispor da Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental (de 1º ao 5º ano), após isso, as crianças, adolescentes, jovens ou adultos são encaminhados para dar continuidade aos estudos nas escolas urbanas. Outro elemento característico da educação no espaço rural é a presença recorrente de turmas multisseriadas.

As escolas no município de Lagoa de Dentro são distribuídas nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme se apresenta no gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2: Instituições de educação básica da rede pública de Lagoa de Dentro-PB (2015)



Fonte: Dados do Censo Escolar do INEP (2015)⁴⁶. Adaptado pela pesquisadora.

Como demonstrado pelo gráfico, calculando e transformando os dados em porcentagem, em 2015, a rede de ensino da Educação Básica do município de Lagoa de Dentro dispunha de 32 instituições escolares, sendo 8 na área urbana e 24 na área rural, ou melhor, 75% das escolas situavam-se no campo e 25% na cidade. Desse quantitativo, 47% destinam-se à Educação Infantil, com 9,5% urbanas e 37,5% rurais. Por outro lado, 50% atendem o Ensino Fundamental, sendo 12,5% das escolas situadas na zona urbana e 37,5% na zona rural. Com relação aos estabelecimentos escolares públicos de nível médio, vê-se uma carência emergente, contando apenas com 3% que equivale a uma única escola, a qual se localiza na zona urbana.

Vislumbramos uma predominância de estabelecimentos escolares destinados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. A maior insuficiência do município localiza-se na disponibilidade de escolas públicas de Nível Médio, contando somente com uma, a qual fica sob responsabilidade do Governo do Estado. Vemos enorme discrepância entre o quantitativo de escolas que ofertam o Ensino Fundamental e a oferta de vagas para o ingresso no Ensino Médio. O acesso à Educação Infantil e Ensino Fundamental apresenta-se significativo, não apenas nas áreas urbanas, mas também nas áreas rurais, fato que pode ser justificado devido à responsabilidade direta do governo municipal por essas modalidades de ensino. No que concerne às escolas das áreas rurais, o Plano Municipal de Educação

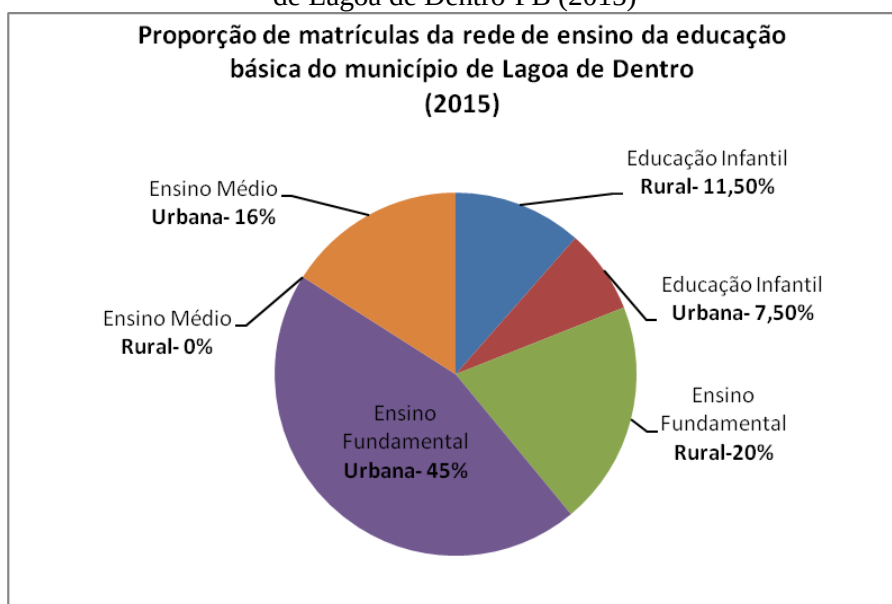
⁴⁶ Buscamos explicitar resultados mais recentes, neste caso, do ano de 2015, a fim de apresentar a situação em que se encontra a educação no município. Quanto ao ano de 2016, não computamos, pois não tivemos acesso aos dados exatos, haja vista que os dados são quantificados ao final de cada ano.

(2015/2025), em vigência⁴⁷, enfatiza que, em média, 50% dessas escolas dispõem entre uma e duas salas de aula e oferecem, na maioria das vezes, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano (anos iniciais). Os estabelecimentos são, em sua grande maioria, de pequeno porte. Após a conclusão do 5º ano na escola rural, o aluno é transferido para as escolas da área urbana, para darem continuidade aos estudos, cursando os anos finais do Ensino Fundamental, pois a cidade dispõe de instituições escolares que atendem, especificamente, esse segmento escolar.

Outro elemento posto em evidência refere-se às características específicas da escola do campo, fato que se justifica no Plano Municipal de Educação em voga, apenas “em função da dispersão da população residente”, “invisibilizando” as expressividades da dinâmica e das particularidades da vida e do trabalho no espaço rural.

No tocante às matrículas na Educação Básica de Lagoa de Dentro, no ano de 2015, totalizaram um número de 1.730, como pode ser evidenciado através dos dados sistematizados em formato de porcentagem no gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3: Proporção de matrículas da rede de ensino da educação básica de Lagoa de Dentro-PB (2015)



Fonte: Dados do Censo Escolar do INEP (2015). Adaptado pela pesquisadora.

Esses dados sinalizam para o descompasso entre as matrículas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Das matrículas efetuadas na Educação Básica no município, a maior parte é feita no Ensino Fundamental, 65%, sendo 45% na zona urbana e apenas 20% na

⁴⁷ Além da sinalização feita pelo Plano Municipal de Educação (2015/2015), reafirmamos essa situação através das observações e acompanhamentos próprios da investigação científica construída.

zona rural. Na Educação Infantil, apenas 19% das matrículas, com 11,5% nas escolas rurais e 7,5% nas escolas da cidade, uma distância de aproximadamente 46% em relação à modalidade posterior. O Ensino Médio ofertado apenas na área urbana conta com 16% das matrículas, registrando uma distância considerável entre as matrículas realizadas no Ensino Fundamental, aproximadamente 49%. Vemos uma defasagem entre os estudantes que concluem o Ensino Fundamental e o número de vagas e matrículas que são feitas na modalidade subsequente. Impera, explicitamente, uma proporção em total desequilíbrio e uma estrutura que não comportar a demanda⁴⁸.

Esses dados ainda apontam certa preponderância na educação do município, em torno do espaço rural; mesmo assim, os princípios teóricos e metodológicos que orientam a prática pedagógica em sala de aula ancoram-se em uma lógica “urbanocêntrica”, homogeneizadora. Os processos de formação dos profissionais da educação (seja inicial ou continuada), a articulação de propostas e o desenvolvimento do trabalho pedagógico voltado especificamente para o espaço rural – a educação do campo – são cogitados de forma incipiente.

Como foi possível evidenciar, ao longo da presente investigação mediante análises de documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação, acompanhamentos de sistemáticas de planejamentos e avaliação das práticas, de modo especial, junto aos coordenadores e educadores da Educação de Jovens e Adultos, há uma predominância das escolas no espaço rural, as quais são compostas por um número significativo de educandos e educadores, sinalizando a necessidade em oferecer uma formação política, ética e pedagógica consoante com a realidade existencial.

Destarte, vê-se a urgência da escola pública construir um elo entre o contexto local, a comunidade, os grupos, as pessoas e seus modos de ver, conhecer e conceber o mundo. Refletir sobre o seu papel enquanto instituição pública, sua condição de abertura e acesso “democrático” de um grande contingente de sujeitos das classes populares, faz-se imprescindível.

É preciso ultrapassar a lógica centralizadora e verticalizada marcada pela perspectiva do “conhecimento-como-regulação”, a qual negligencia o espaço rural. Busca-se reconhecê-lo enquanto lugar de subjetividades, representações, significados, expressividades e historicidades que constitui uma identidade social, constituída a partir de uma relação dialética entre o individual e o coletivo.

⁴⁸ Afirmação feita a partir da relação direta da pesquisadora com a instituição de Ensino Médio, espaço este onde cursou o ensino médio e com cuja realidade escolar até hoje mantém uma proximidade e acompanha por meio de visitas sistemáticas e interação com familiares matriculados e/ou colegas professores da instituição.

Sendo assim, tal espaço demanda uma reconfiguração nas formas de “aprender e saber”, suscitando uma vinculação e comprometimento com um projeto de desenvolvimento para o campo, desdobrando novas estratégias de interação com os grupos sociais e as instituições escolares, pondo em pauta suas aprendizagens, fazeres e saberes. “Isto é, aprender e saber estão destinados não tanto ao acumular novos conhecimentos, mas a integrar diferentes tempos e diferentes modos de saberes adquiridos e vivenciados em diferentes momentos da vida” (BRANDÃO, 2002, p. 365).

Trata-se de considerar e reconsiderar as potencialidades dos lugares, significado e territorialidade das pessoas, as quais se apresentam como possíveis coadjuvantes no processo de redimensionamento das práticas políticas e pedagógicas que regem o sistema escolar e as lógicas de construção de conhecimento ali existente. Ou seja,

Aprender algo significa saber e querer organizar em uma esfera cada vez um pouco mais complexa o todo e suas partes de todo conhecimento vivenciado em cada instante significativo da aprendizagem. O saber cria a sua ordem em cada um de nós. E, entre nós, o conhecimento cria a ordem de nossas próprias interações. Somos não o que sabemos, mas somos o conhecimento que aprendemos a integrar em e entre nós de alguma maneira significativa (BRANDÃO, 2002, p. 365).

Essa discussão elucida uma nova dinâmica de construir conhecimentos, apontando a importância de diálogos entre escola e comunidade, multiplicidades de condições e formas de aprendizagens, criatividade e saberes emergentes da relação entre cotidiano e ciência.

Com relação à taxa de analfabetismo em Lagoa de Dentro, o IBGE registrou no Censo Demográfico do ano de 2010, um índice de 32,5% da população, com 15 anos ou mais, estando três vezes mais elevado do que a média nacional, que é de 9,6%, e maior do que a taxa estadual que apresenta uma média de 21,9%. Essa realidade reafirma a negligência e a insuficiência por parte do poder público estatal frente às modalidades da Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

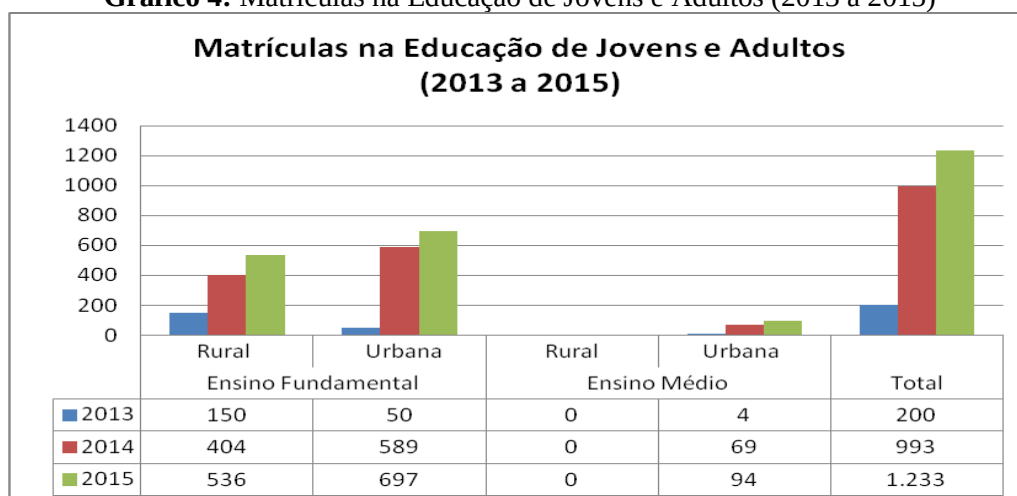
6.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM LAGOA DE DENTRO-PB

A Educação de Jovens e Adultos no município de Lagoa de Dentro-PB constitui espaço do qual emergem e se desenvolvem as práticas pedagógicas frutos da interação entre educadores e educandos jovens, adultos e idosos, assim como o uso do livro didático,

elemento que perpassa tal ação educativa e constitui categoria de análise da pesquisa em construção.

O panorama mais atual da Educação de Jovens e Adultos no município de Lagoa de Dentro é explicitado no gráfico 4, a seguir, apontando, especificamente, as matrículas na Educação de Jovens e Adultos do ano de 2013 ao ano de 2015, as quais sofrem um aumento substancial:

Gráfico 4: Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (2013 a 2015)



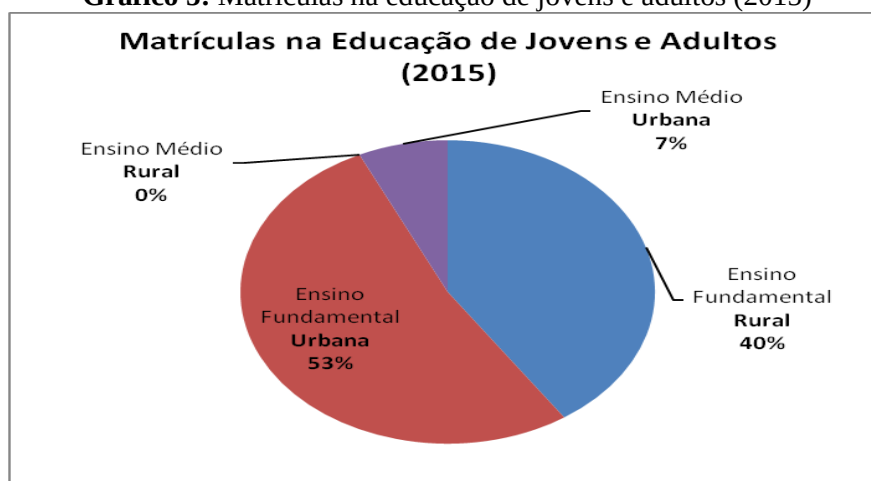
Fonte: Dados do Censo do INEP, 2013, 2014 e 2015⁴⁹. Sistematizado pela pesquisadora.

Notadamente, no Ensino Fundamental, do ano de 2013 para o ano de 2015, o número de matrículas aumentou, em média, 12,1%, enquanto que as matrículas no Ensino Médio obtiveram um acréscimo de 4,2%, o equivalente a 1.123 novos ingressantes nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. Ressalte-se que esse quantitativo referente às matrículas realizadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio da EJA no ano 2013 e 2014 acessado através do Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), diferencia-se do total apresentado no Plano Municipal de Educação do município em questão, uma vez que, no ano de 2013, segundo o Plano municipal, as matrículas feitas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio totalizam 1146, enquanto que, no Censo do INEP, constam apenas 200, ou seja, 946 matrículas a mais surgem no diagnóstico do Plano Municipal. Já em 2014, de acordo com o INEP, foram matriculados 1.233 jovens e adultos, por outro lado, o Plano municipal explicita um total de 1238, nesse caso, apenas 5 matrículas a menos em relação ao resultado do INEP.

⁴⁹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>.

Conforme o Censo Escolar do INEP referente a 2015, foram realizadas 1.327 matrículas na EJA⁵⁰ (Ver gráfico 4), quantitativo que se subdivide em dois segmentos, a saber: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entretanto, o Ensino Médio só é ofertado na área urbana, o qual obteve 94 matrículas, o que corresponde a 7% do total. Já no Ensino Fundamental foram efetuadas 1.233 matrículas, sendo 536 na zona rural e 697 na área urbana. Ou melhor, 53% dos educandos foram matriculados nas turmas da EJA da cidade enquanto que as turmas do espaço rural receberam 40% dos alunos matriculados.

Gráfico 5: Matrículas na educação de jovens e adultos (2015)



Fonte: Dados do Censo do INEP- 2015. Sistematizado pela pesquisadora.

Notamos uma discrepância entre o Ensino Fundamental nas turmas da EJA nas escolas do campo (536=40%) e o Ensino Fundamental nas escolas urbanas (697=53%). A entrada de educandos nas turmas de EJA na cidade permanece mais expressiva do que a que é realizada no campo, fato que ocorre porque a rede pública de ensino na cidade dispõe a entrada tanto do primeiro quanto do segundo segmento do Ensino Fundamental; com isso, os jovens e adultos que almejam dar continuidade aos estudos após concluir o primeiro segmento do Ensino Fundamental nas escolas do campo precisam se deslocar do campo à cidade através dos meios de transportes escolares disponibilizados pelo poder público local. A Educação de Jovens e Adultos vem sofrendo, gradativamente, modificações quanto ao número de alunos, salas de aula, professores, inclusive, no que diz respeito ao acompanhamento pedagógico. Nessa perspectiva, o aumento considerável no número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos do ano 2013 ao ano de 2015 é justificado por alguns avanços ao longo desse tempo, a saber:

⁵⁰ Quanto ao ano de 2015, analisamos apenas os dados disponíveis no Censo do INEP, pois o Plano Municipal de Educação só disponibilizou os dados até o ano de 2014.

- Abertura de novas salas com professores com formação específica;
- A formação de professores passa por um processo de reconfiguração tendo em vista a qualificação do grupo de professores que estão nas salas da EJA, antes a grande maioria dispunha de apenas o ensino médio, hoje não, hoje 70% dos professores são licenciados em Pedagogia e os demais encontram-se em processo de formação inicial com a graduação em andamento. Ou seja, a partir da formação específica a docência ganha um novo perfil;
- O comprometimento por parte dos professores com apoio da Secretaria de Educação na busca pelos jovens e adultos não escolarizados para o espaço da sala de aula, e também criar condições para sua permanência;
- Adoção de metodologias de ensino participativas para a EJA se pautando na tentativa de trabalhar com a realidade social dos alunos, de modo que eles se envolvam, não reduzindo a prática pedagógica apenas ao que sugere o livro didático;
- Trazer a EJA das residências das professoras para os prédios escolares resultou na inclusão dessa modalidade de ensino no espaço físico das escolas da comunidade, tanto rural quanto urbana, assim sendo, contribuiu para os envolvidos direta ou indiretamente viessem a perceber a necessidade do compromisso com essa modalidade, restando apenas alguns casos isolados que o processo de alfabetização acontece nas residências dos professores;
- O lugar de notoriedade que a EJA passou a ocupar nas escolas municipais consiste em um lugar supera o isolamento que a EJA enquanto segmento da educação básica foi alvo durante anos e anos, o qual impossibilitava o envolvimento dos professores e, sobretudo dos educandos/as nas dinâmicas da escola.

O Plano Municipal de Educação de Lagoa de Dentro-PB (2015/2025), concebe o lugar da Educação de Jovens e Adultos a partir dos desafios comumente encontrados desde o âmbito nacional até o local, entre esses: promover com sucesso uma educação de qualidade; buscar alternativas para estruturar e disponibilizar “um currículo que permeie todas as necessidades desta modalidade de ensino” (PARAÍBA, 2015, p. 38). Vemos uma tentativa, pelo menos através do documento supracitado, em fomentar, tornar a escolarização acessível àqueles/as jovens, adultos e idosos que, por inúmeros motivos, tiveram esse direito negado. Busca-se uma forma de educação compatível com as especificidades e reais necessidades

desses sujeitos. É notória ainda que a Educação de Jovens e Adultos no município de Lagoa de Dentro corrobora com os eixos teóricos e práticos provindos do Parecer CEB 11/2000 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Ultrapassa a “função reparadora” de acessibilidade e igualdade almejando a efetivação da “função equalizadora” e, sobretudo, “qualificadora” que reafirma a importância do exercício da cidadania; educação para o trabalho frente ao mundo grafocêntrico e tecnológico e, mais do que isso, considera o princípio da “aprendizagem ao longo da vida” que se dá tanto nos espaços educativos formais quanto nas práticas cotidianas no movimento de produção de saberes da vida, comungando com a lógica do sujeito inacabado que se constitui cotidianamente, ao longo da vida. “[...] Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (PARECER CEB 11/2000, p.11).

No tocante à identidade da EJA, o Plano Municipal de Educação de Lagoa de Dentro-PB (2015/2025) se compromete em considerar as situações de vida, os perfis e as faixas-etárias dos educandos. Nessa simbiose, aponta alguns princípios que deverão nortear as práticas educativas, a saber: o princípio da equidade (englobando um currículo que considere a igualdade de direitos e oportunidades educacionais); o princípio da diferença (envolve dentre outras questões, a valorização do desenvolvimento dos conhecimentos e valores dos educandos da Educação de Jovens e Adultos); princípio da proporcionalidade (refere-se à disposição e à adequação do currículo face às necessidades próprias da EJA, respeitando seus espaços e tempos; além disso, põe em pauta a garantia de “identidade formativa comum” a todos os participantes do processo de escolarização básica); por fim, a proposição de modelo pedagógico próprio que prevê a apropriação e a contextualização das diretrizes curriculares nacionais.

Evidenciamos certo cuidado com a historicidade e os saberes que os educandos adquirem em sua vida cotidiana, “o olhar para a EJA será prioritariamente a pessoa humana, como ser histórico que possui experiências pautadas na sensibilidade, sendo um elo fortalecedor na relação professor-aluno” (PARAÍBA, 2015, p. 40). Entende-se que os saberes são emergentes dos processos de interação, diferentes formas de aprender e conhecer que vão além dos muros escolares, de um currículo formal, de conhecimentos determinados em livros didáticos:

[...] devemos lembrar que, o aluno da Educação de Jovens e Adultos já desenvolve os conteúdos, se envolvendo nas práticas sociais. Falta-lhe sistematizar. A dimensão política e social deve fazer parte das discussões em sala de aula a partir dos momentos em que o interesse dos jovens e do adulto, trabalhador ou não, é estar engajado e participante no contexto social e cultural em que está inserido (PARAÍBA, 2015, p. 40).

Os programas de Educação de Jovens e Adultos no município de Lagoa de Dentro adotam o Livro Didático da Editora Moderna, o qual foi problematizado através do estudo junto a uma turma da EJA (Ensino Fundamental) em uma escola no campo.

6.4 O CASO DA EJA EM UMA ESCOLA NO CAMPO: O LÓCUS EMPÍRICO

A escola onde o presente estudo de caso se desenvolveu está localizada no sítio Gravatá, a qual faz parte do território do município de Lagoa de Dentro-PB. O sítio Gravatá é uma comunidade rural que conta com um total de aproximadamente 350 habitantes, cerca de 130 famílias.

A origem do nome do sítio Gravatá vem de uma planta nativa que tinha em abundância na região, erva da qual, no início da década de 90, com uma grande fome que se alastrou na região, a população se alimentava. É conhecida como Gravatá (ou cientificamente falando *Bromelia balansae* Mez); possui folhas com leve aparência de um abacaxi, que atraem as raposas, sendo vulgarmente conhecida como abacaxi de raposa.

Figura 29: “*Bromelia balansae* Mez”/Gravatá –
Erva originária do nome da comunidade



Fonte: Arquivo da pesquisadora, agosto de 2016.

A distância do sítio Gravatá para a cidade é de aproximadamente 6 km. Limita-se: “ao Norte (Nogueira e Cipoal), ao Sul (Lagoa do Arroz), ao Leste (Escuta e Lagoinha) e ao Oeste (Maçaranduba)” (SILVA, 2004, p. 45). Os moradores da localidade são, em maior parte, pequenos agricultores familiares; seus principais cultivos são: feijão, mandioca, batata-doce, inhame, macaxeira, abacaxi, milho, fava, jerimum etc. É muito comum encontrar culturas de algodão, cajueiro, coqueiro, bananeira, jabuticabeira, laranjeira, entre outros. Além disso, dispõe de rede elétrica e a água para consumo provém de reservatórios como cisternas de placas, açudes, barragens e, em 2016, água encanada chegou em alguns pontos da comunidade Gravatá, fruto das iniciativas do Programa “Água para Todos”⁵¹, através do empenho da administração pública local que se preocupa em levar abastecimento de água à população que sofre com a escassez desta.

O Gravatá fica localizado ao norte da cidade de Lagoa de Dentro; possui uma escola, duas igrejas – sendo uma pertencente à religião católica e outra à protestante –, uma Unidade Básica de Saúde da Família, um ginásio poliesportivo (em construção) e um cemitério. Um traço característico da comunidade é a cultura popular: conta com sanfoneiros, tocadores de violas e mestres de babau (teatro de bonecos), entre outros.

Figura 30: Parte da comunidade Gravatá



Fonte: Arquivo da pesquisadora, maio de 2016.

⁵¹ O Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Água, “Água Para Todos”, é um programa do Governo Federal do Brasil criado através do Decreto nº 7 535, de 26 de julho de 2011, que reúne medidas preventivas e corretivas contra a seca nas regiões onde a precipitação pluviométrica é escassa, sobretudo nas zonas rurais. Nesse sentido, é destinado a promover a universalização do acesso à água em áreas rurais para consumo humano e para a produção agrícola e alimentar, visando ao pleno desenvolvimento humano e à segurança alimentar e nutricional de famílias em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2011).

Figura 31: Escola João Veríssimo

Fonte: Arquivo da pesquisadora, maio de 2016.

O Grupo Escolar de Gravatá foi construído por volta de 1970, hoje identificado como Escola Municipal de Ensino Fundamental João Veríssimo. O terreno onde hoje se situa a escola foi doado pelo Sr. Luiz Veríssimo, a pedido de Pedro Vieira, pai do ex-prefeito Acrísio Vieira. Para homenagear tal doador, a escola recebe o nome de João Veríssimo por ser parente do doador. De acordo com Silva (2004), a primeira educadora da comunidade foi Maria do Socorro, que já ensinava nas residências de algumas pessoas, mas que, com a construção da escola, tornou-se gestora dessa escola durante vários anos.

O diálogo com a direção da escola, secretários escolares, professores, educandos, assim como acompanhamentos sistemáticos das atividades promovidas pela escola, no âmbito de nossas observações, além da consulta ao Projeto Político Pedagógico⁵², possibilitou-nos conhecer um pouco mais a instituição e assim descrevê-la.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental João Veríssimo caracteriza-se por atender pessoas que integram a comunidade local e localidades vizinhas. Oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) e o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos. A referida escola atende aproximadamente 141 educandos matriculados nos três turnos (manhã, tarde e noite), na Educação Infantil e no Ensino Fundamental regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos, assim distribuídos: Manhã – 15 na creche e 10 na

⁵² Salienta-se que a versão impressa do Projeto Político Pedagógico da escola a que tivemos acesso refere-se ao ano de 2012, pois, segundo o diretor geral, apenas agora em 2016 é que a equipe estava iniciando a atualização; esse atraso se justifica pela mudança da equipe de gestão interna escolar e uma nova configuração da realidade.

pré-escola e 20 numa turma multisseriada que atende o 4º e 5º anos; Tarde – 20 numa turma multisseriada que atende 1º, 2º e 3º anos e 31 numa turma da Educação de Jovens e Adultos (espaço específico da presente pesquisa); Noite – uma turma da Educação de Jovens e Adultos, sendo que, de acordo com professores e a partir de uma das visitas que realizamos na escola, percebemos que há uma acentuada evasão de educandos da EJA: alguns desistem pela distância, cansaço físico, após um dia de trabalho na roça, e outros alegam a violência, assim como a falta de segurança, que, cotidianamente, tem-se alastrado nas áreas rurais.

Outro fato evidenciado refere-se à formação da turma pelos próprios educadores, os quais saem na comunidade em busca de jovens e adultos com níveis alfabéticos elementares ou não alfabetizados para se matricularem nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. Nesse processo, conseguem realizar um número de matrículas significativo que permite a formação da turma pela Secretaria de Educação; no entanto, são poucos que entregam sua documentação para efetuar a matrícula e comparecem às aulas.

Convém notificar que os professores da EJA são escolhidos pela equipe da Secretaria de Educação do município, os quais são contratados por determinado período. Hoje em dia, para assumir uma turma da EJA, o requisito é possuir formação superior em Pedagogia ou outra licenciatura, ou pelo menos estar cursando.

A escola João Veríssimo é contemplada com 2 professores na Educação Infantil, 2 no Ensino Fundamental e 2 na EJA, com nível superior de formação pedagógica na área específica ou em andamento. Pontua-se que todos os professores residem na comunidade ou adjacências.

Quanto ao serviço técnico-pedagógico, este é realizado por um diretor e uma secretária escolar. No tocante à infraestrutura, a escola dispõe de água filtrada, por meio de bebedouros interligados às cisternas, assim como água encanada para a cozinha e banheiros; energia da rede pública; possui um provedor de acesso à internet via satélite emergente de projetos do Governo Federal; possui fossas sanitárias; além disso, o ambiente é arborizado com algumas árvores ao redor da escola. Dispõe de 4 salas de aulas, sendo 2 efetivamente utilizadas, no momento; possui ainda 14 funcionários, uma sala de diretoria, um laboratório de informática (ambiente restrito ao diretor, professores e secretária), cozinha, dois banheiros dentro do prédio e um almoxarifado. Conta com alguns equipamentos eletrônicos e recurso material, a saber: computadores administrativos, notebooks, TV, copiadora, equipamento de som, impressora, equipamentos de multimídia e DVD.

É assistida por programas de recursos como material didático (livro didático, livros paradidáticos, cadernos, lápis, jogos, entre outros); merenda escolar feita por licitação do

governo municipal, a qual é importada para as escolas municipais; além disso, a escola possui um recurso financeiro advindo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para investimento na manutenção do prédio escolar.

Um dado interessante é que, recentemente (ano de 2015), devido à falta de local para o armazenamento de água, a escola foi contemplada com uma cisterna construída com apoio e recursos do governo federal (por meio do MEC) “Água na Escola” que visa, dentre outras ações, combater os efeitos da seca, especificamente, nas escolas rurais. O “Projeto Água na Escola” emerge como forma de propiciar uma infraestrutura hídrica mínima para o funcionamento das escolas, desenvolvido pela Articulação do Semi-Árido Paraibano em parceria com a Secretaria Estadual e Municipal de Educação.

Tivemos acesso ao plano institucional, neste caso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; como já foi dito, o PPP disponibilizado não estava atualizado conforme a realidade situacional da escola no ano 2016; no entanto, traz elementos que nos permite entender um pouco as propostas teóricas e práticas postuladas pela escola.

Foi possível evidenciar, através desse documento, uma concepção ampliada de educação que não se enclausura ao espaço escolar propriamente dito: “a educação não é única, toda comunidade tem sua educação, portanto não existe sujeito sem educação, o que existe é educação diferenciada e que a escola precisa valorizar esses saberes”. (PARAÍBA, 2012, p. 05).

Essa lógica corrobora com os dizeres de Brandão (2002, p. 365), ao assumir que “[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece [...]”. A educação é difundida em todos os espaços sociais, sob diferentes formas. Outra preocupação presente no documento coloca em pauta sua própria execução junto à comunidade escolar e seu entorno, tendo em vista a alternativa de construção de uma escola mais democrática e autônoma.

Esse dado converge com uma das conversas informais que tivemos com o diretor geral da instituição; em seu relato, fica nítida a dificuldade de estabelecer vínculos entre escola e comunidade, alega-se uma indisponibilidade por parte dos profissionais e abertura da instituição para atender a comunidade, indo além da disponibilidade do acesso à escolarização básica.

No próprio documento, fica explícito a “baixa participação dos pais” no cotidiano escolar. A partir disso, o documento sinaliza algumas problemáticas que requerem mais atenção, como: “Diminuir o índice de evasão na educação de jovens e adultos; formação

continuada para professores de educação infantil, do ensino fundamental e de jovens e adultos; fortalecer a relação entre escola/família [...] (PARAÍBA, 2012, p. 16).

Essa preocupação ganha repercussão na prática, tendo em vista a emergência do vínculo entre escola/família/comunidade, viabilizando práticas educativas e de gestões democráticas e participativas. Além disso, faz-se urgente pensar alternativas em nível de gestão municipal, tornando possíveis formações inicial e continuada para professores da rede municipal de ensino, sobretudo, da EJA, o que pode constituir um dos fatores frente ao fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos.

Outro elemento evidenciado diz respeito ao processo de estruturação curricular adotado pela escola, considerado, pelos professores e técnicos, compatível às especificidades dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o documento:

A seleção dos conteúdos representa a escolha dos professores de acordo com os objetivos e habilidades que o professor espera dos seus alunos, além da preocupação em trabalhar de acordo com a realidade dos educandos valorizando a sua cultura e seus saberes. Salientamos que os temas transversais e situações que partem da necessidade dos alunos serão trabalhados através de projetos, partindo dos alunos, do professor, da instituição escolar (PARAÍBA, 2012, p. 09).

Mesmo ficando evidente uma preocupação em “valorizar” a cultura local e trabalhar “de acordo com a realidade” dos educandos, nota-se que a escolha de tais perspectivas metodológicas se dá de forma verticalizada, num processo contraditório em relação às particularidades dos sujeitos e centralizado nos profissionais da escola, tendo como aporte principal, na maioria dos casos, o livro didático.

6.5 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA?

Caracterizar os educandos da EJA vai além de reconhecê-los enquanto partícipes de um processo de escolarização; resulta em enxergá-los enquanto grupo social composto por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras do campo, os quais estiveram por algum tempo à margem do processo educativo e, mais do que isso, tiveram o direito à fala, “vez e voz”, negligenciados.

Durante nossas observações, tivemos o contato direto com 12 educandos; entretanto, em certas situações, contávamos apenas com um número máximo de 8 a 9 educandos. Além

desses jovens, adultos e idosos que residem no campo, neste caso, no sítio Gravatá, e que frequentam uma turma da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Veríssimo, nosso estudo se preocupou em ouvir e realizar uma entrevista com a professora da turma.

A partir do contato direto com eles no espaço da sala de aula, pudemos apurar certas informações importantes, conforme expostas no quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Dados básicos dos sujeitos da pesquisa: educador

Sujeito	Idade	Formação	Mora na comunidade na qual se situa a escola?
Professora – (AP)	27 anos	Pedagoga e Especialista em Psicopedagogia ⁵³ , com formações pedagógicas complementares na área da EJA e Educação do Campo	Comunidade vizinha - Sítio Maçaranduba

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora (Julho de 2016).

Quadro 4: Dados básicos dos sujeitos da pesquisa: educandos

Sujeito -	Idade	Profissão	Mora na comunidade na qual se situa a escola?
Educando 1 – (BE)	53 anos	Agricultor	Comunidade vizinha- Sítio Lagoinha
Educando 2 – (JO)	42 anos	Agricultor	Comunidade vizinha- Sítio Lagoinha
Educando 3 – (TE)	50 anos	Agricultora e dona de casa	Comunidade vizinha- Sítio Lagoinha
Educando 4 – (LE)	22 anos	Agricultor	Comunidade vizinha- Sítio Lagoinha
Educando 5 – (IV)	55 anos	Agricultor	Comunidade vizinha- Sítio Lagoinha
Educando 6 – (NE)	55 anos	Agricultor	Comunidade vizinha- Sítio Maçaranduba
Educando 7 – (SA)	55 anos	Agricultora	Comunidade vizinha- Sítio Pé de Serra
Educando 8 – (SE)	69 anos	Agricultora e dona de casa	Sim, sítio- Gravatá
Educando 9 – (MA)	55 anos	Agricultora e dona de casa	Comunidade vizinha- Sítio Pé de Serra

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora (Julho de 2016).

Optamos por não explicitar os nomes dos sujeitos, valendo-se de expressões como “Educando 1”, “Educando 2”, seguidas por letras entre parênteses que fazem parte do seu primeiro nome.

⁵³ Convém notificar que a professora realizou tanto a graduação quanto a pós-graduação da professora aos fins de semana em instituições privadas; no caso da graduação em Pedagogia, fez pela Universidade Aberta Vida (UNAVIDA) e a Pós-Graduação em Psicopedagogia, pelo Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu.

7 A DIMENSÃO INTERATIVA DE SABERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A proposta investigativa principal reconhece a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos como um espaço de socialização e construção de saberes e, nesse processo, propõe-se a identificar e analisar como ocorre a relação de saberes no âmbito das práticas da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo, considerando as peculiaridades dos educandos que englobam suas histórias, culturas e saberes, em contraponto com os saberes escolarizados⁵⁴, que adentram o espaço da sala de aula, por meio dos livros didáticos.

Consideramos a natureza interativa de construção das explicações específica do estudo de caso. Apresentaremos, inicialmente, proposições teóricas sobre a “relação de saberes”, com o intuito de mostrar as concepções que corroboramos. Assim sendo, notificamos que as variações nas definições da relação com o saber são progressivas.

Nos escritos do pesquisador francês Bernad Charlot (2000) é possível evidenciar uma multiplicidade de definir e caracterizar a “relação com o saber”, a “relação entre saberes”, e a “relação de saber”, sendo esta última foco de nossa análise. É importante notar que as condições sociais de existência nas quais os educandos se encontram podem vir a influenciar diretamente na relação que estabelecem com o saber. Entretanto, “as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam” (CHARLOT, 1996, p. 62).

A inquietude de compreender a relação de saberes nos levou a concebê-la enquanto relação social e, ao mesmo tempo, relação simbólica, ativa, representativa e temporal, seja dos sujeitos em seus espaços sociais, numa dimensão micro (consigo mesmo) ou macro (interagindo com outros sujeitos), seja pelos sistemas de representações, expectativas e, sobretudo, práticas (Cf. CHARLOT, 2000). Nesse sentido, o mesmo autor reconhece a relação com os saberes, a partir de uma lógica analítica mais ampla, tecendo o seguinte comentário:

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e por isso mesmo, é também relação com a linguagem, a relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 81).

⁵⁴ Entendemos saberes escolarizados os conteúdos didático-pedagógicos dos livros didáticos, considerando o seu comprometimento com o conhecimento que prescreve os currículos oficiais.

Assim sendo, problematizar a relação com os lugares, com as pessoas, objetos, conteúdos reflexivos ou escritos, lógicas relacionais, escolhas, opções didático-pedagógicas e dinâmicas de ensino-aprendizagem, constituem processos extremamente necessários para caracterizar a dimensão relacional de saberes que perfilam as práticas e constroem o próprio sujeito.

A “relação com o saber” se diferencia tomando como base as especificidades das “relações de saber” concebidas por meio do vínculo social adquirido a partir dos diferentes modos de saber. Em outras palavras, a “relação com o saber” é indissociável das “relações de saber”. Corresponde às relações sociais do sujeito *com*, *do* e *no* mundo, impulsionadas pela predisposição do aprender. A relação social instituída sobre as diferenças de saber aponta para uma relação de saber. Essas premissas dialogam diretamente com a concepção que aponta para a seguinte reflexão:

Se a relação com o saber é uma relação social, é porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber. O sujeito está imerso nessas relações de saber. Isso, porque ocupa uma posição nesse mundo. Também, porque os objetos, as atividades, os lugares, as pessoas, as situações, etc., com os quais ele se relaciona ao aprender estão, eles, igualmente, inscritos em relações de saber. Mas, se é certo que o sujeito é presa dessa situação, é também certo que se pode libertar dela (CHARLOT, 2000, p. 85-86).

É perceptível que a relação social é sobredeterminada pelo saber, ou pelos saberes, uma vez que, assim como existe uma relação de saber entre o médico e o seu paciente, há relação de saberes em outros espaços, sobretudo, no espaço escolar, envolvendo o saber do professor e dos educandos/as, seja, por exemplo, na relação de saber com o livro didático. Não se trata de saberes iguais, nem de deterem os mesmos domínios cognitivos e práticos, tampouco possuem as mesmas estratégias de relacionamento.

No entanto, “existem diferenças sociais de legitimidade entre esses saberes, atividades ou formas relacionais” (CHARLOT, 2000, p. 85). Os saberes com os quais nos relacionamos constituem reflexos das interações do lugar que ocupamos na sociedade do ponto de vista do experienciar/aprender. Entretanto, trata-se de uma visão flexível e não determinista.

Nesse sentido, o livro didático se configura em um objeto que se constrói e se reconstrói, a partir do tipo de relações constitutivas com os sujeitos, diferentes racionalidades, formas de ser e os espaços no qual se insere, acarretando uma relação e interpenetração de saberes diversos, os quais se entrecruzam na prática pedagógica, sobretudo, da Educação de Jovens e Adultos.

Falamos de diversos saberes, inclusive de um saber histórico institucionalizado conduzido por concepções hegemônicas, veiculados pelos livros didáticos, através dos seus conteúdos e propostas. E outro que se refere ao saber da experiência oriunda do dinamismo da “inteligência prática” em direção às intersubjetividades e modos que conhecemos e nos relacionamos com nosso entorno, envolvendo as “visões de mundo”.

Sobre o saber oriundo do meio popular, dos sujeitos jovens, adultos e idosos Brandão (2006b), em seus escritos sobre Educação Popular, caracteriza como popular o saber que possui uma dimensão simbólica e reconhece o conhecimento como algo intrínseco da vida humana. Assim sendo, “a consciência do saber” é adotada como “começo da possibilidade de aprendizagem”. Ou seja, “os seres vivos aprendem não apenas diretamente *do* e *com* o meio natural, naturalmente, mas uns com os outros e uns entre os outros, culturalmente” (BRANDÃO, 2006b, p.18).

O saber se dá a partir de um sistema relacional de trocas e expressões significativas, um modo diferente de ensinar e aprender. As práticas oriundas do trabalho e da convivência configuram em situações de circulação do saber. Nos termos do autor:

Quando o homem sabe e ensina o saber, é sobre e através das relações de objetos, pessoas e ideias que ele está falando. É no interior da totalidade e da diferença de situações através das quais o trabalho e as trocas de frutos do trabalho garantem a sobrevivência, a convivência e a transcendência, que, no interior de uma vida coletiva anterior à escola, mas plena de educação, os homens entre si se ensinam- e- aprendem (BRANDÃO, 2006b, p. 22).

Para tanto, partimos do pressuposto de que existe um determinado campo de saberes que não se localiza no interior dos livros, mas que possui uma dimensão tanto objetiva quanto subjetiva, a qual se relaciona com habilidades oriundas das práticas, os modos de vida dos sujeitos, contemplando a forma como estes experienciam o mundo, conhecem e, sobretudo, aprendem.

Falar da “relação de saberes” na Educação de Jovens e Adultos leva-nos a reconhecer a contribuição das reflexões trazidas por Freire sobre esse processo, de modo especial, a partir da abordagem que ele faz da concepção “bancária” de educação – a qual se contrapõe à educação dialógica e problematizadora – em torno das “relações educador - educandos”, nos espaços educativos, sejam estes escolares ou não.

Na concepção “bancária” de educação, as “relações educador - educandos” são caracterizadas a partir de tônicas que negam o fazer educativo e a “relação de saberes” como processo de busca, de construção e complementação, reconhecidas como “narradoras”,

“dissertadoras”. Uma vez que “a narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (FREIRE, 2011b, p. 79).

Nesse movimento, a criatividade, a transformação, a invenção e a inquietação inexistem, de modo a negar a ontológica vocação de “ser mais” das pessoas. Pois, o saber é compreendido como uma “doação” dos que acreditam ser detentores do conhecimento aos que dizem nada saber.

Não será possível a relação de saberes se a prática pedagógica não romper com os esquemas verticais, bancários e regulados por uma epistemologia eurocêntrica unilateral. Só se fará possível superar a prática pedagógica contraditória, por meio da dialogicidade, da problematização e criticidade, prática esta que possui um cunho marcadamente político.

Para o “educador-bancário” o foco se desloca do conteúdo que dialoga com seus educandos para o programa sobre o qual disserta a seus educandos. A resposta está na organização e socialização de tal programa. Contrariamente, na relação “educador-educando”, que se faz de modo “dialógico, problematizador”, o conteúdo não consiste no processo de imposição ou doação, mas numa maneira acessível de apresentar questões-problemas que seja melhor para os educandos/as e não algo que possua uma determinada finalidade apenas para o educador (FREIRE, 2011b).

Assim sendo, a dialogicidade começa no processo de inquietação, reflexão e avaliação na busca e escolha do conteúdo programático; o tema, o saber, na verdade, são basicamente sobre o que pretendemos dialogar com os educandos/as. Ou seja, a dialogicidade se faz restritamente atrelada à ação pedagógica, momento em que educador-educando e educando-educador se encontram; está presente no comprometimento ético frente às escolhas no planejamento pedagógico que é sobretudo político (FREIRE, 2011b).

Emergente de uma área do saber institucionalizado o livro didático apresenta conteúdos prescritos que se dizem estar em consonância com os critérios que se apresentam como princípios éticos fundamentais, bases legais, concepções teórico-metodológicas oriundas das diretrizes gerais que orientam as propostas didático-pedagógicas, seleção e organização de conteúdos condizentes com as especificidades dos sujeitos da EJA.

O desafio reside na adoção do livro didático como um recurso que serve para a mediação no processo de aprendizagem do jovem e do adulto, de modo a ultrapassar a mera função de estender um saber a um determinado grupo, inviabilizando o desenvolvimento de uma ação pedagógica que busca conhecer, problematizar e considerar o que os sujeitos

educandos têm a oferecer. A ideia é apresentar condições de diálogo com os saberes que circundam a prática pedagógica da EJA, especificamente, os saberes populares dos educandos, por meio de seus conteúdos e atividades. Em situações de distanciamento com a realidade sócio-cultural dos educandos, o livro didático traduz-se numa espécie de “invasão cultural”. De acordo com Freire, a invasão cultural apresenta-se como uma das características das teorias da ação antidialógica. É incompatível com a problematização da realidade e até mesmo dos conteúdos programáticos.

Naturalizar a condição de submissão e inferioridade imposta por parte dos “invadidos”, de modo que se adaptem a uma lógica, predeterminada e que exerce influência máxima na maneira de pensar e agir no mundo, constitui circunstância básica ao êxito da invasão cultural. O reconhecimento da superioridade daqueles que invadem os “invasores” implica na centralidade e sobreposição de valores emergentes de uma visão uniforme que entende a realidade como estática, a qual desconsidera as possibilidades de emancipação dos sujeitos (FREIRE, 2011b).

Cada sistema de saber se fundamenta numa perspectiva específica. Ou seja, os diferentes saberes se ancoram em diferentes perspectivas, suscitando diferentes modos de ver e compreender o mundo. No caso da invasão cultural, a perspectiva do “Outro”⁵⁵, inclusive do saber que possui, é caracterizada como vazia, por considerá-lo como incapaz e ignorante. Assim, a perspectiva do “Outro” (do invadido) não é legitimada pela absolutização do saber do “Eu”, devido à lógica de dominação que impera, sobrepondo uma forma de saber sobre outro (JOVCHELOVITCH, 2011).

Destacamos aqui, a compatibilidade das reflexões feitas por Jovchelovitch (2011) com a perspectiva analítica do presente estudo. Nesse sentido, a autora recorre ao enfoque psicossocial para estudar os saberes e as relações pessoais, interpessoais e socioculturais em que são produzidos.

Considerar a perspectiva do “Outro” e entender como se fundamenta suas expressividades e saberes, incentiva reconhecer a legitimidade desta, como elemento basilar a “encontros dialógicos”. Trata-se de um processo que se pauta no princípio dialógico capaz de estabelecer a comunicação e o compartilhamento, possibilitando o desenvolvimento das relações em que “Eu” e o “Outro” ultrapassam a lógica verticalizada e atingem consciência

⁵⁵ Ao longo deste trabalho, quando falamos de “Eu” ou do “Outro”, partimos da compreensão destes a partir dos escritos de Sandra Jovchelovitch (2011, p. 231), ao reconhecer que “o Eu e Outro não são seres abstratos, mas agentes históricos e socialmente situados que se encontram em arenas públicas como ontologias já constituídas, posicionados por determinantes sociais e econômicos e por um conjunto de representações sociais e coletivas que preestabelecem as condições gerais em que se encontram e sobre as quais atuam.

das conquistas envolvidas na coexistência e na inclusão das diferentes lógicas de aquisição de saber (JOVCHELOVITCH, 2011). Por outro lado, de acordo com Jovchelovitch (2011), a falta de reconhecimento mútuo, a dominação que contribui decisivamente para negar a noção de saber do “Outro”, devido à sobreposição de uma concepção hegemônica sobre as demais, suscita “encontros não dialógicos”.

Ao se reduzir a noção de saber à ideia unilateral, alegando-se que só existe uma forma melhor e superior de conhecer/saber, a qual se funda em estruturas hierárquicas e deterministas que negam a possibilidade de legitimidade dos saberes de outros, exclui-se, sobretudo, a possibilidade de inclusão de outras perspectivas. “Nesse tipo de encontros de saberes as transformações operadas pela dominação produzem deslocamento e exclusão social dos diferentes conhecimentos, levando um potencial de segregação ou até mesmo à destruição de um sistema de saber” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 242); tendenciosamente, negligenciam os saberes acumulados pelas tradições culturais dos grupos e de determinadas comunidades.

Os diferentes saberes são elementos que devem coexistir, no sentido de transformação e fortalecimento dos processos comunicativos, uma vez que nenhum conhecimento se constitui sem que haja um diálogo. A partir dos “encontros dialógicos” entre diversos saberes (por exemplo, entre o saber técnico/conteudista e o saber experienciado na dinâmica da vida cotidiana) é que os novos conhecimentos se constroem. O espaço conquistado pela ciência não deve desconsiderar o mundo da sabedoria popular e do senso comum, uma vez que a sabedoria pela experiência da vida cotidiana revela expressões culturais, identidades, práticas, representações e intersubjetividades favoráveis ao seu reconhecimento enquanto importante. Sendo assim, a libertação das escalas hierárquicas que coloca o conhecimento-emancipação em detrimento do conhecimento-regulação, inviabilizando a “ecologia de saberes”, apresenta-se como indispensável à construção de encontros críticos em que todos os tipos de saberes podem construir conhecimento e aprender simultaneamente ao longo do processo (Cf. FREIRE, 2011b; JOVCHELOVITCH, 2011; SANTOS, 2007).

O que Jovchelovitch (2011) denomina como “encontros dialógicos” corrobora com o que Santos (2007) denomina de “conhecimento-emancipação” e também com o que Freire chama de “síntese cultural” – concepção que se contrapõe à invasão cultural – por conta do diálogo como princípio e fundamento que orientam as várias formas de relação numa perspectiva emancipatória. Assim sendo, percebemos que a “síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outras, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão

de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá a outra” (FREIRE, 2011b, p. 149).

Desconsideramos esquemas prescritos, devido a confluência estabelecida com um saber corrobora para a desigualdade que tende a alienar e impossibilitar a emergência dos saberes ricos pela diversidade oriunda da multiplicidade epistemológica que considera indispensável levar em conta a “visão do mundo” do povo para a organização do conteúdo programático da ação educativa. Visão esta em que encontraremos, explícita ou implicitamente, anseios, dúvidas, esperança, crenças e até mesmo a capacidade de resistência. Na síntese cultural, o saber é plural e flexível; refaz-se por meio da disponibilidade de ouvir, conhecer e, assim, comunicar saberes e aprender onde os envolvidos se enriquecem simultaneamente. Conforme Freire (2011b, p. 247) pontua:

Enquanto na invasão cultural, os atores retiram de seu marco valorativo e ideológico, necessariamente, o conteúdo temático para sua ação, partindo assim, de seu mundo, do qual entram no dos invadidos, na síntese cultural, os atores, desde o momento mesmo em que chegam ao mundo popular, não o fazem como invasores. E não o fazem como tais porque, ainda que cheguem de “outro mundo”, chegam para conhecê-lo com o povo e não para “ensinar”, ou *transmitir*, ou *entregar* nada ao povo.

Essas considerações são relevantes para ampliar novas formas de leituras sobre a dimensão interativa de saberes no espaço da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista a adoção do livro didático, material com metodologias, conteúdos que tencionam e propõem um determinado fazer educativo. Haja vista que o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) parte de uma proposta pedagógica curricular macro e adentra as escolas através do livro didático, a qual pode vir a ser uma forma de invasão cultural, pois as influências das condições objetivas estruturais refletem diretamente no espaço escolar e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula mediante a lógica hegemônica “sobredeterminada” por essa política, uma vez que,

Na medida em que uma estrutura social se denota como estrutura rígida, de feição dominadora, as instituições formadoras que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura (FREIRE, 2011b, p. 208).

Entretanto, partimos da premissa de que a horizontalização entre os diversos saberes no espaço da sala de aula depende, decisivamente, de como têm-se estabelecido as relações de ensino-aprendizagem e as relações professor-educando/a. Nesse sentido, percebemos que, ao

abordar a concepção de educação “bancária” enquanto invasão cultural que impossibilita o processo de síntese cultural, Freire convida-nos a refletir sobre o problema da comunicação que tem impossibilitado relações recíprocas entre diferentes saberes. O ato pedagógico tem sido adotado equivocadamente como espaço de transferências linear de conhecimentos daquele que se diz detentor para o outro que não sabe, ao invés de criar meios para um encontro plural dos saberes através do qual seja possível reconhecer a diversidade, as expressividades, assim como as limitações de todo e qualquer conhecimento, as quais constituem condições fundamentais para a comunicação entre diferentes saberes, ou seja, mecanismos essenciais ao “encontro dialógico”, tendo em vista que o diálogo entre diferentes formas de saber constitui o árduo, no entanto, imprescindível processo de ampliação das fronteiras de todos os tipos de saber.

7.1 NARRATIVAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DO USO DO LIVRO DIDÁTICO

De acordo com as prerrogativas analíticas do estudo de caso que optamos, tentaremos explicar o fenômeno a partir de elos argumentativos com achados no campo empírico. Os dados empíricos foram coletados pela observação participante das aulas através da participação e aproximação das dinâmicas práticas e, sobretudo, da professora e dos educandos/as, favorecendo-nos uma leitura analítica específica, a qual se deu através da escuta, do contato, do respeito e atenção.

Utilizamos também a entrevista semi-estruturada para dialogarmos com a professora da turma sobre o processo de construção do conhecimento em sala de aula, a partir do uso dos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, buscamos compreender, nas falas da professora e em conversas com os educandos durante as aulas, as repercussões das expressividades e interatividades entre os saberes escolarizados nos livros didáticos, os “saberes na vida cotidiana” e seu contexto local.

As questões das entrevistas foram elaboradas a partir das situações observadas, assim, os pontos dialogaram com nosso enfoque de pesquisa, conforme as ligações que teceremos, ao desenvolver uma descrição do caso, usando a “narrativa” como estratégia de registro e apresentação dos achados considerados indispensáveis para a “construção da explanação” –

técnica analítica específica entendida como mais adequada⁵⁶, reafirmando ou refutando alguns dos achados captados através das falas (durante as observações e/ou da entrevista semi-estruturada).

Diante da multiplicidade de informações, nosso desafio é não se desviar do foco; para isso, buscamos nos reportar constantemente aos objetivos e às questões norteadoras, oriundos do foco principal da pesquisa. Assim, através da narrativa, fizemos registros e buscamos sistematizá-los, enfatizando questões tidas como ponto de ancoragem substancial à reflexão, favorecendo as explanações das evidências disponíveis, convergindo os achados com as possíveis interpretações oriundas de proposições teóricas pertinentes.

As visitas ao *lócus* de pesquisa tiveram início no mês de abril de 2016, estendendo-se até novembro de 2016. A coleta de dados no campo empírico aconteceu em duas fases, a saber: a primeira correspondeu ao levantamento documental e observação participante das aulas, mais precisamente, durante os meses de abril, maio, junho e início de julho de 2016, as quais se deram através de encontros/acompanhamentos semanais (em média, de dois a três dias por semana) e, às vezes, quinzenais, na escola e na turma estudada, para conhecer a dinâmica da educação no município e aproximação das práticas desenvolvidas e, sobretudo, dos sujeitos da pesquisa. Já na segunda fase da pesquisa, realizamos novas observações das aulas (nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro), fizemos a entrevista semi-estruturada (outubro).

No tocante à primeira fase da pesquisa empírica, convém ressaltar a apresentação da proposta à equipe pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Lagoa de Dentro. A partir daí, entramos em contato com a equipe pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, com o intuito de compreender o panorama situacional da EJA no município de Lagoa de Dentro, especificamente do ano de 2016.

Através desse contato, tivemos acesso a documentos como o Plano Municipal de Educação Municipal em vigência e também a certas informações, a exemplo da quantidade de turmas, número de matrículas e professores em exercício.

Quanto às especificidades da Educação de Jovens e Adultos no município, fomos informados da existência de dois programas de EJA que vêm sendo desenvolvidos no município, a saber: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e turmas de alfabetização de jovens e adultos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). O primeiro

⁵⁶ De acordo com Yin (2011) e conforme detalhado no capítulo 2 “Trilhas Teórico-Metodológicas da Pesquisa na Educação de Jovens e Adultos”, a “narrativa” é uma estratégia de sistematização da “Construção da Explanação”, técnica analítica específica que optamos.

comporta além da alfabetização, as séries iniciais do Ensino Fundamental, diferentemente do segundo que se volta apenas ao processo de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas. No entanto, conta-se com turmas de EJA voltadas às séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (sob responsabilidade da rede estadual de ensino).

Vale salientar que nosso estudo se desenvolveu junto ao programa “Educação de Jovens e Adultos”, em uma das turmas que, por sinal, é multisseriada e que se configura em um tipo de alfabetização/pós-alfabetização que além da alfabetização, atende ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Durante esse período da pesquisa, tivemos acesso às informações do programa “Educação de Jovens e Adultos”, no ano de 2016, o qual dispõe de 35 salas de aula, sendo 15 no espaço urbano (total de 229 matrículas efetuadas) e 20 no espaço rural (total de 365 matrículas efetuadas)⁵⁷.

Inicialmente, fizemos um levantamento prévio através de análises de dados disponibilizados pela equipe da coordenação pedagógica geral da EJA do município (coordenadores da zona rural e zona urbana dos programas de EJA), no tocante ao total de alunos frequentes nas turmas da EJA nas escolas localizadas no campo, e também realizamos visitas em escolas com turmas apresentadas como numerosas e escolhemos a turma que compatibilizou com os critérios da pesquisa supracitados. Consideramos nesse processo a adoção dos livros didáticos advindos do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), verificada através do catálogo do próprio Programa em vigência (Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014) e também a quantidade expressiva de educandos jovens e adultos matriculados e que frequentam significativamente as aulas, ao compararmos com outras turmas EJA das áreas rurais do município de Lagoa de Dentro.

Optou-se por uma escola situada no contexto rural do município, a Escola Municipal de Ensino Fundamental João Veríssimo. A partir daí, o estudo de caso desenvolveu-se por meio de observações das práticas pedagógicas de uma turma multisseriada, nesse espaço escolar que atende o primeiro segmento (1º ao 4º anos) do Ensino Fundamental da EJA e que possui um número significativo de educandos que frequentam assiduamente as aulas. De 31 alunos matriculados, a turma observada dispõe de 8 a 15 educandos frequentando as aulas regularmente, o que constitui um perfil de representatividade no âmbito municipal no presente ano, de 2016, se comparado ao esvaziamento comumente encontrado no âmbito dessas turmas.

⁵⁷ Esses dados referentes ao programa “Educação de Jovens e Adultos”, em 2016, foram acessados a partir da Secretaria de Educação, através de um arquivo disponibilizado pelos coordenadores pedagógicos da EJA, a fim de contribuir com o mapeamento do programa feito em nossa pesquisa; entretanto, são informações que ainda serão computadas pelo Censo Escolar 2016, do INEP.

O livro didático advindo do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos adotado nas práticas pedagógicas constitui um dos focos do nosso estudo. Fomos informados da adoção unânime, das escolas municipais que trabalham com a EJA nesse município, do livro didático da Editora Moderna – “EJA Moderna”, tanto para escolas do espaço urbano quanto para escolas do espaço rural.

A rede municipal de ensino de Lagoa de Dentro é beneficiada com as ações do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD-Campo); no entanto, os livros didáticos e acervos de obras literárias destinadas às escolas rurais, de acordo com o regimento da política PNLD-Campo, destinam-se apenas ao público do 1º ao 5º ano do ensino fundamental regular.

Desde o primeiro contato com a comunidade escolar, o qual aconteceu numa tarde do mês de abril de 2016, foi comum depararmos-nos, no início da tarde, com a seguinte situação: escola com crianças, jovens, adultos, idosos e professores.

A escola situa-se logo na entrada de um pequeno vilarejo; é pequena, não possui muros e é bastante próxima à circulação de veículos e pessoas. Logo em frente, encontra-se em construção uma quadra poliesportiva para a comunidade local usufruir, a qual beneficiará a escola, tendo em vista ser um espaço pequeno que impossibilita que as crianças brinquem com segurança e comodidade.

A turma da Educação de Jovens e Adultos que acompanhamos possui especificidades quanto à quantidade significativa de alunos, à organização e ao horário de funcionamento, por ser no turno da tarde, diferentemente das demais que funcionam à noite.

A professora trabalha com a Educação de Jovens e Adultos desde 2009. Inicialmente, as aulas aconteciam na sua residência. Em 2015, ela lutou para trazer a turma para a escola da comunidade Gravatá, pois alegava que em sua casa não dispunha de uma estrutura adequada para desenvolver um trabalho satisfatório com dinâmicas e trocas entre os alunos; o espaço era restrito e de certa forma limitativo. Relembra que, no primeiro momento, a equipe da Secretaria de Educação do Município não demonstrou interesse pela ideia, acreditando que não lograria êxito, mas, após algumas conversas foi aceito. A escola da comunidade Gravatá, nomeada João Veríssimo, hoje acolhe essa turma, incluindo-a nas atividades pedagógicas.

Outra luta por parte da professora foi a de lecionar durante o dia, especificamente, no horário da tarde; declarava que a maioria dos educandos eram agricultores/as adultos/as, mas que, devido à idade já avançada, não costumavam trabalhar tão rigorosamente durante todo o dia, dispondo de tempo para estudar. Além disso, a violência e a insegurança na zona rural no horário noturno têm-se intensificado a cada dia, refletindo no esvaziamento das turmas da

EJA. São comuns o medo e a resistência de deixar suas residências sozinhos/as à noite, ficando, assim, intimidados/as de realizar o percurso até a escola.

Os educandos da EJA idosos alegam que, durante o dia, gostam de ir para a escola porque, além de aprender, socializarem-se, fazem caminhada, exercitam-se, o que, durante a noite, não tinham condições de fazer.

A turma não é composta apenas por jovens e adultos; conta com a presença de alguns idosos em sala de aula. Um deles é parente da educadora, com 84 anos. Cotidianamente, a professora passa de motocicleta na casa de um de seus alunos e vem com ele, pois ele tem dificuldade de se deslocar de sua casa até a escola. Nesse sentido, um dos anseios da professora, que só soma à luta, consiste na forma de tratamento de seus educandos jovens, adultos e idosos, de modo que alcancem realmente o status de educandos. Ou seja, o importante é que eles usufruam o direito de estudar numa sala minimamente estruturada, com quadro, cadeiras e materiais além da merenda escolar. Trata-se de um diagnóstico feito pela professora acerca do interesse e disponibilidade dos educandos, o que resultou, por unanimidade, na opção pelas aulas no horário da tarde.

Durante o processo investigativo através das observações das aulas, percebemos a recorrência do uso do livro didático, tanto no processo de alfabetização (leitura e sistematização da escrita), quanto no processo de Alfabetização Matemática (Adição e Subtração – conteúdo da matemática explorado ao longo das observações).

Por um lado, convém ressaltar a importância atribuída ao livro didático por parte da professora, pois alega que o livro didático tem contribuído para o processo de ensino e nele enxerga a sistematização de muitos conteúdos necessários à aprendizagem dos educandos, ou seja, visibiliza os conteúdos do livro didático como recurso de grande influência na EJA. Em muitas situações, o livro didático é usado para explorar a habilidade de leitura dos educandos e o exercício da escrita, ao responderem certas atividades no próprio material. Por outro lado, foi possível perceber que 70% das atividades desenvolvidas diariamente na sala de aula não envolviam o uso do livro didático e, segundo a professora, “o livro é importante, atende algumas necessidades da turma, mas não tem tudo que os alunos precisam aprender”. Essa carência do material dá margem à autonomia da professora que usa de outros subsídios, além do livro didático, como os livretos de literaturas de cordel, paradidáticos, revistas, dicionários, ditados de palavras e frases, produção de textos dos próprios educandos, entre outros. É recorrente percebemos criações da professora e trabalhos e pesquisas construídas pelos próprios educandos.

A maioria dos educandos são agricultores e, entre outras demandas, precisam trabalhar no roçado, pegar uma lenha, plantar as sementes, cultivar, o que, por vezes, acarreta a baixa frequência de certos educando em certos dias de aula.

Merece destaque ainda a compreensão da professora frente ao público da EJA, pois alega, em várias situações, que tal público constitui um grupo de pessoas que necessitam de um tratamento específico, de modo que saber lidar com as diferenças, demandas e imprevistos se fazem imprescindíveis.

A relação próxima que existe entre a professora e os educandos é algo interessante, pois ela conhece todos os seus educandos/as, faz visitas a vários, especificamente, quando percebe que estão se distanciando da escola, por imprevistos de ordem pessoal, de saúde, trabalho ou desinteresse⁵⁸; busca reforçar a importância da frequência na escola, tendo em vista o progresso e conquista da autonomia por parte de cada um. Através do vínculo construído, é possível identificar as necessidades do grupo, assim como “o que” trabalhar com eles e “como” trabalhar.

A professora é da comunidade e conhece todos os seus educandos, elemento que justifica a relação que excede os espaços da sala de aula. Entretanto, trata-se de um vínculo que foi estabelecido com o passar do tempo, pois, como relata a professora “muitos já estudaram comigo em outros anos, em outro período, e outros são novos, que venho conquistando. Então é porque esse convívio de conversa, de diálogo bastante, que eu consigo perceber que cada um tem sua necessidade” (Professora AP).

Essa realidade nos leva a dialogar com uma das reivindicações de Paulo Freire acerca da sensibilidade de competência dos educadores e das educadoras, especificamente, da Educação de Jovens e Adultos, a qual diz respeito aos vínculos que permitem ao educador/a participar e conhecer o contexto sócio-cultural dos educandos de modo a possibilitar a construção de saberes *com* e não apenas *sobre* os educandos e seu contexto local.

Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares (FREIRE, 1997, p. 27).

Os níveis individuais dos educandos apresentam-se como uma das principais problemáticas da EJA. Nesse sentido, a professora enfatiza a partir da proximidade que tem

⁵⁸ Nas idas e vindas ao *lócus* da pesquisa (escola), comumente, encontrávamos a professora visitando a casa de seus familiares e de conhecidos que residem na comunidade, dentre esses, a de seus educandos.

com os seus educandos, certa atenção e respeito frente às necessidades de aprendizagem deles, considerando inclusive suas limitações:

A relação é de amizade, de companheirismo, de paciência, de compreensão. Eu tenho uma grande estima por eles, um grande cuidado também. Tenho essa dedicação com eles também de repassar realmente aquilo que eles estão precisando. Tenho esse cuidado de observar também. Agradar eles, quando eu vejo que um precisa que trate assim, de uma forma mais paciente né? Eu vou e trato. Então eu conheço cada um, cada jeito, o que precisa, o que ta faltando. Com essa proximidade que eu tenho, com essa amizade com cada um, eu consigo perceber o que cada um precisa (Professora AP).

A fala da professora é relevante; demonstra que ensinar jovens e adultos vai além de repassar conteúdos. A amorosidade e a consideração das especificidades da turma, respeitando as limitações de cada um, apresentam-se como condições básicas ao desenvolvimento de uma educação humanística e significativa, contrariando a lógica verticalizada e conteudista.

No que se refere ao lugar e à repercussão do livro didático da EJA na prática pedagógica, destacamos um acontecimento em uma das aulas, em que a professora solicita que um dos educandos faça a leitura do texto sobre “Adição e Subtração” (da página 19 do livro didático) e na sequência todos respondam. Trata-se de uma atividade com situações-problemas de adição ou subtração: “Em uma loja trabalham 9 vendedoras. Em uma segunda-feira, 2 vendedoras estavam de folga e 3 faltaram por estarem doentes. Quantas vendedoras não foram trabalhar nesse dia?” (EJA Moderna, 2013, p. 19). É interessante que, ao longo da atividade, a professora enfatiza que, além de estarem trabalhando situações específicas da alfabetização matemática, estão exercitando a leitura dos números (por extenso), assim como sua escrita sistematizada ao formularem as respostas. Na visão da professora, essas questões permitem trabalhar de forma disciplinar e interdisciplinar, tendo em vista a possibilidade de “trabalhar o português, leitura dos números e leitura em si do assunto”.

Em uma das situações acompanhadas, destacamos o convite aos educandos para ler e, em seguida, responder à atividade da página 20 do livro didático, cujo enunciado da questão de nº 01 é transcrito a seguir:

(1) Resolva os problemas a seguir fazendo os cálculos mentalmente. A) Quanto um consumidor gastará para comprar 1 litro de leite por 3 reais e 1 quilograma de pó de café por 4 reais? B) Se esse consumidor pagar essa compra com uma cédula de 20 reais, quanto ele receberá de troco? (EJA MODERNA, 2013, p. 20).

Demonstramos essa situação, em que a atividade descrita acima foi realizada, para destacar o interesse da professora por criar uma estratégia didático-pedagógica interessante que consistia em “Montar um supermercado na sala, a partir de rótulos e embalagens”. São recursos oriundos do cotidiano dos educandos, dos produtos consumidos em suas residências enquanto estratégia de trabalhar, na prática, as situações semelhantes às demandas vivenciadas por eles, as quais envolvem as operações matemáticas de adição e subtração.

É notório que, além de pretender ir além da simples proposta pedagógica do livro didático, a professora visa trabalhar de forma interdisciplinar, acreditando que será um momento rico e de diversas aprendizagens, tendo em vista que os próprios educandos desempenharão funções de vendedores, consumidores (fazer lista de compras), caixa (passar troco) e irão confeccionar cédulas, entre outras ações.

Essa iniciativa favorece trabalhar elementos da alfabetização e alfabetização matemática de forma dinâmica, ensinando e aprendendo conjuntamente. Configura-se num espaço de trocas e construção de conhecimentos numa lógica coletiva, onde os educandos já alfabetizados ajudariam aqueles/as que ainda se encontram em estágios mais elementares de alfabetização, possibilitando, com isso, o envolvimento e a participação de ambos. Ou seja, incluir todos torna-se o desafio. Em outros termos, aquele/a que se encontra no início do processo de alfabetização, aprendendo timidamente a assinar seu nome, poderá ser ajudado por quem se encontra num estágio mais avançado por meio de conversa, auxiliando, mais especificamente, a redigir a lista do que deseja comprar no supermercado, entre outras coisas.

Ao longo das aulas, uma das questões abordadas foi o das sílabas. Nesse processo, identificamos uma estratégia metodológica muito atrelada à prática da silabação, a qual se preocupa em trabalhar as sílabas de forma clássica, como unidades desprovidas de sentidos e, nesse processo, o livro didático tende a ser utilizado como principal recurso pedagógico. A atividade trabalhada foi a de nº 11, da página 48, do capítulo 4, intitulado “Brasil, meu Brasil Brasileiro” do livro didático, atividade esta que consistia em responder à seguinte questão: “Quantas sílabas e letras têm as palavras abaixo”:

Quadro 5: Atividade do livro didático EJA Moderna

PALAVRAS	NÚMERO DE SÍLABAS	NÚMERO DE LETRAS
AGOSTO		
MARÇO		
DEZEMBRO		
JULHO		
DOMINGO		

Fonte: EJA Moderna (2013, p. 48).

Além de solicitar que os educandos contassem o número de sílabas e letras como, por exemplo, MARÇO contém 02 (duas) sílabas e 05 (cinco) letras, a professora construiu no quadro uma tabela com as mesmas informações que constam no livro didático e exemplificou, resolvendo a coluna das sílabas no quadro, fazendo as seguintes perguntas: “A palavra AGOSTO tem quantas sílabas? E quantas letras?”. Em seguida, mostrou aos educandos a importância da separação e contagem das letras e sílabas no momento de resolução, do registro na tabela do número de sílabas e letras.

Concomitante a isso, enfatizou a importância no que diz respeito a aprender a identificar as sílabas a partir do uso do dicionário; a nosso ver, trata-se de um recurso que ultrapassa o uso do livro didático. Além disso, em algumas situações, evidenciamos o uso de alfabeto móvel e fichas silábicas em sala de aula, recursos estes que se caracterizam em estratégias que contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Mas, como reiterou a docente, percebem-se inúmeras limitações na visão de boa parte dos educandos que chegam a impossibilitar a pesquisa e a leitura das palavras no dicionário. Em contrapartida a isso, a professora aponta a possibilidade de ampliação do tamanho das letras e sílabas através do uso de uma lupa.

Nesse movimento explanativo, um elemento que destacamos se refere à tímida participação dos educandos nas aulas. Dentre os vários motivos, acreditamos que pode ser reflexo de um modelo de escola centrado na figura do professor que conheceram em experiências anteriores, somado ao sentimento de incapacidade ou até mesmo à falta de oportunidade de envolver-se, de modo a perceber que o processo de aprendizagem requer pré-disposição e, sobretudo, participação ativa.

Nesse caso, a participação dos educandos no desenvolvimento da prática pedagógica é permitida, na maioria dos casos, por meio da leitura e da interpretação dos enunciados das atividades propostas no livro didático, ou por meio da formulação e da socialização das respostas, mental e/ou escritas. Entretanto, essa condição é usufruída timidamente e limitada, pois, mesmo com incentivo e abertura, em algumas situações, prevalece a fala e as orientações da professora como norteadoras das dinâmicas.

A partir daí, compreendemos que educar jovens e adultos vai além de pensar procedimentos didáticos e conteúdos a serem ensinados. A prática educativa constitui-se enquanto prática política que não se aprisiona aos procedimentos escolares; tal prática deve permitir o ensino de conteúdos vinculados à cotidianidade, através de uma partilha de saberes diretamente ligados ao contexto sociocultural dos sujeitos, os quais precisam ser legitimados e relacionados com os saberes historicamente estruturados, não desconsiderando as

possibilidades de construir a partir das necessidades dos sujeitos; e essa necessidade reflete diretamente na interação com a sociedade leitora e escritora com que esses jovens e adultos se relacionam cotidianamente.

O conhecimento constrói-se num processo de interação social e gnosiológica que embasa as relações educador-educando, educando-educando no ato de ensinar e aprender. Quem conhece e faz a leitura da sua cotidianidade, do seu território, das práticas e relações ali desenvolvidas está dotado de saberes imprescindíveis para compreender e ler o texto escrito, atingindo um conhecimento cada vez mais consistente, dotado de rigor e criticidade. Entretanto, como bem alerta Freire (2011a), resulta numa dimensão processual em que o ponto de partida é o que já possuímos, ou seja, o lugar onde estamos “o saber de pura experiência feito”, os conflitos cotidianos, as “visões de mundo” que se constroem na prática comunitária através da capacidade criadora dos indivíduos.

Criar condições para a participação ativa dos educandos, descentralizando as atividades da professora, assim como trabalhar com temas socialmente relevantes para o grupo, faz-se imprescindível. Nesse sentido, uma situação apontada como pertinente diz respeito à discussão sobre o dia 22 de abril em que é comemorado o dia do Descobrimento do Brasil (pouco enfocado) e o Dia da Terra. Sobre o Dia da Terra, a professora questiona sobre a importância que a terra tem para cada um dos educandos/as.

Após isso, escreve no quadro a questão verbalizada sobre “Qual a importância que a terra tem para você?” e também solicita que: “Desenhem as ferramentas que geralmente vocês usam para cultivar a terra para o plantio”. E, por fim, sugere que socializem, oralmente ou de forma escrita, as respostas da primeira questão e exponham o desenho da segunda questão.

Foi um momento interessante em que cada um tinha algo a falar. Para eles, é da terra que tiram o sustento, “o pão de cada dia”. Apesar das secas, da dificuldade em trabalhar, a terra é muito importante para nossa sobrevivência. A aula não se deu a partir do livro didático, mas com problematizações e rodas de conversas, ambos provenientes da questão principal da aula.

Uma das discussões que emergiu dos educandos, no momento do intervalo e se estendendo até o retorno do segundo momento da aula, refere-se ao uso da internet no celular e, mais especificamente, da rede social WhatsApp. Trata-se de uma problemática que cotidianamente tem perpassado a vida das pessoas com as quais eles convivem. Mesmo fazendo apenas uma breve discussão sobre a questão em pauta, a professora reconhece que diz respeito a um assunto que precisa ser trabalhado em sala de aula, tendo em vista ser situações presentes no cotidiano dos educandos através de seus irmãos, filhos, netos ou até mesmo eles

próprios. Um dos principais desafios é criar condições para trabalhar com questões que chegam à sala de aula e precisam se transformar em conteúdos, de modo a perceber a possibilidade de saberes que circundam o meio social como algo que possa “vir a ser” contemplado/abordado no contexto escolar.

Durante as aulas, foi possível identificar a diferença entre os níveis alfabéticos dos alunos da turma. A maioria dos alfabetizandos encontra-se num nível mais avançado e, pelo menos três, em processo de alfabetização em nível elementar. Para esses últimos, percebemos certa inabilidade com o trabalho de alfabetização, sendo este mais principiante, levando-se em consideração que a professora costuma fazer atividades no caderno (às vezes, já trás pronta de casa, porque alguns cadernos ficam com a professora), geralmente, atividades mecânicas, a exemplo de ligar letras a letras, desenhos de animais e coisas aos seus respectivos nomes, com no máximo duas sílabas, treinar a escrita do próprio nome, circular as letras que conhece, desenhar e expor oralmente, entre outras.

Uma questão intrigante e que merece atenção refere-se à reação daqueles que se encontram num nível mais elementar; muitas das vezes, comportam-se como se estivessem em um mundo à parte, pois, frequentemente, deixam de lado as atividades no caderno e, durante alguns minutos, ficam apenas observando as discussões entre professora e os demais que estão mais avançados.

Nesse sentido, percebemos uma prática ainda enraizada na ideia que a alfabetização, o ensino da leitura e escrita, é um processo de decodificação e só acontece de forma gradual, em que, inicialmente, aprendem-se as letras, depois as sílabas e, por fim, as palavras e frases. Entretanto, esse aprendizado é limitativo, pois o processo de alfabetização precisa propiciar situações diferenciadas de compreensão e de interpretação dos textos, conforme exigem suas necessidades cotidianas. Trata-se de uma sistemática totalmente atrelada ao desenvolvimento da competência textual diante da demanda interpretativa de textos orais e escritos de uso social que reflete diretamente na forma de acesso e participação no mundo letrado, configurando numa necessidade basilar dos sujeitos da EJA, sejam do campo ou da cidade.

Tanto do ponto de vista social como do ponto de vista cultural, sabe-se da unânime heterogeneidade que caracteriza os sujeitos da EJA. Diferem entre si desde as experiências escolares, atividades de trabalho que costumam exercer, faixa-etária etc. Na verdade, a EJA é marcada por histórias de vidas distintas, as quais suscitam uma diversidade de saberes e habilidades, colocando-os, conseqüentemente, em níveis alfabéticos distintos.

Quanto ao modo de como trabalha os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, a professora enfatiza que busca conhecer “o aprendizado de cada um, o que cada um precisa realmente aprender. Eu trabalho buscando a necessidade de cada um” (Professora AP).

Nesse processo, o livro didático é reconhecido pela docente como recurso que não dá conta da demanda de aprendizagem da turma:

Se o livro didático dá conta? Eu posso dizer que falta algo, falta que eu sempre procuro inovar, sempre falta né? Não é completo. Porque primeiro o meu é tipo uma alfabetização. Essa alfabetização vai além dos livros, tem que ser acompanhado de diversas formas, com diversas dificuldades. O livro ele tem o roteiro a ser seguido, eu preciso além desse roteiro, ir além pra ver se esse meu aluno consegue aprender de uma forma satisfatória, de uma forma que ... de conhecimento deles próprios. Eu tenho que utilizar metodologias que tenha haver com o aluno, com o dia a dia e só o livro não tem esse dia a dia (Professora AP).

A sala de aula em questão é multisseriada e mesmo a professora optando pelo livro didático (volume 1), que se diz contemplar a fase da alfabetização e transição para as séries iniciais do ensino fundamental, o ensino e a aprendizagem tornam-se desafiantes. Nesse caso, o volume 1 é entendido como o material da coleção EJA Moderna que mais se adequa ao perfil da turma. Faz-se inviável adotar mais de um volume, tendo em vista a quantidade de educandos e por contar apenas com uma professora. Ou seja, adotar mais de um volume não seria a melhor alternativa. Desse modo, a demanda consiste em contemplar, por meio da prática pedagógica, mais de uma série/ciclo/segmento, ao mesmo tempo.

Sabe-se que é um desafio trabalhar com turmas multisseriadas e alunos com níveis diferenciados. Entretanto, pensar atividades que contemplem dois ou mais níveis se faz imprescindível. Conforme sinaliza a professora:

Trabalhar com uma turma multisseriada é você trabalhar com vários meios de metodologias. Você tem que observar cada um em seu aprendizado; como cada um adquire seu aprendizado. Para você poder ter o acompanhamento... Quem faz primeiro essa atividade? Como esse reage a essa atividade? Dependendo de como o aluno desenvolve aí eu desenvolvo a metodologia. Eu vejo um meio de repassar esse assunto (Professora AP).

É perceptível a complexidade na organização do processo pedagógico, porque as propostas, planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem precisam ser elaboradas de acordo com a escolaridade e níveis de aprendizagens diferenciadas, além da diversidade sociocultural, os quais caracterizam a heterogeneidade no interior de um mesmo

grupo, neste caso, os educandos/as. A problemática das turmas multisseriadas deve ser ponto de pauta no processo de formação de professores, de modo a não se configurar numa alternativa que compromete a qualidade do ensino (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009). De acordo com Hage (2014), o livro didático configura-se em um dos recursos mais utilizados pelos professores nas salas multisseriadas. Contempla um currículo que, na maioria das vezes, distancia-se da realidade e da cultura dos educandos, sobretudo, das populações do campo.

Trabalhar com turmas multisseriadas compostas por educandos jovens e adultos com níveis diferenciados e a adotar um livro didático para desenvolver a prática pedagógica, o qual se classifica como um volume destinado aos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade EJA, compreendendo as etapas/ciclo de alfabetização e subsequentes, mas que, comumente, não chega a contemplar as particularidades dos educandos, faz-se um desafio. De acordo com a fala da professora, o livro não é unívoco demandando dos educandos graus de domínio alfabéticos apenas num certo nível:

Esse livro da alfabetização, pelo que eu percebo, ele muda sim o nível. Ele não é simplesmente pra quem não sabe, para quem está simplesmente aprendendo o nome. Ele já busca além do aprendizado do nome, ele busca uma compreensão maior, ele não é simplesmente para quem tá aprendendo só o nome, ou as letras... Precisa que essa pessoa vá além, por isso, que eu preciso procurar subsídios em outro livro, ou de outra forma (Professora AP).

Entretanto, a fala da professora é conflitante porque, ao mesmo tempo em que afirma que o livro apresenta atividades e textos de níveis diferenciados, deixa a desejar, carecendo buscar estratégias diferenciadas em outros materiais impressos, ou até mesmo, redigindo atividades no caderno de alguns educandos de níveis mais elementares, assim como desenvolver o trabalho pedagógico de leitura e de escrita a partir de alfabeto móvel e fichas silábicas:

Além do livro, o livro eu utilizo, mas como ele não tem aquele... Como eu posso dizer? O acompanhamento. Quem está iniciando simplesmente nesse livro, não dá pra acompanhar. Eu tenho que ter as atividades de acordo com o aprendizado do meu aluno; de acordo com o que está aprendendo, o que ele quer aprender (Professora AP).

O comprometimento e a solidariedade do professor frente aos níveis diferenciados, demandas, necessidades e interesses dos educandos constituem em uma das principais condições para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eticamente comprometida.

Uma questão interessante vislumbrada ao longo das práticas e trazida no relato da professora enfatiza como os educandos costumam se relacionar com o livro didático:

A reação deles depende da minha, não são muito de procurar o livro. Também eu não tenho esse incentivo do livro. Eu trago mais textos pra a gente fazer na sala, textos pra agente trabalhar, aí num é simplesmente do livro. Eu costumo trabalhar em grupo, mas o livro, como eu disse a você, o livro eu utilizo nesses momentos. Alguns textos, algumas atividades depois do texto, ou depois do assunto dado, se tiver atividade que realmente der pra a gente resolver, a gente faz no livro, se não der, aí eu vou complementar com outros assuntos (Professora AP).

Apesar da disponibilidade de escuta e vínculo entre a professora e os educandos/as, percebemos uma condição de dependência que não se prende unicamente aos textos e às atividades que o livro sugere. Em contrapartida, “o que trazer” e “como trabalhar” é algo que a professora decide sozinha ou nas reuniões de planejamentos pedagógicos, a partir do que considera pertinente inserir no programa e, conseqüentemente, nas práticas. Os educandos são colocados numa condição de passivos, ou melhor, não dispõem de um espaço para exercerem, minimamente, sua autonomia, no sentido de optar e anunciar se o livro didático adotado é satisfatório ou não.

Conforme bem destacou Freire (2011b), precisamos nos atentar para determinadas práticas, muita das vezes, já naturalizadas nas dinâmicas de Educação de Jovens e Adultos, as quais silenciam a voz dos educandos e centralizam-se na pessoa do educador, no que se refere à escolha, decisões e avaliação dos materiais didáticos, assim como dos conteúdos; postura esta que, de certo modo, contraria a educação dialógica. A centralidade recomenda aos educandos apenas adaptação. Pois, “o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele” (FREIRE, 2011b, p. 82).

Um dos projetos estruturados pela professora e trabalhado com a turma sugeria que criassem “desenhos livres” e pintassem e, a partir daí, deveriam produzir um texto, justificando o porquê do desenho e o que ele representava. É o que pode ser visto representado na Figura 32 a seguir:

Figura 32: Atividades – desenhos de situações/objetos diretamente ligados ao cotidiano dos educandos da EJA e produção textual escrita relacionada ao desenho



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2016).

Nas imagens expostas acima, percebemos desenhos de situações e/ou de objetos diretamente ligados ao cotidiano dos educandos. No caso da primeira representação, é notório, em particular, devido ao que se encontra registrado na produção textual escrita, que o desenho da bicicleta se deu porque o educando a usa como transporte diário, acha útil e gosta de conduzi-la. Já o cavalo, o educando diz que “é um animal engraçado” e, certamente, lida com algum animal dessa natureza, seja como meio de transporte ou até mesmo em situações de

lazer. Por outro lado, desenha um carro alegando a sua importância. Sobre o carro, concluímos, a partir de uma tímida exposição oral, por parte do educando, que, mesmo tendo a bicicleta e animais que podem auxiliar em seu cotidiano, em alguns casos, um automóvel seria bem mais útil, tendo em vista que reside em uma área distante da cidade e, muitas das vezes, precisa se deslocar para ir ao supermercado, hospital, farmácia, salão de beleza e percorrer o trajeto de bicicleta, o que, em certas situações, chega a ser cansativo e, em outros casos, inviável, devido a limitações físicas e/ou questões de saúde. Essa visão, em verdade, acaba sendo extensível à comunidade, de maneira geral.

Já no segundo desenho percebemos que o educando desenhou uma “mulher ligando a televisão”, pois se trata de uma prática de seu dia a dia, que é a tecnologia no espaço rural, entre várias outras formas, sendo uma delas através da televisão, algo comum em sua residência e isso para ele é importante. Já o “peru de roda” simboliza uma das aves que costuma criar no sítio e em épocas festivas ou que, diante de necessidades extremas, come ou até vende, para conseguir uma complementação para a renda familiar.

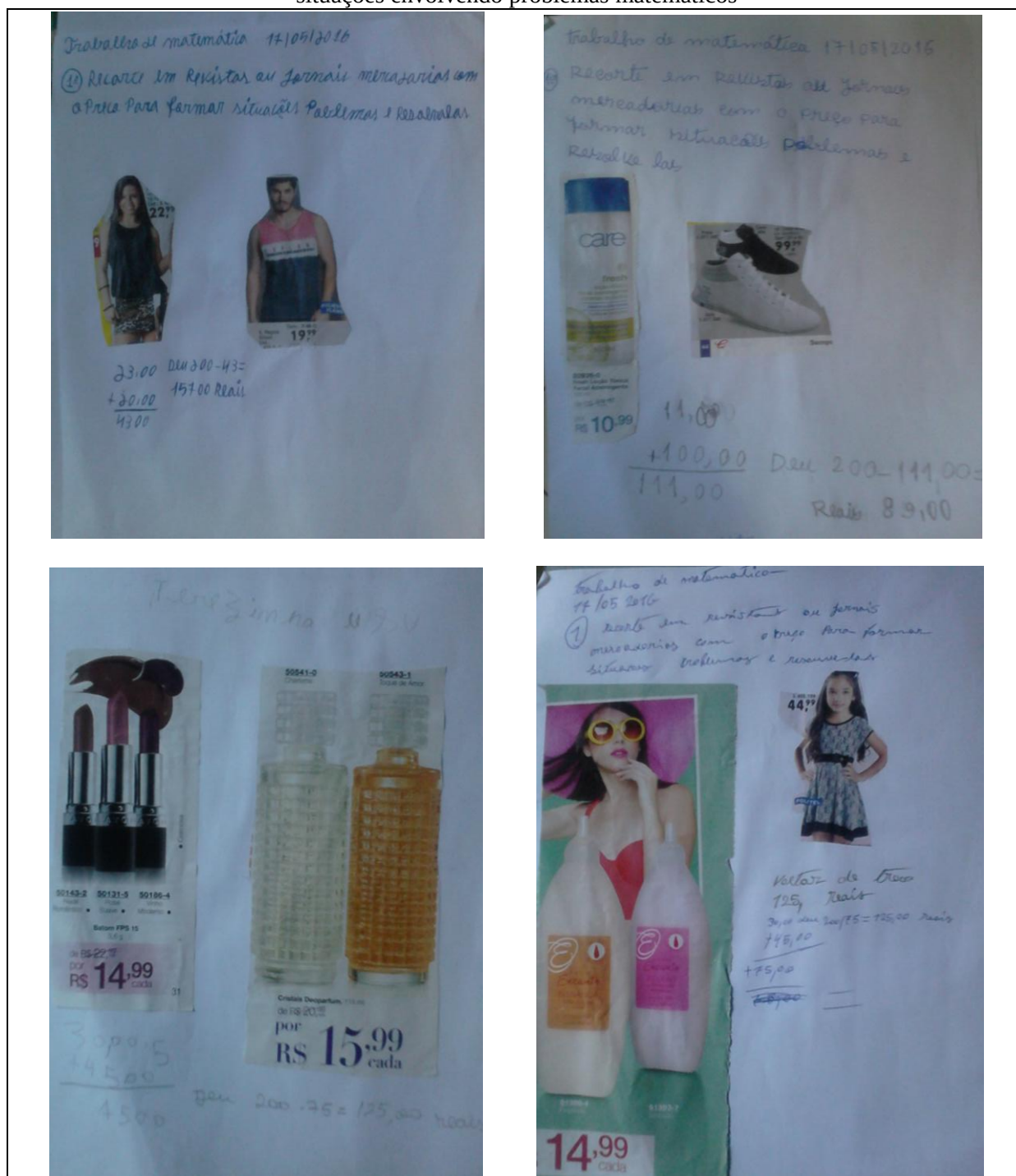
Para a professora, além de possibilitar a participação, trabalhar a timidez configura-se em um meio de fortalecer o processo de aprendizagem. Percebemos ainda que alguns educandos concluíram a atividade mais rapidamente do que outros; no entanto, é preciso sinalizar que a professora reconhece a importância de respeitar o tempo de cada um dos educandos. Os de níveis mais avançados construíram um texto escrito mais extenso; os de níveis elementares escreveram apenas palavras ou frases; e outros, apenas seu próprio nome no desenho, explicando, oralmente, o seu significado.

Acompanhamos ainda uma atividade interessante com pesquisa e recorte de produtos/mercadorias de consumo diário (vestimentas, produtos de beleza e de limpeza etc.), com o preço, para formar situações-problemas utilizando as operações matemáticas de adição e subtração, e resolvê-las. A pesquisa deu-se, recorrendo-se a jornais, folhetos de propaganda de supermercados, revistas de produtos cosméticos, entre outros.

A professora colocou os catálogos de revistas e jornais em cima de uma banca e solicitou que os educandos escolhessem um dos folhetos e recortassem com a tesoura, produtos (mercadorias) com o preço para formar as situações-problemas.

Após isso, os educandos colocaram sob uma mesa (que seria um “balcão”) os produtos escolhidos, tentando simular uma loja. Logo em seguida, a professora solicitou que selecionassem da loja produtos que desejassem comprar, ou seja, que necessitam em seu consumo diário, e colocassem numa folha, para que, assim, criassem a situação-problema, utilizando adição e subtração, conforme ilustrado na Figura 33 logo abaixo:

Figura 33: Atividade de pesquisa, recorte, colagem de produtos de consumo diário com preço e situações envolvendo problemas matemáticos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2016).

Segundo a professora, essa atividade possibilitou trabalhar as operações matemáticas de adição e subtração, assim como a leitura dos valores (numerais), através dos preços e descrições contidas em cada um dos produtos escolhidos. Faz-se coerente sinalizar que é “a partir da situação presente existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo,

que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da política” (FREIRE, 2011b, p. 119-120).

A partir daí, é pertinente refletir e caracterizar essas situações pedagógicas como contextualizadas, as quais ultrapassavam o uso do livro didático. Mesmo o livro didático não sendo o guia para o desenvolvimento da atividade, não foram negligenciados o compromisso com a leitura e a alfabetização, pois foram propostas atividades que possibilitaram trabalhar a leitura de imagens, leitura dos numerais, a escrita e produção de textos, palavras, frases, formação e resolução de situações-problemas, utilizando as operações matemáticas de adição e subtração. Configurando-se ainda, em práticas que dialogaram com elementos do mundo dos educandos, permitindo um envolvimento significativo no processo de ensino e aprendizagem junto aos jovens, adultos e idosos.

Figura 34: Livretos de cordéis produzidos por José Rogaciano Siqueira de Oliveira – Associação no Semi-Árido Brasileiro (ASA)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (Maio, 2016).

Foi possível notar que ler, dialogar e construir cordéis sobre a importância da convivência com o semi-árido contemplam questões como a resistência e o fortalecimento para a convivência com este território, estimulando, especificamente, um debate em sala de aula sobre as problemáticas da seca e os cuidados com a água e seus armazenamentos em seu contexto local.

É interessante como os educandos reavivam as histórias e memórias, lembrando-se dos árduos tempos de secas e as dificuldades que enfrentaram junto com seus familiares e vizinhos quando em suas casas não dispunham de cisternas; falam sobre a infância e

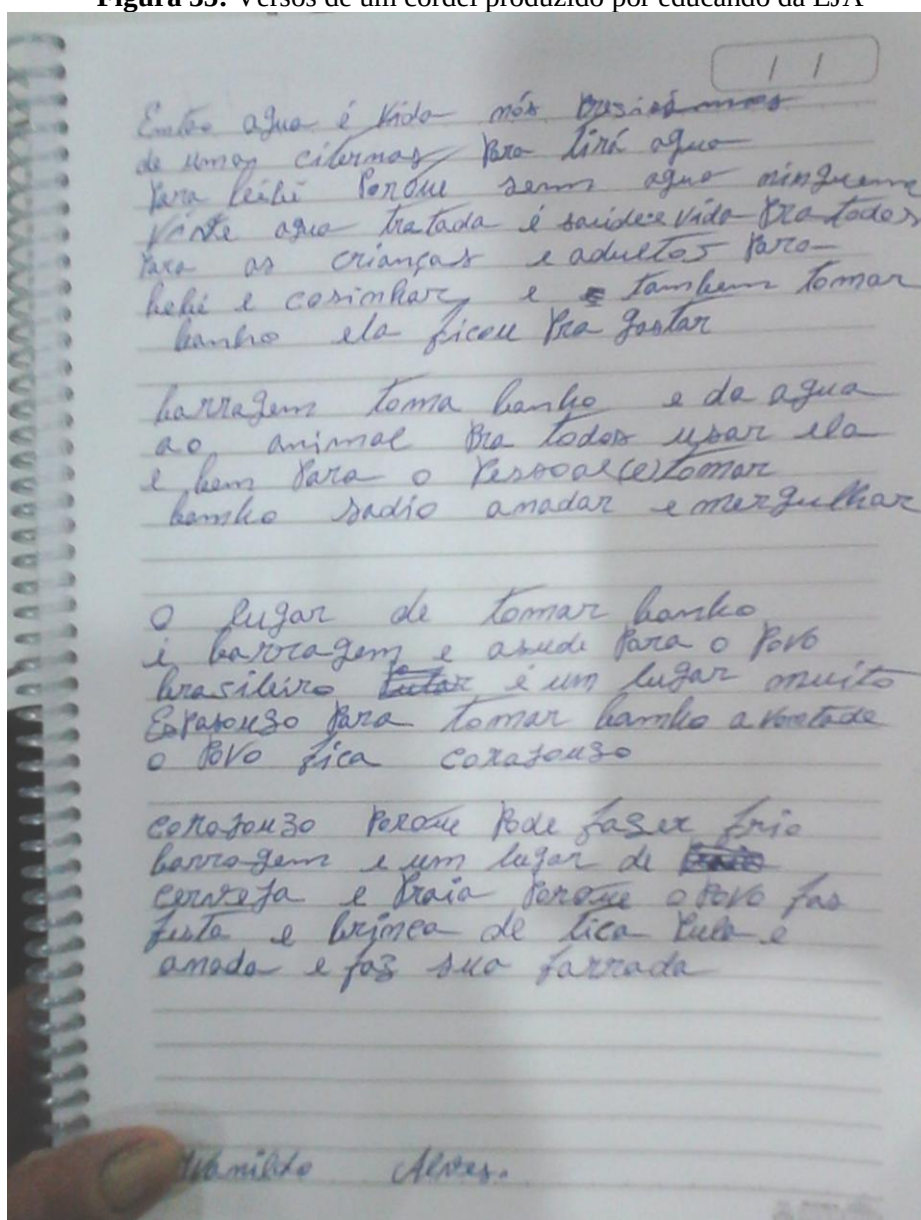
adolescência “sofrida”, pela falta de condições de armazenamento de água, nos tempos de chuva, e pelo fato de que, na seca, precisavam se deslocar por quilômetros para encontrar água para saciar a sede e cozinhar. Os cordéis lidos e debatidos contam-nos a importância da água no semi-árido e das cisternas nos lugares de longos períodos de seca, além do valor da segurança alimentar e dos cuidados com a água e seus armazenamentos no processo de convivência com o semi-árido, entre outros.

Trabalhar com o gênero literário cordel é algo de interesse dos próprios educandos, porque, de forma espontânea, a partir dos relatos orais, com uma linguagem simples, despreocupada, regionalizada, bem mais acessível ou até mesmo informal, são feitos os folhetos/livretos. Além disso, envolve a criatividade e possibilita conhecer e explorar suas realidades distintas e semelhantes e também expor, naturalmente, seus modos de vida, o que favorece perceber as diversidades e a riqueza presentes nos grupos, nos contextos, territórios. Ancoram-se também em uma espécie de saber criativo e sem tanta elaboração, configurando-se numa atração para o público da EJA. Nesse caso, o cordel apresenta-se como uma forma criativa de sistematizar diferentes saberes.

Identificamos que um educando tem facilidade em construir poema e é apaixonado pela literatura de cordéis, inclusive, coleciona alguns, mas alega que os cordéis que tem não dialogam com a realidade local como esses que foram trabalhados em sala de aula (são mais histórias de trancos e tal).

O mais interessante é que esse educando, além de fazer a leitura de todo o livreto, leu certos trechos em voz alta para os colegas e, por fim, criou os seus próprios versos em seu caderno, os quais foram socializados com a turma. Os versos criados pelo educando encontram-se representados na Figura 35 a seguir:

Figura 35: Versos de um cordel produzido por educando da EJA



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (Maio, 2016).

Ao longo dessa atividade a professora fala da habilidade do educando, dizendo que ele é um artista, inclusive, já criou vários hinos religiosos, tem escritas algumas histórias de sua vida religiosa, que tem o sonho de publicar, além disso, de vez em quando, produz poemas.

Por fim, tanto a professora quanto os educandos relembram de um filme nomeado: “Inácio Garapa – Um matuto sonhador”, o qual retrata, humoristicamente, o drama de uma família nordestina camponesa, que tenta sobreviver às dificuldades enfrentadas na região diante dos períodos de seca e fome. O destaque do filme e sua pertinência em trazê-lo para debater em sala de aula se deu ainda mais pelo trabalho de Inácio na construção de poemas de cordéis, a partir das relações que estabelece com as pessoas e sua comunidade.

Portanto, vê-se o diálogo que os cordéis possibilitaram para retratar as questões sociais emergentes da comunidade. A literatura de cordel também conduziu parte das atividades do “Projeto Junino” na turma. Nesse processo, cada um dos educandos confeccionou cordéis juninos com títulos específicos que contemplam as características das festas juninas e retratam as histórias em forma de versos. Dentre esses, contamos com os seguintes cordéis: “A alegria da festa junina”, “Festa de São João”, “Barraca Junina”, “Viva São João!”, “Brincando o São João” e “Brincadeiras e comidas típicas”:

Figura 36: Livretos de cordéis produzidos pelos educandos da EJA



Essa iniciativa de problematizar compactua com o que Jovchelovitch (2011) coloca sobre a importância em mapear os sistemas de representações locais, os quais, na visão da autora, são constituídos da seguinte maneira:

Um sistema plural e multifacetado de diferentes saberes, práticas e tradições culturais, que envolvem mitologias, crenças populares, saber científico, práticas rituais. Eles são expressivos porque, como atividade humana, têm o poder de representar: eles re-(a)presentam história, contexto e identidade, revelando as histórias e a memória social da comunidade, bem como os arranjos sociais e institucionais que definem o contexto em que as pessoas se encontram e ativamente constroem (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 268).

O enfoque refere-se ao processo de dar visibilidade às expressões intrínsecas às dimensões do saber, às estratégias que as pessoas desenvolvem para dar conta do cotidiano e das histórias, tradições e da cultura do seu lugar através da memória social comunitária. Falamos de um entrelaçamento entre os mundos objetivos, subjetivos e intersubjetivos que elas compreendem.

A partir dos dizeres do grupo, é perceptível que a origem do lugar, da comunidade Gravatá, deu-se a partir da quantidade significativa da planta conhecida como Gravatá que nasceu naquela localidade. É uma planta que coloca um fruto que, segundo eles, já matou a fome de muitos que por ali viveram antigamente. Ainda complementam que até hoje no “Tanque Grande”⁵⁹ existe uma pequena concentração da planta Gravatá.

Diante do desconhecimento, por parte de certos educandos, e a importância em explorar as origens da comunidade, a professora sugeriu a visita no dia seguinte ao “Tanque Grande” onde ficam as plantas Gravatá ainda sobreviventes. Todos concordaram e consideraram a ideia conveniente. Como já enfatizava Freire,

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*. (FREIRE, 2011b, p. 121).

A visita ao “Tanque Grande” foi um momento rico para que o grupo conhecesse com mais profundidade as raízes da história do seu lugar. Chegando ao lugar, alguns relataram que

⁵⁹ “Tanque Grande” é um tanque feito de pedras, localizado na própria comunidade (perto da escola pesquisada, porém ainda desconhecido por alguns dos educandos), onde as pedreiras/lajes servem como reservatório de água das chuvas durante um bom tempo (em tempos mais remotos, as pessoas bebiam água desse lugar e até hoje outras o procuram para lavar roupas) e em cujas proximidades podemos encontrar a planta Gravatá.

já o conheciam, mas nunca tinha visto a planta Gravatá. Na ocasião, localizaram outra planta semelhante ao Gravatá, que é o agave, também encontrado nas redondezas. O agave usado para produção do sisal se difere por sua cor acinzentada e, às vezes, brota flores; já o Gravatá possui um verde intenso em suas palmeiras, conforme representados na Figura 37 a seguir:

Figura 37: Explorando a história local - visita de campo ao “Tanque Grande” na comunidade Gravatá - reconhecendo a planta gravatá



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (Agosto, 2016).

Durante a visita encontramos várias plantas Gravatá. E a ideia que emergiu desse meio foi a levar uma muda para cultivá-la e, quando estivesse maior, fosse colocada num vaso e deixada no pátio da escola da comunidade como simbologia da história local e assim foi feito.

Notificamos que o município de Lagoa de Dentro, especificamente, a comunidade Gravatá, conta com um dos grandes mestres bonequeiros do teatro de bonecos na Paraíba – o denominado Babau. O Mestre Nildo é atuante e tanto ele como seus irmãos que compõem o grupo como auxiliares tocam zabumba, triângulo e sanfona para animar as apresentações. Todos eles estudam na sala de aula onde desenvolvemos o presente estudo de caso.

Sobre trazer as histórias locais da comunidade, saberes culturais dos educandos, neste caso, do teatro de bonecos para a sala de aula, colocando-os como temáticas significativas à prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, a professora destaca alguns capítulos e/ou seções do livro didático que permitem um diálogo com a realidade local, entre esses: Identidade; Espaço Rural e Espaço Urbano; questões do capítulo 3 da Unidade 3: Festas, danças e culinária:

Já falamos sobre algumas manifestações culturais, falamos sobre as danças, os bonecos de babau e agora a gente também retratou nas festas e danças culinárias do Brasil, a gente retratou sobre o mestre que existe aqui na nossa sala que brinca babau, falamos também sobre outras manifestações que a gente conhece como “boi de rezes” conhecido como bumba-meu-boi, entre outras coisas. Passamos pelo São João e no mês de agosto que temos o Folclore né? A gente retratou isso de uma forma bem abrangente falando de todas as culturas nos deixando entrar muito bem nesse assunto aqui na nossa sala já que temos um mestre em babau, ou seja, ele faz parte dessa riqueza cultural? (Professora AP).

O babau configura-se em um saber artístico cultural que faz parte da história local da comunidade Gravatá. Vez por outra os educandos se apresentam na escola, criando e narrando histórias atreladas a certo tipo de data comemorativa, como é o caso da Páscoa. Nesse sentido, alertamos para a importância dessa linguagem no espaço escolar, uma vez que,

A introdução da prática do teatro de bonecos na escola, como proposta de arte-educação, amplia as possibilidades para o aprendizado, pois alia o ato de criar ao processo de assimilação dos saberes. Além disso, cria espaço para uma interação entre os conteúdos escolares e os diversos conhecimentos vivenciados no ato do fazer artístico e na diversidade temática que a dramatização aborda, favorecendo a relação afetiva que se estabelece entre o grupo e entre as pessoas e o boneco, ausente nas práticas tradicionais pedagógicas, que enfatizam o aprendizado de forma mecânica, negando emoções, sentimentos e formas diferenciadas de expressão (SILVEIRA, 1997, p. 137).

Apresentado como uma forma criativa e, sobretudo, uma possibilidade do boneco ser adotado como elemento educativo, sobretudo, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, o autor convida a vislumbrar o seguinte:

O ato de construção e criação, tanto na arte como na educação, produz uma relação de proximidade e identidade entre aquilo que se faz e aquilo que conhecemos através de livros, de discursos, de filmes ou qualquer outra forma de registro dos conhecimentos produzidos pelo ser humano. Pois o próprio ato de fazer alguma coisa faz com que o sujeito lide com vários saberes, técnicas e percepções, na prática; ou seja, possibilita a interação (tão desejada e discursada) entre teoria e prática (SILVEIRA, 1997, p. 137-grifos nossos).

O teatro de bonecos é apresentado como estratégia favorável à contextualização de conteúdos, diálogo de saberes, relação de saberes escolares e saberes culturais identitários de um povo. Em contrapartida, convém notificar que na região o babau passa por uma espécie de substituição mediante os avanços tecnológicos; inclusive, no espaço escolar, poucos o conhecem. De acordo com o Mestre Nildo, antigamente, após as celebrações religiosas, ao lado da igreja de São Sebastião (padroeiro da comunidade Gravatá), aconteciam apresentações de babau; nessas ocasiões, contava-se com um público considerável, mas hoje, com a televisão, o celular, o computador, entre outros recursos, as pessoas não se interessam mais. Como bem ressaltou o referido Mestre, “o babau hoje caiu de moda”. Mas, até hoje, ele brinca em sua residência, na casa de populares da comunidade ou quando a caravana do projeto “Benedito e João Redondo pelas Ruas da Cidade”, desenvolvido pela Cia de Teatro de Bonecos “Boca de Cena”, de João Pessoa-PB, passa pelo município de Lagoa de Dentro.

A seguir, é possível ver na Figura 38 imagens de bonecos utilizados no Babau:

Figura 38: Mala de brinquedos e bonecos de babau confeccionados pelo Mestre Nildo e seus irmãos - educandos da EJA



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (Novembro, 2016).

A Assessoria de Comunicação do Ministério da Cultura, baseando-se em informações do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), destaca que, em março de 2015, o Teatro de Bonecos Popular do Nordeste foi aprovado como Patrimônio Cultural do Brasil e inscrito no Livro de Formas de Expressão do Patrimônio Cultural Brasileiro. Assim sendo, o babau é reconhecido como patrimônio imaterial cultural do país. O pedido de inclusão foi requerido pela Associação Brasileira de Teatro de Bonecos (ABTB), o qual alegou a tendência de apropriação da sociedade sobre suas manifestações culturais.

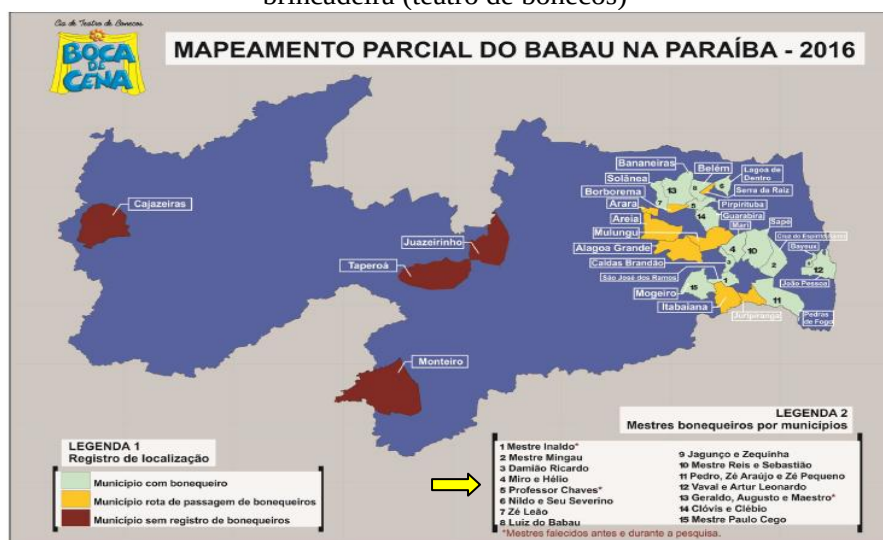
Em muitas regiões do Nordeste, e até mesmo do Estado da Paraíba, esse bem cultural resiste nas lutas dos seus praticantes. No entanto, sabemos da importância do reconhecimento dessa tradicional brincadeira enquanto linguagem artística que possui suas raízes entrelaçadas às dinâmicas rurais, sobretudo, com origens no hibridismo cultural, durante o período de

colonização do Brasil, junto aos canaviais, nas cidades produtoras de cana-de-açúcar ou portuárias, onde o maior fluxo de brincantes se concentrava.

Hoje, contamos com certos movimentos, no sentido de valorização da cultura popular, os quais se engajam no processo de dar visibilidade ao trabalho, reafirmando a importância da preservação e manutenção das tradições populares, alertando, inclusive, as gestões públicas, municipais e estaduais, quanto ao fato de ainda haver muito o que contribuir através do apoio e da construção de políticas que reconheçam o babau como manifestação de saberes populares característicos da cultura popular e artística, o qual possui forte relação com os segmentos sociais, educacionais, econômicos e políticos, especificamente, nos territórios onde se insere esse tipo de manifestação.

O mapeamento parcial do Babau da Paraíba, exposto a seguir, é fruto do trabalho desenvolvido pela Cia de Teatro de Bonecos “Boca de Cena”, entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, criada com o objetivo maior de resgatar a arte do Teatro de Bonecos no Estado da Paraíba e difundi-la junto aos mais variados setores de nosso contexto social.

Figura 39: Mapa cultural com a localização dos brincantes de babau (bonequeiros) e sua situação na brincadeira (teatro de bonecos)



Fonte: CIA Boca de Cena (2016).

A sede da Cia de Teatro de Bonecos “Boca de Cena” é localizada em João Pessoa-PB; no entanto, percorrem as cidades paraibanas que possuem mestres de babau, desenvolvendo o projeto “Benedito e João Redondo pelas Ruas da Cidade”. O propósito desse projeto é localizar e registrar os brincantes de babau em suas localidades de origem, com o intuito de

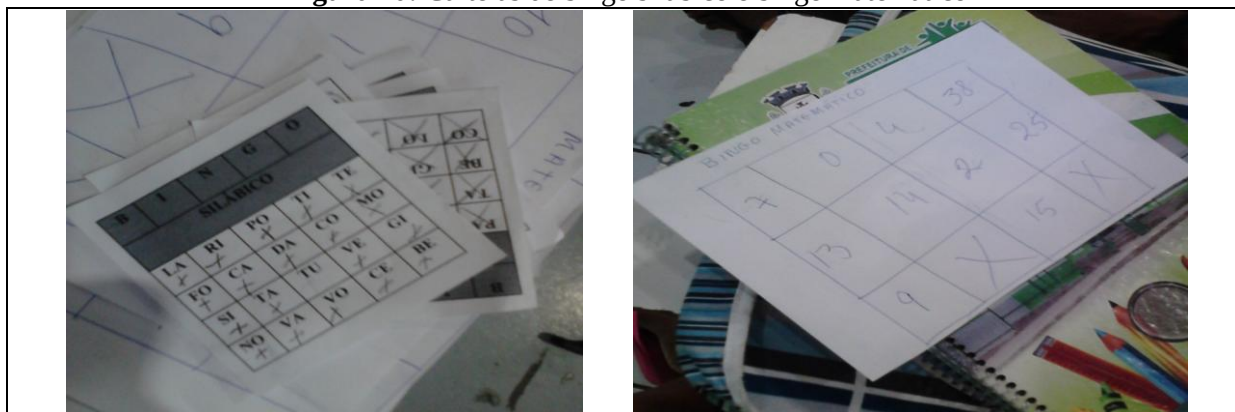
dar visibilidade a esses artifícios em outras regiões. O grupo se preocupa ainda com as condições de manutenção e socialização desse saber para as gerações futuras.

Retomando a narrativa das evidências oriundas das observações, outra estratégia de alfabetização que permeia o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e que merece destaque é a formação de palavras a partir de fichas silábicas com palavras simples atreladas ao cotidiano dos educandos. Todos os educandos conseguem se envolver, desde os que já se encontram num nível mais elevado até os que se encontram em nível mais elementar de alfabetização, pois constroem ou identificam nas fichas as letras e sílabas que conhecem na tentativa de formar novas palavras. A professora prepara também fichas com as letras e sílabas do nome dos educandos/as, considerando o que é mais familiar. Mas, sempre se preocupando em acrescentar novos elementos, de modo que avancem de nível, pois o contato com o novo vai ressignificando, ampliando o vocabulário de leitura e escrita já existente.

Uma prática que nos chamou bastante a atenção ao longo das aulas foi a do “Bingo matemático”, utilizando adição, subtração e multiplicação. Funciona da seguinte forma: a professora monta várias contas matemáticas (Exemplo: $7 \times 3 = 10$; $6 + 2 =$; $2 \times 1 =$; $40 - 20 =$; $3 + 8 =$; $3 \times 9 =$; $41 - 2 =$; $8 - 8 =$; $2 + 1 =$; $30 - 2 =$; $2 \times 6 =$; $2 \times 8 =$; $10 - 5 =$; $3 \times 5 =$). Após isso, sorteia uma por uma e o aluno resolve a situação mentalmente ou no próprio caderno e marca a resposta em sua cartela, caso tenha.

Os educandos se envolvem na atividade de uma forma muito intensa, ficam atentos, fazem os cálculos mentais ou sistematizam no caderno, rapidamente, para encontrar as respostas. Independentemente de terem ou não a resposta em sua cartela, eles ficam muito satisfeitos por conseguirem realizar os cálculos. Vale salientar que, em relação aos cálculos que sentem mais dificuldade, a professora arma no quadro e, com a ajuda deles, vai resolvendo e explicando como encontrar a resposta e quais operações usou.

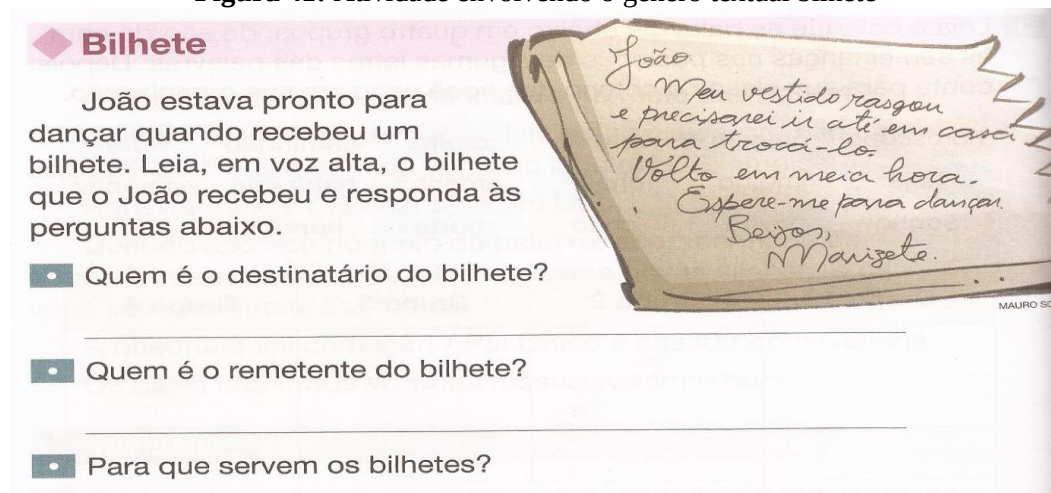
Figura 40: Cartelas de bingo silábico e bingo matemático



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (Novembro, 2016).

Estudar sobre o gênero textual bilhete a partir do livro didático foi um dos enfoques de outra aula. Inicialmente, foram feitos certos questionamentos, tais como: “Para que serve o bilhete?”. Um dos educandos fez a leitura em voz alta do recado contido no bilhete na página 148 do livro didático (Ver Figura 41), o qual também foi exposto no quadro-negro.

Figura 41: Atividade envolvendo o gênero textual bilhete



Bilhete

João estava pronto para dançar quando recebeu um bilhete. Leia, em voz alta, o bilhete que o João recebeu e responda às perguntas abaixo.

- Quem é o destinatário do bilhete?
- Quem é o remetente do bilhete?
- Para que servem os bilhetes?

*João
Meu vestido rasgou
e precisarei ir até em casa
para trocá-lo.
Volto em meia hora.
Espere-me para dançar.
Beijos,
Marizete.*

Fonte: EJA Moderna (2013, p. 148).

Após a discussão sobre a finalidade de um bilhete e leitura da mensagem prescrita no que fora lido, os educandos responderam certas questões no próprio livro como: “Quem é o destinatário do bilhete?; Quem é o remetente do bilhete?; Para que servem os bilhetes?”.

Em seguida, a professora enfatizou a importância em continuar trabalhando as propostas da página 148 do livro didático, alegando que tem muita afinidade com os educandos e que eles iriam gostar da dinamicidade das atividades. O que a professora chamou de “aula dinâmica” refere-se ao momento da produção dos bilhetes pelos próprios educandos.

Ao longo das observações, notamos ainda que, quando o livro didático foi adotado na sala de aula, seu uso se deu de forma aleatória, uma vez que, conforme alegado pela própria professora, mesmo tentando, vez por outra, seguir a sequência lógica dos conteúdos e atividades, não conseguia dar prosseguimento a essa sequência, pois necessitava mesclá-la com outras situações pedagógicas que nem sempre estavam presentes de forma subsequente no livro e que, no entanto, era considerado pertinente para o processo de ensino e aprendizagem. A título de exemplo, a professora poderia estar abordando o conteúdo “Sílabas” (em Português) e “Adição e Subtração” (em Matemática); no entanto, ocorrem situações em que a professora encontra uma atividade sobre sílabas mais adiante no livro, então, ela acaba antecipando tal conteúdo.

7.2 O PROCESSO DE “RELAÇÕES DE SABERES” NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EJA: CARACTERÍSTICAS E APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

Para entendermos as possibilidades da relação de saberes, recorreremos precisamente à observação participante das aulas da turma multisseriada já citada anteriormente. Buscamos compreender como se dá essa relação, além de evidenciar como vêm sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas na sala de aula, a partir do uso do livro didático da Educação de Jovens e Adultos, problematizada nos tópicos anteriores, levando em consideração também os conteúdos, as temáticas sociais trabalhadas e as estratégias pedagógicas alternativas durante o período em que acompanhamos as atividades pedagógicas no *lócus* onde realizamos as observações.

Traremos ainda a fala da professora sobre alguns pontos basilares para complementar as evidências narradas até aqui. Pode-se dizer que é possível vislumbrar o livro didático enquanto recurso que se constrói e reconstrói, a partir da intencionalidade do fazer pedagógico e do próprio movimento construtivo de tal fazer junto aos educandos, sobretudo, os educandos jovens e adultos. Assim sendo, a prática pode ser dialógica mesmo fazendo uso de um material produzido em regiões e por pessoas distantes da realidade dos educandos.

Devido à sua amplitude de alcance, o livro didático mostra-se como um recurso importante nos cotidianos escolares, sobretudo, nos processos de ensino e aprendizagem da EJA. Seu uso, em muitos casos, costuma ser recorrente devido ao fato de este ser, dentre outras finalidades, um instrumento que, com uma diversidade de informações e saberes, tende a ser visto como um orientador dos fazeres.

A professora da turma que pesquisamos reconhece a utilidade do livro didático a partir das seguintes justificativas:

O livro é um grande aliado, um grande subsídio que ajuda o professor. É no livro que eu encontro as ideias, encontro ideias quem me ajudar a complementar outras que eu desejo realizar na sala. Eu sozinha sem ler, nenhum livro, nada, eu não tenho uma... Tenho capacidade sim, de pensar em assuntos para repassar para sala de acordo com a aprendizagem do meu aluno. Sim tenho. Mas, o livro ele ajuda, né? Ele abre os meios de pensar melhor, né verdade? (Professora AP).

É interessante notar que o livro didático, na visão da professora, faz-se importante não como o guia único do processo de ensinar e aprender, mas como um recurso que complementa, ajuda, auxilia na troca de ideias e busca por alternativas para implementar a

prática. O fato de a professora perceber o livro como um complemento e, através da sua prática, ir além desse material, ao criar e/ou recorrer a outros subsídios na/para a sua prática, constitui um elemento específico desse estudo, tendo em vista que, na maioria dos casos, o livro didático mesmo incompatível com a realidade dos educandos, é visto como recurso indispensável, justamente por conduzir toda prática pedagógica, comprometendo a aprendizagem significativa e contextualizada dos educandos.

Sem pretender fazer um estudo comparativo, mas apenas para apresentar as diferenças no modo de compreender o livro, fizemos esse mesmo questionamento sobre a utilidade do livro didático para outra professora de jovens e adultos da zona rural do município de Lagoa de Dentro, a qual respondeu com as seguintes palavras: “acho que é importante porque ele se torna um material insubstituível, porque se não tiver um livro que possa buscar maior conhecimento, só o nosso conhecimento não vai buscar avaliar o aluno” (Professora de outra turma da EJA rural).

Durante a conversa com a professora de outra turma da EJA rural, evidenciamos que sua aula é conduzida pelo livro didático EJA Moderna; além disso, é visto como um material indispensável porque apresenta uma sequência e já esquematiza os conteúdos que o professor precisa ensinar e que os educandos precisam aprender. A mesma professora diz que cada temática abordada pelo livro didático “mostra realmente a realidade do aluno... Porque o ruim de alguns livros é não mostrar nada daquilo que realmente é realidade né?” (Professora de outra turma da EJA rural).

Convém notificar que o entendimento da professora pode se originar do seu processo formativo, sua forma de ver e compreender as especificidades de sua turma, assim como a compatibilidade desse material. Esses posicionamentos também resultam de suas experiências subjetivas e interpessoais, sobretudo, enquanto profissional da educação em processo de formação inicial (graduanda em Pedagogia) e o pouco tempo de atuação na EJA, entre outras representações⁶⁰. Em contrapartida, a professora da turma pesquisada, na qual desenvolvemos o estudo de caso justifica a importância do livro no processo de ensino e aprendizagem, relatando ainda, como costuma trabalhar com esse recurso:

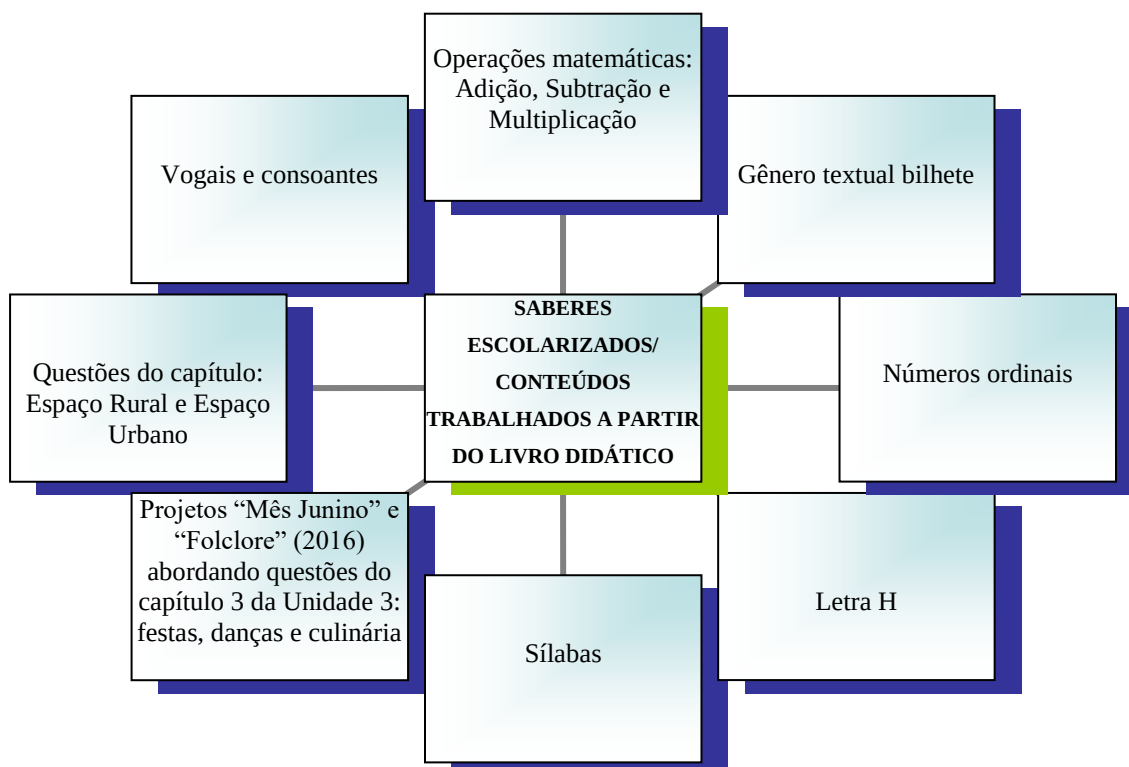
O livro didático é um recurso muito bom porque o aluno ler o que ele está vendo no quadro, em volta né? Na sala de aula, o livro tem um parecer muito grande. O aluno ao abrir o livro né? Ele consegue enxergar coisas novas,

⁶⁰ Temos a preocupação em sinalizar que o posicionamento e a visão fechada quanto ao livro didático como material insubstituível da professora de outra turma da EJA no espaço rural com quem dialogamos podem ser frutos dos seus processos identitários e de formação intersubjetivos, os quais se diferem da professora da turma que acompanhamos/pesquisamos durante o ano de 2016.

figuras diferentes, que além das figuras, as figuras são leitura de mundo né? Apesar de alguns não saber ler, mas só deles ver a figura, já sabe até o que ta falando o tema. O livro tem uma preocupação de mostrar várias imagens que é importante demais para o público da EJA. As imagens mostram e falam tudo aquilo que eles não sabem ler. Muitos não sabem ler. Muitos estão aprendendo. Aí olha para as imagens e imagina, ah essa moça ta falando sobre o nome. Essa moça é nova. Essa moça deve ter uns 25 anos; Esse homem aqui deve ter uns 65, já deve ser avó né? Assim, a compreensão com as imagens ajuda muito (Professora AP).

A fala da professora na entrevista semi-estruturada permite-nos evidenciar que, em algumas situações, o livro didático amplia a leitura de mundo devido às novidades que apresentam. Nesse processo, as imagens do livro didático são enfatizadas como recurso extremamente relevante para os educandos que se encontram em nível elementar. Valendo-se das imagens do livro didático e com a ajuda da professora e dos colegas da turma, esses educandos conseguem compreender de que trata o texto. Nesse caso, a imagem do livro didático também alfabetiza. No tocante aos conteúdos escolares próprios do livro didático, estes possuem especificidades que tendem a dar sentido e repercutir de diversas maneiras na prática pedagógica. O quadro abaixo esquematiza os conteúdos do livro didático trabalhados em sala de aula:

Figura 42: Saberes escolarizados/conteúdos trabalhados a partir do livro didático



Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora (2016).

Constituem-se em conteúdos curriculares exigidos para que os educandos da turma multisseriada que se encontram no processo de alfabetização e pós-alfabetização tenham acesso, conteúdos como: operações matemáticas com: adição, subtração e multiplicação; vogais e consoantes; números ordinais; gênero textual (bilhete). Igualmente relevantes são as propostas pedagógicas indicadas nos planejamentos mensais, as quais abordam temáticas pertinentes ao contexto social dos educandos/as.

Ainda sobre a repercussão e a finalidade do livro didático EJA Moderna em sala de aula, a professora expressa seu posicionamento fazendo a seguinte alegação:

Esse livro é bom. Poderia ser melhor, mas ele é bom, ele ajuda muito a gente ter novas ideias, inovar, através dele a gente pode inovar, ter outras ideias, ele poderia ser melhor, mas ele é bom, ele ajuda muito, além do mais tem uma riqueza de sabedorias que os alunos da EJA, pode muito bem utilizar e fazer através dele né? Assim ele é trabalhado, tem alguns assuntos que realmente são adequados para o público da EJA, e os outros que não são “adequados”, mas pelo menos falam, sobre. Como o tema do milho, que a gente viu que o milho, diz que agosto é tempo de queimada, que em outubro é tempo de plantio de milho (se não me engano é isso). Só que não é bem assim, aqui no nosso lugar. Não é verdade? Aí muda um pouquinho, mas a maioria, faz parte sim do cotidiano deles, a maioria dos assuntos. Uns quando foge um pouquinho foge pra cidade, como se diz né? Foge para os espaços urbanos mais desenvolvidos né? Muda um pouquinho o assunto por conta disso (Professora AP).

Diante das considerações da professora, em diálogo com o que foi demonstrado através das observações, podemos dizer que ela reconhece as várias funções que o livro desempenha, as quais justificam sua importância. Além disso, revela que certos assuntos (nesse segmento, assuntos é sinônimo de temáticas) são adequados para o público da EJA.

Notamos ainda que mesmo aqueles assuntos que parecem não ser adequados, por se distanciarem da realidade cotidiana dos educandos, instigam uma discussão que acaba aproximando. Assim sendo, o distanciamento causa incômodo, conforme pode ser exemplificado com o modo com que o ciclo do milho é retratado na música “Quebra de Milho”, apresentada no capítulo “Espaço Rural e Espaço Urbano”, da unidade intitulada “Ambiente e Sociedade”, na página 166 do livro didático.

É interessante apresentar o discurso da professora ao evidenciar dificuldades ao utilizar o livro didático (EJA Moderna):

Como eu disse, como já disse: poderia ser melhor, melhor que eu digo é porque poderia ter, tentar falar mais de nossas experiências, que sirva pro lugar que a gente vive né? Dos saberes. Como aqui do milho, “Outubro já

chegou, já ver o milho”, a gente ver o milho no São João, aqui fala em outubro. Fala em outubro correspondendo a que lugar? Aqui não é. Outro lugar, só Deus sabe aonde (risos). Onde tem muita água né? E que deve fazer a plantação no tempo, digamos que plante em setembro, agosto e em outubro tá bom. Mas, tirando disso não tem o que reclamar não (Professora AP).

Mesmo com prática de reverter o distanciamento, do modo como determinados conteúdos são abordados pelo livro didático, convertendo a ausência num ponto de reflexão, faz-se extremamente necessário atentar-se para certas artimanhas de sobreposição que contrariam a visão que os educandos possuem, podendo vir a constituir-se tal distanciamento em um tipo de invasão cultural.

Traçar um paralelo com os escritos de Freire (1981) sobre “Ação Cultural e Reforma Agrária” faz-se importante para compreender a intencionalidade subjacente aos conteúdos e práticas, as quais tendem a compactuar com a lógica excludente, uma vez que,

A ação cultural como a entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente; de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação (FREIRE, 1981, p. 30).

No tocante às temáticas abordadas pelo livro didático (EJA Moderna), a professora faz a seguinte menção:

As temáticas são boas. Elas desde o início fala de nossa identidade, que a gente precisa saber, as letras cursivas e de fôrma, fala dos documentos. Assim, aborda os assuntos importantes que a gente precisa saber: o mundo do trabalho; vida e trabalho. Que é tudo isso que a gente precisa saber, além do trabalho que o aluno faz que é da terra né? Também fala do trabalho das grandes indústrias né? Os trabalhos da cidade porque eles precisam também acompanhar e ter ideia como surge esse trabalho; como é que faz (Professora AP).

É perceptível que a fala a professora dá ênfase justamente aos saberes entendidos como pertinentes para os educandos/as terem acesso, conhecerem. A maioria das temáticas que destaca possui um ponto de interação com a dinâmica cotidiana destes.

A aproximação dos saberes trazido pelo livro didático ao cotidiano dos educandos, suas histórias e saberes, ou possibilidade desta, configura-se numa tônica do “encontro dialógico” de saberes, assim como do processo de “síntese cultural”.

Cada educando possui modos subjetivos e especificidades no processo de experienciar o mundo; tais particularidades suscitam demandas a serem contempladas pelas propostas didático-pedagógicas da EJA e, sobretudo, nos livros didáticos. Sobre a relação das temáticas/assuntos trazidas/os no livro didático e o cotidiano dos alunos, a professora destaca:

Eu percebo que cada um tem seu meio, cada um tem sua forma de viver aqui no espaço onde mora, cada um tem seu cotidiano, mas além disso, por mais diferente que seja o cotidiano, mas eles entram no assunto né? Algo lá tem haver com o assunto que a gente trabalha, por mais longe que seja, mas algo vem abordar o que o livro quer passar né? Por mais, vamos dizer que João trabalhe no sítio, mas ele tem aquela vontade de conhecer como é que é trabalhar numa fábrica, numa indústria (Professora AP).

Por um lado, a professora se contradiz ao dizer: “mas algo vem abordar o que o livro quer passar”, percebemos uma inversão da lógica que resulta na tentativa de adequação de elementos do cotidiano dos educandos/as aos conteúdos que o livro aborda. Dando continuidade, a professora ainda ressalta:

Tem algo que ele sempre quer saber por mais que não tenha haver totalmente com seu dia a dia, mas tem algo que puxa ele a procurar saber. Tipo o capítulo que fala do trabalho, se fala do trabalhador, fala de funcionário, operário, essas coisas, se não tem nada de fábrica aqui, mas eles querem ter uma ideia de como é, tem a curiosidade de saber como é, como será, né? E essa curiosidade chama a conhecer as coisas também. As culturas do Brasil, né? A gente tem até aqui na sala, a gente tem aluno que faz parte dessas culturas, tem festas, danças, culinárias do Brasil. Ficam curiosos para saber como funciona. A gente sabe da culinária, mas a culinária adiante a gente tem dúvidas, num conhece a culinária de outros lugares, né, verdade? E assim por diante. Então sempre tem algo que chama a atenção do aluno, né? Por mais que não faça parte da sua vivência, mas que eles sempre gostariam de saber (Professora AP).

Por outro lado, evidenciamos a importância da curiosidade enquanto força motora para a busca por uma aprendizagem significativa e, sobretudo, para a ampliação do conhecimento que já se tem. A relação com novos conteúdos possibilita que os educandos entrem em contato com novas discussões; os saberes mais globais se fazem extremamente necessários nesse processo de construção e reconstrução do conhecimento numa lógica de complementação e não de disputa entre os diferentes saberes.

Nesse sentido, Freire (2011) atenta-nos para o fato de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e, mais do que isso, discutir com os alunos a razão de ser de certos saberes em relação ao ensino dos conteúdos, levando em consideração que a aprendizagem de

tais conteúdos curriculares, sejam prescritos nos livros didáticos ou não, está intimamente ligada à ideia que se tem de sua execução para melhorias dos problemas comuns no contexto em que o sujeito se encontra inserido.

Sobre propostas e/ou conteúdos específicos do livro didático que deem condições ao desenvolvimento de uma aprendizagem que venha a ser significativa para os educandos/as.

A partir do livro eles conseguem assimilar, assimilar algo que eles não sabiam. Eles conseguem assimilar algumas atividades que eles conseguem completar. Até com a mínima explicação consegue completar. Tem atividades que realmente ajuda o aluno a se desenvolver. Até de tão fácil, eles conseguem fazer só (Professora AP).

Diante da problemática supracitada, somos levados a compreender a pertinência da concepção da educação dialógica por possibilitar, a partir da problematização, identificar as necessidades que os educandos/as levam para sala de aula. Trata-se de incorporar uma estratégia satisfatória através da qual seja possível o exercício reflexivo, por parte dos educandos, de modo que estes percebam as capacidades que têm como indivíduos sociais capazes de colaborar e participar ativamente da construção e ampliação de sua própria aprendizagem.

Muitas das situações já narradas podem ser vistas como justificativas às falhas do livro didático. Dentre essas, uma delas reside no equívoco de muitos, ao compreender o livro didático como única referência para organizar as situações de ensino e aprendizagem. Essa percepção limitativa contraria, inclusive, a noção sobre livro didático, tendo em vista ser este um recurso disponível, entretanto, não contemplativo em todas as dimensões. Ou seja, o livro didático apresenta-se como complexo justamente por ser alvo de diversas interferências desde seu processo de produção, circulação e, sobretudo, consumo. Assim sendo, o livro didático apresenta formas distintas, suscitando implicações também distintas, muitas delas construídas e ressignificadas de acordo com as interpretações feitas pelos sujeitos que orientam sua adoção em sala de aula frente às demandas envolvidas no contexto espacial e temporal.

Uma das questões que perpassaram o presente estudo se volta a compreender se o livro didático e seus conteúdos têm dado conta (contemplam) o que de fato a professora sente necessidade de ensinar e o que tendem a despertar o interesse dos educandos em aprender. Em caso positivo, até que ponto isso realmente acontece? Em quais aspectos contemplam? Em caso negativo, porque não têm dado conta (não contemplam)?

Acerca do que seja necessário ensinar, é interessante a fala da professora ao declarar que “existem conteúdos, existem assuntos que eu preciso estudar profundo, eu preciso avaliar

bem para poder... Tem que ser bastante estudado para ver se realmente dá as instruções necessárias que eu preciso. É preciso estudar profundamente para poder ver realmente” (Professora AP).

A noção da professora não foi tão satisfatória; no entanto, entendemos que ela compreende o livro didático como programa de conteúdos que impulsiona aquele que dele faça uso aos estudos, pesquisas e reflexões, de modo a perceber a pertinência desse tipo de recurso em sala de aula. Nesse momento, fica implícito a preocupação em trabalhar temáticas coerentes com o perfil do grupo de educandos/as.

No que se refere à demanda de aprendizagem por parte dos alunos, surpreendemo-nos com a resposta da professora, pois ela enfatiza uma visão redutível, desconstruindo outros discursos já ditos e observados, ao afirmar veemente que “no livro didático existe realmente todos os elementos que os alunos necessitam aprender. E dão conta dos conteúdos” (Professora AP). Sobre isso, esclarece que as principais necessidades referem-se ao domínio da leitura e da escrita e, nesse sentido, o livro tem permitido ao educando/a alcançar tal aprendizado:

Sentem muita necessidade de leitura, alguns de aprender o nome. Outros não só de aprender o nome, mas as sílabas. Assim, sente a necessidade de juntar, de tentar aprender porque esse é um processo que não só depende de mim, mas depende de cada um também que queira realmente se esforçar para o aprendizado acontecer (Professora AP).

Evidenciamos que conquistas aparentemente pequenas para nós que conseguimos codificar e decodificar os códigos linguísticos, a exemplo de conseguir assinar o próprio nome sozinho, sem sujar o dedo de tinta na almofada; sistematizar cálculos; construir lista de compras; conseguir decifrar o valor de seu consumo de energia; conseguir decifrar letras, sílabas; conseguir ler palavras e frases de anúncios, jornais, rótulos de produtos, cartas, entre outros, para os educandos da EJA, sobretudo, aqueles que se encontram em processo de alfabetização, são conquistas muito significativas.

Assim como Freire (2011b) alega que a construção do conhecimento é algo processual, em construção, Oliveira (1997) afirma que o processo de aprendizagem se dá a partir de informações, habilidades e saberes que adquirimos, em contato com a realidade, a natureza e as pessoas que nos cercam e que, conseqüentemente, construímos. A aprendizagem não é algo que se limita ao contexto escolar; pelo contrário, ela é adquirida por meio de nossas ações no mundo e pode ocorrer em diversos espaços, em contato com as mais variadas formas de vida existentes em uma determinada sociedade.

Ao ser adquirida fora da escola, a aprendizagem compõe-se de conhecimentos oriundos de experiências até então não sistematizadas. Já a aprendizagem escolar possibilita a sistematização desses conhecimentos, além de ampliá-los de maneira que possam ser acrescentadas novas aprendizagens.

Também destacamos a fala da professora com relação às habilidades e afinidades dos educandos em determinadas áreas, como exemplificado no trecho a seguir: “a matemática é uma das que eles mais se destacam, aqui como é multisseriada, também tem outros que se destacam bastante na língua portuguesa, outros na matemática e as outras disciplinas vem como um conhecimento geral, de mundo que eles têm”. (Professora AP).

Os conhecimentos frutos das experiências cotidianas caracterizam a “visão de mundo” dos educandos da EJA, suscitando ainda elementos importantes no processo de alfabetização, conforme reforça Ireland (2009, p. 234), ao enfatizar que “aprender a ler e escrever é um direito, mas isso não implica que a pessoa que não sabe ler nem escrever não possa aprender e se educar e tampouco que seja menos ser humano por não ser alfabetizado”.

Evidenciamos que, em termos de conteúdos que os educandos têm interesse em aprender, a professora alega que, de fato, há conteúdos que despertam o interesse dos educandos; no entanto, sua opinião muda, ao reconhecer que, mesmo trazendo questões do interesse deles, deixa a desejar, pois são poucos os assuntos que possibilitam a contextualização com o seu cotidiano, suas demandas sócio-culturais.

Essas situações levam-nos aos seguintes questionamos: a prática pedagógica se organiza de modo a dialogar com as demandas cotidianas dos educandos apenas quando o livro dá abertura? Ou, apenas quando as propostas de textos e atividades do livro didático dão margens para isso?

Ainda que reconheça a importância e faça uso do livro didático em vários momentos, a professora demonstra o interesse em ir além, pois, mesmo sendo um recurso substancial, é visto como um complemento para o processo de ensino e aprendizagem, dando abertura para abordar temáticas não contempladas pelo livro, as quais são significativas para o grupo com o qual trabalha, denominadas por nós como “Temáticas Sociais Relevantes”, expostas mais adiante na Figura 43.

Organizar o trabalho pedagógico a partir de conteúdos contextualizados remete-nos à prática da problematização, a qual pode ser vista como condição necessária ao reconhecimento do caráter histórico e da historicidade dos educandos, assim como para traçar temáticas significativas às suas demandas. Partir do pensar dos educandos significa dialogar *com* eles e não *sobre* eles, superando a aprendizagem mecânica de consumo de ideias e

conteúdos através do “encontro dialógico” e da comunicação de saberes, corroborando, assim, com os seguintes dizeres:

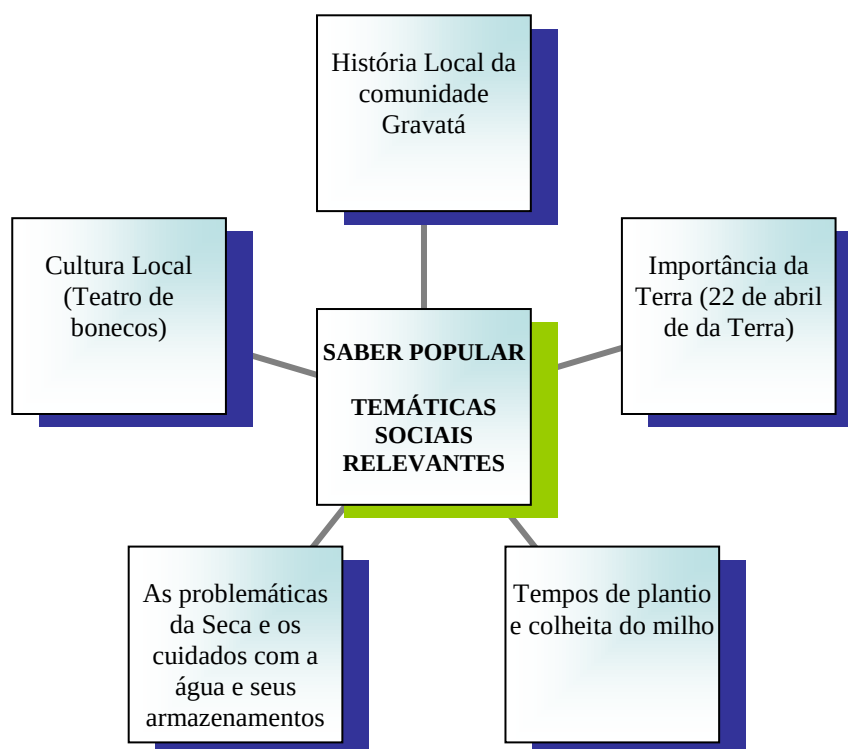
A investigação dos temas geradores ou da temática significativa do povo, tendo como objetivo fundamental a captação dos seus temas básicos, só a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático para qualquer ação com ele, se instaura como ponto de partida do processo da ação, como síntese cultural (FREIRE, 2011b, p. 248).

Um olhar crítico e atento às condições de interação e envolvimento, a partir do ponto de vista dos educandos, de modo a compreender suas historicidades, “visão de mundo” e saberes, faz-se pertinente à prática pedagógica numa perspectiva dialógica, a qual extrapola os conteúdos prescritos no livro didático, permitindo-nos atingir o seguinte entendimento:

Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou pregar no deserto (FREIRE, 2011b, p. 120).

A estratégia metodológica de busca pelo que os educandos pensam, suas aspirações, motivos, finalidades e necessidades apresenta-se como condição para refletir sobre a relação de saberes na EJA.

Neste ponto, apresentamos o que denominamos de “Temáticas Sociais Relevantes”. Essas temáticas, elencadas a seguir, são frutos de trabalhos pedagógicos que ultrapassaram ou ressignificaram os conteúdos prescritos no livro didático EJA Moderna. Convém ressaltar que a maioria emergiu da dinâmica da vida cotidiana, convertendo-se em possibilidades de “encontros dialógicos” e “síntese cultural” no contexto escolar. Como já narrado nas situações evidenciadas no capítulo anterior, em diversos momentos, a prática pedagógica possibilitou um movimento interativo de encontros dialógicos, relacionando saberes escolares com saberes populares, sobretudo, expressões culturais, práticas oriundas do trabalho, intercalando a história local e a cotidianidade dos educandos.

Figura 43: Saber Popular/Temáticas sociais relevantes

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora (2016).

Traduzimos as temáticas supracitadas em processos pedagógicos que vão além de determinações próprias dos livros didáticos, aproximando-os de iniciativas dialógicas com vistas à emancipação dos educandos, de modo a reconhecê-los como sujeitos dotados de saberes, histórias significativas das quais permitem ir além.

Uma das pautas da entrevista com a professora que diz respeito à dimensão interativa dos saberes que circundam a prática, especificamente, os saberes dos livros didáticos e os saberes populares dos educandos, envolveu a inter-relação do livro didático com a história local, os saberes e práticas oriundas do trabalho.

A percepção da professora sobre o livro didático frente às especificidades da turma, em termos de identidade local, cultural, histórica e social é a seguinte:

O livro ajuda sim, a propor perguntas sobre o que eles acham; como eles são?; onde eles moram. Propõe sim, saber sobre a vida de cada um. O livro ele ajuda realmente a compreender né? A vida de cada um. Alguns assuntos sim, outros não tem essa grande relação né? Eu quero dizer o seguinte, que a maioria dos assuntos ajuda, tem outros que ainda corre fora do foco, não é o conteúdo simplesmente que abra para a história deles (Professora AP).

A professora alega uma abertura do livro didático, no sentido de permitir discutir sobre questões atreladas ao contexto dos educandos. Não se contentando com a resposta, falamos para a professora acerca de nosso interesse em ouvir algum exemplo de situações dessa natureza já experienciada por ela em conjunto com a turma ao longo das aulas. Buscávamos compreender as possibilidades de diálogo com as características da turma, considerando os conhecimentos, os saberes da experiência, do trabalho. Sobre isso, a professora destaca:

Sim. No tema sobre o mundo do trabalho, nesse capítulo eu pude perceber que muitos deles se envolvem bastante. Assim... Em falar sobre o trabalho, sobre o que o familiar trabalha que tem familiar deles que trabalha de policial, outros de enfermeiros, outros de... Entendeu? A gente tem que ter... Nesse o mundo do trabalho cada um falou sobre os trabalhos, sobre a família quem trabalha em que, se tem pessoas que trabalham em algo diferente, a gente teve um debate bem dinâmico, um debate legal e compreensivo que a gente pôde, cada um pode falar o que sabia sobre sua família, sobre si próprio (Professora AP).

Ao exemplificar, a professora traz em sua fala relatos de temáticas apresentadas pelo livro didático, a exemplo da temática “Mundo do trabalho”, a qual permitiu um interessante nível de envolvimento da turma, justamente por trazer uma discussão que diz respeito às suas especificidades, conhecimentos e necessidades.

Um elemento interessante na fala da professora refere-se à ocasião em que os educandos fizeram um *tour* pela escola e seus arredores, para trabalhar também a história local da comunidade Gravatá. É o que pode ser percebido no trecho a seguir:

Na primeira situação a gente trabalhou na escola de conhecer a escola, a igreja, aqui o espaço da vila. Na segunda situação conhecemos o espaço escolar e os arredores da escola. A gente também foi outro encontro com a história do nosso lugar. Eu como professora procurei saber de cada um, o que conhecia sobre a história do Gravatá, os saberes além do que a gente pode proporcionar na escola. Os saberes próprios deles, quem conhece o que; você sabe alguma coisa aqui do sítio que eu não conheça? Quem é que conhece e pode retratar? Eles ficaram entusiasmados dizendo: Ah, eu sei da história de Maria que ela foi isso, ela trabalhou naquilo, fez isso, fez aquilo-um exemplo né? Cada um teve a oportunidade de falar o que sabe. Os mais jovens só o que a gente repassou mesmo, não sabe muito não. Gostou muito de saber. Quem tem mais idade, que tem mais experiência já podem contar história de outros antigos que aqui viveram que fazia isso... (explicando né?) e os mais jovens apenas sabem né? Foi muito rico em saber sobre a planta; aonde tem a planta, essas coisas, porque também fizemos visitas as plantas Gravatá (Professora AP).

Percebemos na fala da professora que eles trabalharam a história local da comunidade Gravatá enquanto conteúdo social relevante para os educandos. E quanto à possibilidade de abertura do livro didático para explorar essas questões, a professora retrata certos capítulos que a levaram a conseguir estabelecer esse tipo de diálogo:

No início do livro tem abertura para estudar sobre a identidade. A partir daí, agente pode explorar, como eu explorei, o que eles sabiam sobre o lugar, como eu já falei das outras duas etapas. Principalmente na terceira etapa que passamos por esse conhecimento da escola, da vila Gravatá e depois da planta, e depois do conhecimento adquirido por eles né? E também contempla o espaço urbano e o espaço rural né? Que nesse espaço urbano e rural a gente pode ter a diferença né? Do nosso espaço com o espaço da cidade, o desenvolvimento da cidade também contempla e é uma forma da gente entrar no assunto da nossa comunidade (Professora AP).

Quanto ao formato das perguntas, ou em relação às atividades que o livro propõe, a professora diz ser interessante; no entanto, enfatiza a necessidade de o professor estar sempre criando condições que tornem os conteúdos e atividades acessíveis aos educandos, de modo que estes compreendam o que realmente é solicitado e, nesse processo, socializem seus saberes e construam novos conhecimentos. É interessante destacar ainda a crítica feita pela professora quanto às desvantagens do trabalho com o livro didático:

As desvantagens se você não for daquelas pessoas que se acomoda com o livro. Se for pessoa que se acomoda com o livro, a desvantagem é você não mostrar o que você realmente quer trabalhar com seus alunos, só realmente se agarrar ao livro e não trabalhar nada de diferente com seu aluno, seu ponto de vista, o ponto de vista deles. Resgatar o que eles querem aprender através deste assunto, você se agarra só ao livro, a desvantagem é essa (Professora AP).

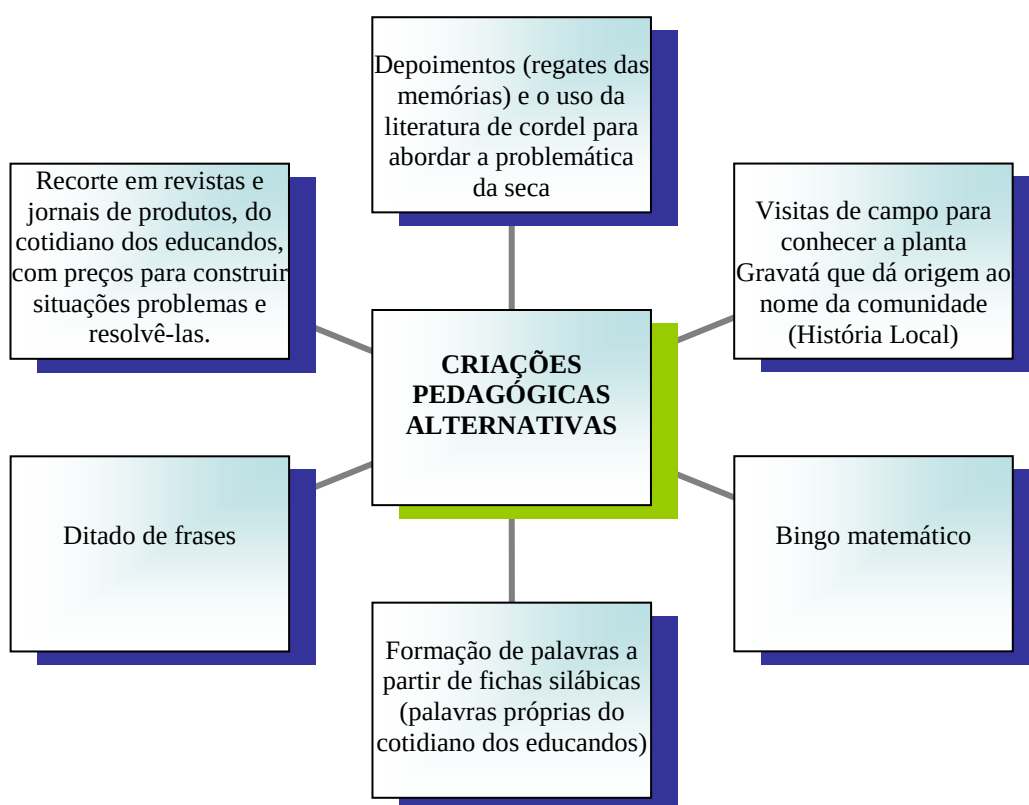
As vantagens geram acomodação, tendo em vista que livro oferece um roteiro de conteúdos e atividades e, caso o professor não se interesse em ir além, fica preso unicamente a esse recurso. Mas, no caso da professora, ela diz que o livro é vantajoso pela seguinte razão: “não precisa copiar tanto, ali você pode ler, e escrever apenas os tópicos importantes, as palavras chaves dos assuntos” (Professora AP).

Nesse sentido, uma questão que merece destaque refere-se aos subsídios utilizados na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, os quais ultrapassavam o livro didático (EJA Moderna), assim como à diferença quanto à atenção, envolvimento e participação da turma. Certas práticas recorrentes são emblemáticas tanto por não se restringirem aos conteúdos do livro didático quanto pelo fato de despertarem um forte interesse por parte dos

educandos. Essas práticas têm consistido na realização de bingos, matemáticos e silábicos; em assistir filmes; em criar debates com assuntos do cotidiano, que estejam sendo comuns na mídia; na realização de passeio pela escola; criar livretos de cordéis, entre outros.

A partir do momento que são trabalhadas algumas temáticas sociais relevantes que ultrapassam ou ressignificam os conteúdos apontados pelo livro didático, percebemos que certas “Criações Pedagógicas Alternativas”, por parte da professora, conduziram a prática pedagógica. Essas criações encontram-se representadas na figura a seguir:

Figura 44: Criações pedagógicas alternativas



Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora (2016).

Tais criações pedagógicas alternativas são imprescindíveis no processo de desenvolvimento de uma prática contextualizada, pois criam condições para a dimensão interativa entre diferentes saberes, sem hierarquias que desqualificam as diferentes formas de conhecer/saber.

Segundo a professora, “as atividades sem ser no livro inova, eles se sentem diferentes, se for aula de campo como a gente já fez visita nas pedras se sentem ricos né? Ricos assim, de dizer é, a gente é capaz de ir fazer uma pesquisa, de conhecer, de falar. Isso ajuda muito também” (Professora AP). Essas palavras revelam que os educandos se expressam e se

envolvem no processo em questão, percebendo-se como membros imprescindíveis na construção de sua aprendizagem, na aquisição e ressignificação dos saberes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar representa um espaço no qual coexistem saberes plurais que não se resumem aos saberes programados nos livros didáticos. Falamos de saberes dotados de subjetividades, significações, diretamente ligados aos modos de conhecer e aprender, a partir de nossa presença no mundo, permeando os processos educativos, sobretudo, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Com esta pesquisa, buscamos criar condições para problematizar o Livro Didático destinado à Educação de Jovens e Adultos. Nesse movimento, avaliamos o livro didático advindo do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos e, concomitantemente, junto ao cotidiano de uma escola do campo, acompanhamos como se desenvolvem as práticas pedagógicas da EJA a partir do livro didático, considerando a “relação de saberes” que permeia o processo.

Além da interface pedagógica no processo de aprendizagem do aluno e ensino do professor, o livro didático possui interfaces políticas, as quais são identificadas através das opções, sejam pela pronúncia ou pelo silêncio, sejam pelas escolhas ou recusas.

Percebemos a politicidade como processo indissociável do fazer pedagógico e, sobretudo, na construção de saberes escolares, traduzidos em forma de conteúdos (prescrições curriculares) nos livros didáticos. As prescrições curriculares são elementos constituintes do livro didático, desenvolvendo uma função preponderante no que se refere a estabelecer e “regular” o fazer pedagógico por meio das opções pedagógicas. Entretanto, mesmo apresentando aspectos que direcionam para um determinado caminho, os saberes prescritos não são capazes de conduzir diretamente o processo, tendo em vista a autonomia do professor em conduzir o currículo, contextualizando a realidade que vivencia, considerando as especificidades dos sujeitos.

Mesmo o livro didático sendo recurso importante que tem contribuído para o processo de ensino e sistematização de conteúdos necessários à aprendizagem dos educandos, foi possível perceber a recorrência a outros subsídios para o desenvolvimento da prática pedagógica. Vislumbramos, nesse processo, a importância da autonomia do professor em criar condições para práticas pedagógicas compatíveis com as demandas dos educandos. Ou seja, frequentemente, a professora da turma pesquisada incrementa seu fazer pedagógico criando, inovando e usando outros recursos didático-pedagógicos que vão além do livro didático EJA Moderna. Dentre esses recursos, trabalham com livro de outras editoras, literaturas de cordel,

paradidáticos, jogos, dinâmicas, pesquisas na internet, fichas silábicas, revistas, dicionários, ditados de palavras e frases, entre outros.

A autonomia do professor/a faz-se uma condição basilar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com vistas à emancipação, contrariando a hegemonia do “conhecimento-regulação”. As margens de autonomia compactuam diretamente com as margens de liberdade e emancipação, criando possibilidades para que o professor/a venha a progredir.

Na tentativa de identificar se as propostas didático-pedagógicas do livro didático possuem elementos da Educação Popular, enfatizamos que a presença desses elementos vai além da abertura a uma prática problematizadora, através da qual o processo se constrói e reconstrói a partir do que é colocado, direcionando o olhar sempre às realidades que orientam o cotidiano dos educandos. Trata-se de um comprometimento ético-político-pedagógico frente às intersubjetividades, às várias vozes, aos fazeres, às especificidades e aos diferentes saberes dos sujeitos envolvidos no processo de produção do conhecimento no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, percebemos que mesmo aqueles assuntos/saberes escolares/temáticas do livro didático que parecem não adequados por se distanciarem da realidade cotidiana dos educandos, instigam uma discussão que acaba aproximando; assim sendo, o distanciamento causa incômodo, a problematização enquanto condição à reflexão, pois o conflito que permeia determinada realidade se aproxima do que entendemos ser elementos da Educação Popular. Ou seja, os espaços de abertura, a problematização a partir dos assuntos/temáticas/propostas de atividades, condições favoráveis ao desvelamento das situações existenciais, da realidade sócio-cultural dos educandos da Educação de Jovens e Adultos. Essa problematização pode ocorrer não apenas através de aproximações e contextualização da realidade cotidiana dos educandos, mas através de práticas que suscitem uma discussão a partir das diferenças e distanciamento – o que acaba aproximando –, pois é por esse caminho que a dialogicidade se constrói.

Esta pesquisa evidencia que o lugar da “relação de saberes” na Educação de Jovens e Adultos é reconsiderado a partir da multiplicidade de saberes que se originam dos conteúdos programáticos dos livros didáticos (saberes escolares), dos saberes criativos construídos na prática pedagógica dos professores da EJA e também dos saberes populares dos educandos. O cotidiano da Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como espaço plural, que não se resume aos saberes dos livros didáticos; constitui saberes dotados de subjetividades, representações, significados e historicidades que formam uma identidade individual e coletiva. Nesse contexto, o estudo norteado a partir do livro didático mostrou-nos uma

diversidade de saberes: os saberes trazidos em forma de conteúdos, os saberes construídos na prática pedagógica dos professores da EJA e também os saberes dos educandos.

As práticas pedagógicas na sala de aula pesquisada se desenvolvem a partir do uso do livro didático da Educação de Jovens e Adultos, entretanto, a professora não usa o livro cotidianamente e, quando usa, não se preocupa em seguir a sequência didática indicada. Mesmo reconhecendo que o livro dispõe de conteúdos importantes que os educandos precisam dominar, vai além desse material. Organizar o trabalho pedagógico a partir de conteúdos contextualizados remete-nos à prática da problematização, a qual pode ser vista como condição necessária ao reconhecimento do caráter histórico e da historicidade dos educandos, assim como para traçar temáticas significativas às suas demandas.

Nesse sentido, é recorrente a inclusão de “Temáticas Sociais Relevantes” que permitem a construção do conhecimento e que ultrapassam ou ressignificam os “saberes escolarizados/conteúdos prescritos” no livro didático EJA Moderna. Nesse caso, falamos sobre a abertura à coexistência de diferentes saberes, sobretudo, os saberes populares emergentes da dinâmica da vida cotidiana.

Um olhar crítico e atento às condições de interação e envolvimento, a partir do ponto de vista dos educandos, de modo a compreender suas historicidades, “visão de mundo” e saberes, faz-se pertinente à prática pedagógica numa perspectiva dialógica, a qual extrapola os conteúdos prescritos no livro didático. A estratégia metodológica de busca pelo que os educandos pensam, suas aspirações, motivos, finalidades e necessidades apresenta-se como condição para refletir sobre a relação de saberes na EJA, pois, partir do pensar dos educandos significa dialogar *com* eles e não *sobre* eles, indo além da aprendizagem mecânica de consumo de ideias e conteúdos, apontando para possibilidades de comunicação e “encontros-dialógicos”, relacionando saberes escolares com saberes populares, sobretudo, expressões culturais, práticas oriundas do trabalho, intercalando a história local e a cotidianidade dos educandos.

Um dos resultados de nossa pesquisa aponta para o livro didático enquanto recurso favorável à acomodação. Assim sendo, os “Saberes Populares/Temáticas Sociais Relevantes”, trabalhadas ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica, contextualizam os conteúdos, considerando o cotidiano e as demandas sócio-culturais dos educandos e apresentando um equilíbrio entre os saberes escolarizados e os saberes populares, pois tendem a ultrapassar ou ressignificar os conteúdos apontados pelo livro didático.

Evidenciamos, nesse processo, que a professora da turma pesquisada diferencia-se de outras professoras por suas “Criações Pedagógicas Alternativas”, as quais envolvem trabalhar

com depoimentos (resgates das memórias) e o uso da literatura de cordel para abordar as problemáticas da vida dos educandos; recorte em revistas e jornais de produtos do cotidiano dos educandos, com preços para construir situações-problemas e resolvê-las; história local/visitas de campo para conhecer a planta que dá origem ao nome da comunidade; bingos matemáticos; bingos silábicos, entre outros. Trata-se de inconformismo emergente frente às especificidades dos sujeitos da EJA, enquanto sujeitos dotados de uma inteligência sem igual e que não tem sentido ter acesso a uma educação homogênea que descarta a possibilidade de ouvir o quanto eles têm para nos dizer.

Os conteúdos programáticos/saberes escolares são reflexos do sistema educativo hegemônico e se fazem articulados às ideias preponderantes de uma determinada sociedade. Ou seja, a escola, de modo específico o livro didático, acaba lidando com o “conhecimento morto” estabelecido, desconsiderando o que mantém a essência da vida. Vimos que a forma como os sujeitos da EJA perguntam não é compatível com a forma com que as questões são elaboradas no livro didático. Este lida com parte do conhecimento, desperdiçando outros. Ao desperdiçar, inviabiliza-se a mediação de uma prática pedagógica que busca conhecer, problematizar e considerar o que os sujeitos têm a oferecer, “invisibiliza-se” a rica inteligência que possuem, pois como bem enfatizou Freire (2011b) “eles são mais inteligentes do que imaginamos”. Nesse sentido, a escola precisa ser/estar sempre disponível.

Evidenciamos também que as “Criações Pedagógicas Alternativas” ultrapassam ou ressignificam a acomodação aos saberes programados, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas que aproximam-se de “encontros dialógicos” dos diferentes modos de conhecer/saber.

Por fim, enfatizamos que se faz necessário direcionarmos nossos olhares não apenas para a prática pedagógica que se detém em esquemas prescritos “bancaristas” e deterministas que trabalham a partir de saberes que corroboram a desigualdade e que alienam, impossibilitando visibilizar os saberes ricos e a “visão do mundo” dos sujeitos. Visão esta na qual encontraremos explícita ou implicitamente os anseios, as dúvidas, a esperança, as crenças, as quais constituem elementos que se fazem indispensáveis para a organização dos conteúdos programáticos da ação educativa.

Em nossas pesquisas, devemos nos atentar para a autonomia do professor em desenvolver uma prática alternativa que pode ir além do determinado. Entendendo a sala de aula como um espaço possível para fortalecer a capacidade de recusa e a resistência frente à exclusão e à segregação do “diferente”.

Podemos ainda considerar o que as iniciativas de Educação Popular têm a nos ensinar, ao reconhecer a prática educativa como espaço de transformação, diálogo e emancipação dos sujeitos envolvidos no processo, que vão da denúncia ao anúncio de saberes e fazeres. Mas é necessário evidenciarmos que a EJA também ocorre em vários espaços públicos, totalmente desassociada dos princípios da Educação Popular, o que requer um estudo específico, no qual deva ser identificado o distanciamento da Educação Popular tanto em termos políticos quanto pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Lígia Isídio. **A aprendizagem significativa e o aprender dos operários educandos da Escola Zé Peão**. 2014. 66 páginas. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DO MINISTÉRIO DA CULTURA C/ INFORMAÇÕES DO IPHAN. **Teatro de Bonecos Popular do Nordeste é Reconhecido como Patrimônio Cultural do Brasil**. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. 05/03/2015. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xlR9iTn/content/id/1241403>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BEZERRA JUNIOR, Benilton. Os porta-vozes da natureza e a prosa do mundo. In: MARTINS, Karla Patrícia Holanda (Org.). **Profetas da chuva**. Fortaleza: Tempo d'Imagem, 2006.

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

_____. **Política e educação popular**: teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. Ensaio 85. São Paulo: Ática, 1982.

BITTENCOURT, Circe. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado)-FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Livros didáticos entre texto e imagens. In: _____. **O saber histórico na sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular**: Utopia Latino Americana. São Paulo: Cortez; Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

_____. **A Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A Pesquisa Participante e a Participação da Pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante:** a partilha do saber. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2006a.

_____. **O que é Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 2006b.

BRASIL. Constituição da Republica Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 22 jun de 2015.

_____. Lei nº 9.394 . Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 26 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jun de 2015.

_____. **Parecer CNE/CEB 11/2000.** Brasília. MEC. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2016.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009** (Alterada pela Resolução nº 22, de 7 de junho de 2013). Ministério da Educação. Conselho Deliberativo. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em:

<https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000051&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 28 ago. 2015.

_____. **Decreto nº 7.535 de 26 de Julho de 2011.** Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Água “Água Para Todos”. 2011. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7535.htm>. Acesso em: 16 de nov. de 2016.

_____. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) 2014.** MEC/SECADI. 2012. Disponível em

<<http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em: 16 jun de 2016.

_____. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014**. Natal: EDUFRRN, MEC/SECADI. 2014. Disponível em: < <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5346-guia-pnld-eja-2014>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

_____. **Caderno Territorial Piemonte da Borborema-PB**. Ministério de Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Elaboração CGMA, maio 2015. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_199_Piemonte%20da%20Borborema%20-%20PB.pdf>. Acesso em: 21 maio 2016.

CALAÇA, Suelídia Maria. O Projeto PET/Conexões de Saberes. Acesso e permanência de jovens de origem popular à universidade: diálogos universidade-comunidade, trajetória e atuação na UFPB. In: CALAÇA, Suelídia Maria (Org.). **Juventude de origem popular, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio no Projeto PET/Conexões de Saberes**. João Pessoa: Ideia, 2016. p. 9-26.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Trad. Neide Luiza de Rezende. **Caderno Pesquisa**. São Paulo, nº 97, p. 47-63, maio, 1996.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CIA BOCA DE CENA. **Projeto Benedito e João Redondo pelas ruas da cidade**. Mapeamento Parcial do Babau da Paraíba. João Pessoa, 2016. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXjaWFib2NhZGVjZW5hcGVzcXVpc2FzfGd4OjMxM2I0YWY2Mzk2YzQ4Y2Y>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CPRM. **Serviço Geológico do Brasil**. Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea. Diagnóstico do município de Lagoa de Dentro, Estado da Paraíba. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005. Disponível em: <<http://rigeo.cprm.gov.br/xmlui/handle/doc/16096>>. Acesso em: 15 de jun de 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DERVAL, Juan. **Manifesto por uma escola cidadã**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização. Organizado por Virginia Aoki. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2013. 207 p.

ESTEBAN, Maria Teresa. Breves notas sobre um pensamento fecundo. In: FREITAS, Ana Lucia S.; MORAES, Salete C. (Orgs.). **Contra o desperdício da experiência**. A pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

FARIA, A. L. G. **Ideologia no livro didático**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FÁVERO, Osmar. Referências sobre materiais didáticos para a educação popular. In: PAIVA, Vanilda (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e Memória**: a problemática da pesquisa. Passo Fundo: Edupf, 1998.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e Política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Ação Cultural para Liberdade**: e outros escritos. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R; COSTA, W. F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Pedro Benjamim. Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.); WANDERLEY, Eduardo W. **A questão política da Educação Popular**. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GATTI JÚNIOR, Décio. Entre políticas de Estado e práticas escolares: uma história do livro didático no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (Multi)Serição como Referência para a Construção da Escola Pública do Campo. **Revista Educ. Social**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

HANSEN, J. A. A civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane Marta T; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cyntia G. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

IBGE. **Infográficos**: dados gerais do município de Lagoa de Dentro-PB. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016a. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=250820&search=%7C%7Cinfogr%E1ficos:-dados-gerais-do-munic%EDpio>>. Acesso em: maio 2016.

_____. **Histórico de Lagoa de Dentro-Paraíba**. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016b. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=250820&search=%7C%7Cinfogr%E1ficos:-hist%F3rico>>. Acesso em: 15 maio 2016.

INEP. Censo Escolar 2015. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 10 jul de 2016.

IRELAND, Timothy D. Alfabetização e cultura escrita: sobre aprendendo a comprar peixe. In: ALMEIDA, Rosilene Souza; SAMPAIO, Marisa Narcizo (Orgs.) **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

JOVCHELOVICH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Trad. de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KADT, Emanuel de. **Católicos Radicais no Brasil**. Tradução de Maria Valentina Rezende e Maria Valéria Rezende. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas 2010.

MEJÍA, Marco Raúl. Las Teorías Críticas y las Pedagogías Críticas: Fundamento de lá Educación Popular – Hacia uma agenda de futuro. In: CÉSPEDES, Nélica. LEIS, Raúl; VALADÉZ, Celina; GOLDAR, Maria Rosa. (Orgs.). Mirando Hondo: Reflexiones del estado de lá educación popular. Panamá: **La Piragua Revista Latino Americana de Educación y Política**, n. 32, p. 26-43, 2010 Disponível em: < <http://ceaal.org/images/stories/LaPiragua/la%20piragua%2032%20v.pdf> >. Acesso em: 25 jan de 2016.

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto**. Porto Alegre: Ed. Ísis, 2005.

MELO NETO, José Francisco de. **Universidade Popular**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. **Das Desigualdades aos Direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo**. Brasília-DF, MEC. 2009.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem? Professor x livro didático**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

MOURA, Tania Maria de Melo. O livro didático na Educação de Jovens e Adultos. In: FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; SANTOS, Maria Francisca de Oliveira; MOURA, Tania Maria de Melo (Orgs.). **O livro didático na sala de educação de jovens e adultos**. Maceió: FAPEAL, 2007. p. 17-33.

MOTTA, Hilton C.; AMORIM, Luis Otávio; SOARES, Sidney. **Enciclopédia dos Municípios Paraibanos**. João Pessoa: Correio da Paraíba, 1976.

MUNAKATA, Kazumi. **Investigações acerca dos livros escolares no Brasil**: das ideias à materialidade. In. Memória Del VI Contreso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana, San Luis. Potosoi (versão em CD- ROM), 2003.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação - RBHE**. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/455>>. Acesso em: dez de 2015.

NOSELLA, M; LOURDES. C. D. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 7. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

PAIVA, J. M. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cyntia G. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PARAÍBA. **Lei Nº 2.614 de 11 de Dezembro de 1961**. Lei de Criação do Município de Lagoa de Dentro. Governo do Estado da Paraíba. Disponível em: <http://201.65.213.154:8080/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/1992_texto_integral> . Acesso em: 15 dez de 2015.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Veríssimo do Município de Lagoa de Dentro (PB)**. Lagoa de Dentro, 2012.

_____. Lei nº 485/2015. **Lei que institui o Plano Municipal de Educação de Lagoa de Dentro-PB (2015/2025)**. Secretaria Municipal de Educação. 2015. Disponível em: <<http://www.lagoadedentro.pb.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/Lei-N%C2%BA-4852015.pdf>> . Acesso em: 25 nov de 2015.

PROJETO, Escola Zé Peão. Prêmio para a educação para a qualidade do trabalho. Abril de 1998. João Pessoa: UFPB/SINTRICOM, 1998. (mimeo).

RODRIGUEZ, Janete Lins. **Atlas Escolar da Paraíba**. 3. ed. João Pessoa: GRAFSET, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. de Cláudia Shilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **A crítica da razão indolente-contra o desperdício da experiência**. Vol.1- **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Para uma Pedagogia do Conflito**. In: FREITAS, Ana Lúcia S.; MORAES, Salete C. (Orgs.). **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo, Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 4 ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003.

SILVA, Rosimeri Alves da (Org.). **História e Geografia do Município de Lagoa de Dentro-PB**. 1. ed. 2004. 91 p. (Mimeo).

SILVA, Severino Bezerra da. Educação do Campo: entre a escola e o contexto local. In: MEDEIROS, Orlandil de Lima (Org.) **Educação do Campo**: reflexões teóricas e práticas pedagógicas. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2014.

SILVEIRA, Sonia Maria. Teatro de bonecos na educação. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n. 27, p. 135-145, jan., 1997. Disponível em: <[file:///C:/Users/STI/Downloads/10566-31938-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/STI/Downloads/10566-31938-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 12 jan de 2017.

STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, n. 24, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/STI/Downloads/4176-1-13921-1-10-20131218.pdf>>. Acesso em: 10 set de 2015.

VALDEMARIN, V. T. Interfaces de pesquisa sobre os manuais didáticos. In: BENCOSTA, Marcus L. (Org.) **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo, Cortez, 2007.

VECHIA, B. O ensino Secundário no século XIX: instruindo as elites. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil**, V. II – Séculos XIX, 3. ed. Petrópolis, Vozes, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro da entrevista semiestruturada com a professora da Educação de Jovens e Adultos – turma pesquisada

➤ **DADOS GERAIS:**

- Nome, idade, sexo, estado civil, Etnia; formação;
- Endereço;
- Turma que leciona;
- Há quanto tempo leciona na EJA?;
- De que forma se deu o ingresso na profissão/função.

➤ **O LIVRO DIDÁTICO DA EJA: ESCOLHA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES E REPERCUSSÃO EM SALA DE AULA**

1. Como acontece a escolha do livro didático em sua escola?
2. O livro didático é usado cotidianamente em sala de aulas? Por quê?
3. Qual a função do livro didático em sua prática pedagógica?
4. De que forma se dá o uso do livro didático?
5. O que acha desse recurso (livro didático)?
6. Você gosta de trabalhar com esse livro didático? Por quê?
7. Como você costuma planejar suas aulas? Qual o lugar que o livro didático ocupa no seu planejamento, em suas propostas curriculares?
8. Tem algum conteúdo ou disciplina que se destaca... Qual? Por quê?
9. Você sente alguma dificuldade ao utilizar o livro didático (Editora Moderna)?
10. Você utiliza outros subsídios em sua prática pedagógica, além do livro didático (Editora Moderna)?
 - Em caso positivo, quais? Quando você usa outras estratégias didáticas, sente alguma diferença quanto a atenção, envolvimento e participação da turma?
11. Como se dá a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos?
12. O uso do livro didático é abordado no processo de formação inicial?
13. O uso do livro didático é abordado no processo de formação continuada?

14. Existe algum espaço para que vocês falem sobre o livro didático (contribuição; dificuldades; avanços).

ALUNO E LIVRO DIDÁTICO

1. Como você trabalha os conteúdos do livro didático com os educandos, em sala de aula?
2. O livro didático dá de conta da demanda de aprendizagem da turma?
3. Como os alunos se relacionam com esse recurso didático?
4. Quais as vantagens ?
5. Quais as dificuldades/ desvantagens?
6. O que você acha das temáticas abordadas pelo livro didático?
7. Que relação você entre as temáticas/capítulos trazidos no livro didático e o cotidiano dos alunos?
8. Certamente sabemos que o livro didático atende a algum tipo de necessidade da turma, mas em que esse material tem contribuído no processo de ensino e aprendizagem?
9. Avaliando o livro, você percebe algum elemento que aponte uma educação/aprendizagem significativa para os alunos?
10. O livro didático e seus conteúdos dão conta em apresentar aquilo que de fato a professora sente a necessidade de ensinar e os educandos o interesse em aprender? Ele tem dado conta? Contempla? Até que ponto? Porque contempla? Em quais aspectos contempla ou porque não?

RELAÇÃO PROFESSORA E ALUNOS; NÍVEIS DE APRENDIZAGEM; SABERES E CONTEXTO LOCAL

- 1) Qual a sua relação com a turma?
- 2) Você conhece todos os seus alunos: onde reside; família; em que trabalham?
- 3) Qual o nível da turma? E o livro didático atende as necessidades específicas de cada um/a?
- 4) Como você trabalha os diferentes níveis?
- 5) Como você percebe o livro didático frente as especificidades da turma, em termos de identidade local, cultural, histórica e social?

6) É possível dialogar com as especificidades da turma, considerando os conhecimentos, os saberes da experiência, do trabalho ? Se possível exemplifique alguma situação ou cite algum conteúdo.

7) Em alguma situação já trabalharam a história local da comunidade dos educandos? E o livro, ele dá abertura para isso?

8) O que de mais marcante o uso do livro tem feito no processo de ensino e aprendizagem?

9) De alguma forma o livro questiona sobre a comunidade, e o lugar dos educandos?

APÊNDICE B: Uma avaliação do livro didático EJA Moderna (diálogo com a professora)

Livro da Coleção EJA Moderna (volume 01)

Unidade: 04 - “Ambiente e Sociedade”

Capítulo: 1º - “Espaço Urbano e Espaço Rural”

Público- alvo: Destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade EJA, compreendendo as etapas/ciclos de alfabetização e subsequentes, no caso das turmas multisseriadas.

Questões

- 1) O **que você acha** do capítulo “**Espaço Urbano e Espaço Rural**”?
- 2) Você vê possibilidade de aplicar esse capítulo?
- 3) **Como** você abordaria esse capítulo com a turma?
- 4) Você percebe algum tipo de relação entre o capítulo “Espaço Urbano e Espaço Rural” e o cotidiano dos alunos?
- 5) Você percebe algum elemento que aponte uma educação/aprendizagem que remeta ao cotidiano (dia a dia) dos alunos?
- 6) O que você acha da forma que são feitas as perguntas, a forma que as propostas didáticas pedagógicas são apresentadas ao longo desse capítulo?

APÊNDICE C: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Projeto de Pesquisa Submetido ao Comitê de Ética/Plataforma Brasil em 29/06/2016.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O Sr. (a) está sendo convidado/a como voluntário/a, a participar da pesquisa intitulada: **O Livro Didático no contexto das práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos em relação aos saberes dos educandos**, desenvolvida por **Maria Lígia Isídio Alves**, discente do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, sob orientação do Professor Dr. Severino Bezerra da Silva.

Tem por objetivo principal analisar o Livro Didático no contexto das práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação aos saberes dos educandos. Para atingir o objetivo do estudo pretendo mapear os livros didáticos utilizados nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Lagoa de Dentro-PB; analisar a dimensão pedagógica e política que fundamenta os saberes prescritos (conteúdos) nos livros didáticos utilizados nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos; identificar o lugar dos elementos da pedagogia da Educação Popular presentes nas propostas didático-pedagógicas do livro didático, bem como investigar como se dão as práticas pedagógicas na sala de aula a partir do uso do livro didático e por fim, analisar como se dá a relação entre os saberes e práticas dos educandos jovens e adultos e os saberes prescritos nos livros didáticos.

Este estudo de caso realizado no estado da Paraíba, em uma escola do município de Lagoa de Dentro, numa comunidade rural.

A sua participação na pesquisa consiste em responder algumas questões contidas no roteiro, as quais possuem alguns temas orientadores e serão colocadas ao longo do desenvolvimento dos grupos focais e das entrevistas. A sua colaboração, que vem pautada na sua experiência nos processos de escolarização e nas suas práticas e saberes da vida cotidiana

será importante para contribuir para (re) pensar o lugar da educação (especificamente da Educação de Jovens e Adultos) em seus espaços e territórios.

Em qualquer momento, durante e/ou posteriormente, poderá ser solicitado ao pesquisador/a informações sobre sua participação na pesquisa, e/ou qualquer aspecto que desejar. O Sr. (a) é livre para recusar-se a participar desta pesquisa, podendo retirar o seu consentimento ou interromper a sua participação em qualquer momento.

Os riscos e, ou desconfortos previstos em decorrência da sua participação na nossa pesquisa, pode ser o constrangimento em responder aos questionamentos, risco de se emocionar ao rememorar a suas experiências cotidianas e práticas educativas formais. Assim, não serão feitas perguntas que comprometam a sua integridade. Nenhum dos procedimentos que serão utilizados oferecerá riscos à sua dignidade.

Solicito sua permissão para que este momento seja gravado como também sua autorização para utilizar os resultados deste estudo para produção de artigos para publicação em revistas científicas, em eventos de Educação e áreas afins.

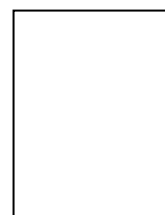
Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Todas as informações que serão coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisador/a e o orientador/a terão conhecimento dos dados. As respostas dadas serão divulgadas, mas o material que identifica sua participação não será revelado sem o seu consentimento. Os dados coletados podem ser consultados assim que desejarem e terá acesso às informações coletadas, a qualquer momento, bem como conhecimento do trabalho final.

Informo, ainda que o Sr. (a) não terá nenhuma despesa ao fazer parte desta pesquisa, como também não haverá nenhum pagamento para a sua participação. Trata-se de uma pesquisa sem fins lucrativos.

**DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO
PARTICIPANTE**

Eu, _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara, e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Após reflexão, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar a pesquisa a qualquer momento. Em caso de dúvidas poderei consultar a pesquisadora **Maria Lígia Isídio Alves** no telefone **(83) 99195-2576** ou **(83) 98759-5675** ou E-mail: **ligia.isidio@gmail.com**.

Declaro que conheço o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios, concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.



Assinatura do (a) Participante da Pesquisa ou Responsável Legal ou polegar

Assinatura do (a) Pesquisador (a) Responsável

Local: _____

Data: ____/____/____

Endereço do (a) responsável pela pesquisa**Instituição:** Universidade Federal da Paraíba**Endereço:** Rua Adolpho Ferreira Soares Filho**Nº:** 87, Apt. 103 **Bairro:** Bancários **CEP:** 58.052-170**Cidade/UF:** João Pessoa/PB**Telefone p/contato:** (83)99195-2576 ou (83) 98759-5675**E-mail:** ligia.isidio@gmail.com**Endereço Comitê de Ética UFPB****Endereço:** Centro de Ciências da Saúde – 1º andar, Campus I**Bairro:** Castelo Branco **CEP:** 58.051-900**Cidade/UF:** João Pessoa/PB**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-779 **E-mail:** eticaccs@ccs.ufpb.br

ANEXOS

ANEXO A: Sumário do livro didático EJA Moderna - volume 01 (2013)

SUMÁRIO		
UNIDADE 1	IDENTIDADE	7
CAPÍTULO 1	QUAL É A HISTÓRIA DO SEU NOME?	8
	SEJA BEM-VINDO! QUAL É O SEU NOME?	9
	ATIVIDADES	10
	OS NÚMEROS NO DIA A DIA	12
	ATIVIDADES	12
CAPÍTULO 2	NOME PRÓPRIO: COM TODAS AS LETRAS	13
	O ALFABETO DA LÍNGUA PORTUGUESA	14
	ATIVIDADES	14
	AS LETRAS DO ALFABETO	15
	ATIVIDADES	16
	ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO	19
	ATIVIDADES	20
CAPÍTULO 3	SEUS DOCUMENTOS, POR FAVOR	21
	NASCI, LOGO EXISTO!	22
	ATIVIDADES	22
	RG: NOSSO NÚMERO	23
	QUER VOTAR?	24
	ATIVIDADES	24
	AGRUPAMENTOS	25
	ATIVIDADES	26
CAPÍTULO 4	BRASIL, MEU BRASIL BRASILEIRO	27
	O DESENHO DO BRASIL	28
	ATIVIDADES	28
	VALOR POSICIONAL DE UM ALGARISMO	32
	ATIVIDADES	33
	TUDO SÍMBOLO TRAZ UMA INFORMAÇÃO	34
	ATIVIDADES	34
CAPÍTULO 5	VIVENDO AQUI E AGORA	37
	ATIVIDADES	38
	NOSSOS LUGARES, NOSSA HISTÓRIA	38
	ATIVIDADES	39
	NÚMEROS ORDINAIS	44
	ATIVIDADE	44
	CONTAGEM DO TEMPO	45
	ATIVIDADES	45
CAPÍTULO 6	MINHA SALA DE AULA, MEU GRUPO	49
	ESCOLA: DIREITO DE TODOS	50
	ATIVIDADES	50
	ADIÇÃO	57
	ATIVIDADES	57
	SUBTRAÇÃO	58
	ATIVIDADE	58
UNIDADE 2	O MUNDO DO TRABALHO	59
CAPÍTULO 1	EU SOU UM TRABALHADOR	60
	TRABALHADOR, FUNCIONÁRIO, OPERÁRIO	61
	ATIVIDADES	61
	DOCUMENTOS IMPORTANTES	62
	ATIVIDADES	63
	FRASE	63
	ATIVIDADES	64
	TRABALHANDO COM DICIONÁRIO: ORDEM ALFABÉTICA	65
	ATIVIDADES	65
	A ECONOMIA INFORMAL	68
	ATIVIDADES	68
CAPÍTULO 2	VIDA E TRABALHO	71
	SEGURANÇA E SAÚDE NO TRABALHO	72
	ATIVIDADES	72
	A PROTEÇÃO DE CADA UM – OS EPI	73
	ATIVIDADES	74
	C OU Ç COM SOM DE S	75
	ATIVIDADES	75
	DIREITOS E DEVERES: MAIS HUMANIDADE	76
	ATIVIDADES	77
	SINGULAR E PLURAL	78
	ATIVIDADES	78
	SISTEMA DE NUMERAÇÃO ROMANO	79
	ATIVIDADES	80
	DOBRO E TRIPLO	81
	ATIVIDADES	82
CAPÍTULO 3	O TRABALHO DO HOMEM E DA MULHER	83
	DIFERENTES, MAS NÃO DESIGUAIS	84
	ATIVIDADES	84

HORA DE TRABALHAR	86	UNIDADE 3	MANIFESTAÇÕES CULTURAIS	115
ATIVIDADES	86	CAPÍTULO 1	AS MUITAS CULTURAS DO BRASIL	116
COMPARAR PARA MEDIR	87	A RIQUEZA CULTURAL DO BRASIL		117
ATIVIDADES	87	ATIVIDADES		118
GRÁFICO DE SETORES OU DE PIZZA	88	O MILHAR		120
ATIVIDADES	88	ATIVIDADES		120
A MULHER NO TRABALHO	89	MULTIPLICAÇÃO		122
ATIVIDADES	89	ATIVIDADES		122
NEM TÃO COR-DE-ROSA ASSIM	90	CAPÍTULO 2	AS VOZES DO BRASIL	124
ATIVIDADES	90	PARLENDAS, ADIVINHAS, TRAVA-LÍNGUAS		
USO DE BOM / MAU E BEM / MAL	92	E QUADRINHAS		125
ATIVIDADE	92	ATIVIDADES		125
OLÊ, MULHER RENDEIRA...	93	AUMENTATIVO E DIMINUTIVO		126
ATIVIDADE	93	ATIVIDADES		126
CAPÍTULO 4	EMPREGOS: ANÚNCIOS E CLASSIFICADOS	LITERATURA DE CORDEL		128
NO CAMINHO DO EMPREGO	95	ATIVIDADES		130
ATIVIDADES	95	LENDAS		133
DIÁLOGO: PONTUAÇÃO	97	ATIVIDADES		134
ATIVIDADES	98	ALGUMAS IDEIAS DA MULTIPLICAÇÃO		136
NOSSO DINHEIRO É O REAL	99	ATIVIDADES		136
O REAL E O CENTAVO	100	MEDINDO COMPRIMENTOS		138
ATIVIDADES	101	ATIVIDADES		139
PREENCHIMENTO DE CHEQUES	102	IDEIAS DA DIVISÃO		141
ATIVIDADES	102	ATIVIDADES		142
CAPÍTULO 5	DISTORÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	CAPÍTULO 3	FESTAS, DANÇAS E CULINÁRIA DO BRASIL	143
UMA DURA REALIDADE	104	PRINCIPAIS DANÇAS E FESTAS		
ATIVIDADES	104	BRASILEIRAS		144
A LETRA M ANTES DE B E P	106	ATIVIDADES		145
ATIVIDADES	106	A LETRA H		146
SINÔNIMOS E ANTÔNIMOS	108	ATIVIDADES		146
ATIVIDADES	109	BILHETE		148
LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL	110	ATIVIDADES		148
ATIVIDADES	110	UM BRASIL DE MUITOS SABORES		149
SINAIS DE TRÂNSITO	111	ATIVIDADES		150
ATIVIDADES	112	MEDIDAS DE MASSA E DE CAPACIDADE		152
PALAVRAS HOMÔNIMAS	114	MEDIDAS DE MASSA		152
ATIVIDADES	114	MEDIDAS DE CAPACIDADE		152
		ATIVIDADES		153

CAPÍTULO 4 PERSONALIDADES DA CULTURA**BRASILEIRA 154**

BIOGRAFIA: HISTÓRIA DE VIDA	155
ATIVIDADES	155
UM MEIO, UM TERÇO E UM QUARTO	158
ATIVIDADES	159
FIGURAS GEOMÉTRICAS NÃO PLANAS	161
ATIVIDADES	161

UNIDADE**4****AMBIENTE E SOCIEDADE 163****CAPÍTULO 1 ESPAÇO URBANO E ESPAÇO****RURAL 164**

ATIVIDADES	165
OS DIFERENTES ESPAÇOS	165
ATIVIDADES	166
LEITURA DE RÓTULOS E EMBALAGENS	169
ATIVIDADES	170
O USO DO TIL (~)	171
ATIVIDADES	172
RELAÇÃO ENTRE CAMPO E CIDADE	173
ATIVIDADES	174
PORCENTAGEM	175
ATIVIDADES	176

CAPÍTULO 2 PROBLEMAS DA CIDADE**177**

ATIVIDADES	178
AS REALIDADES DE UMA CIDADE	179
SANEAMENTO BÁSICO	180
ATIVIDADES	181

NOSSO LIXO DE CADA DIA	182
ATIVIDADES	182
HORA DE RECICLAR	183
ATIVIDADES	183
ENCHENTES	185
ATIVIDADES	186
USO DO R E DO RR	187
ATIVIDADE	187
ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO	188
ATIVIDADES	189

CAPÍTULO 3 SAÚDE É FUNDAMENTAL 190

O QUE É TER SAÚDE?	191
ATIVIDADES	192
ÁGUA: FONTE DE SAÚDE	194
ATIVIDADES	194
ÁGUA DOCE DE BEBER	195
USO DE G OU GU	195
USO DE C OU QU	196
ATIVIDADES	196
DE OLHO NOS RÓTULOS!	197
ATIVIDADES	197
VACINAÇÃO	199
ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL	201
ATIVIDADES	202

■ INDICAÇÕES DE LIVROS, SITE E FILME	203
■ REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204
■ ALFABETO MÓVEL	205

ANEXO B: Modelo de questionário respondido pelos professores/as da Educação de Jovens e Adultos no encontro pedagógico semestral realizado em maio de 2016



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE LAGOA DE DENTRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
“O povo em primeiro lugar”

QUESTIONÁRIO

- 1) Qual a contribuição do livro didático (Editora Moderna) para a aprendizagem dos alunos?
- 2) Quais as dificuldades encontradas ao utilizar o livro didático (Editora Moderna)?
- 3) Qual o rendimento escolar em relação ao 1º Bimestre?
- 4) Você utiliza outros subsídios em sua prática pedagógica, além do livro didático (Editora Moderna)?
- 5) Dê sugestões de melhorias para o processo de ensino aprendizagem na EJA.