

MULTIPLICIDADE DE SABERES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIALOGANDO A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO

THE MULTIPLICITY OF KNOWLEDGE IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF YOUTH AND ADULT EDUCATION: DIALOGUES FROM THE TEXTBOOK

LA MULTIPLICIDAD DE CONOCIMIENTOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: DIALOGANDO DESDE EL LIBRO DIDÁCTICO

Maria Lígia Isídio ALVES¹
Severino Bezerra da SILVA²

RESUMO: Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de Mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola rural, localizada em um município de Lagoa de Dentro-Paraíba, que objetivou compreender como se dá a relação de saberes na EJA, a partir do uso Livro Didático. A problemática que norteou as discussões foi a multiplicidade de saberes que permeiam as práticas pedagógicas da EJA, tomando como pedra de toque, o Livro Didático, EJA Moderna (2013). Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e o estudo de caso foi adotado como procedimento metodológico. Primeiro, apresenta-se reflexões acerca das dimensões históricas, políticas pedagógicas, do livro didático no contexto da EJA. Em seguida, busca-se refletir sobre a prática pedagógica da EJA como espaço de interatividade de saberes. Por fim, são explicitadas situações que permite-nos compreender a sala de aula da EJA como espaço de múltiplos saberes. A título de considerações finais, o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos revela-se como espaço plural que não se resume aos saberes dos livros didáticos; constitui saberes dotados de subjetividades, representações, intencionalidades, significados e historicidades que dão vida a uma identidade específica que engloba os saberes dos educandos/as e da professora.

Palavras-chave: Livro Didático. Saberes. Prática Pedagógica. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

O presente artigo apresenta dados de uma pesquisa de Mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), que objetivou compreender como se dá a relação de saberes nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir do uso livro didático.

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,

¹Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PB). Bolsista Capes/ Fapesq. Membro do Núcleo Carolina Maria de Jesus – Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, ligado ao do CFP/UFRB. E-mail: ligia.isidio@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6177-1827>

²Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Professor Associado IV da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PB) atuando em cursos de Graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Membro do Núcleo Carolina Maria de Jesus – Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, ligado ao CFP/UFRB. E-mail: severinobsilva@uol.com.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3062-6640>

práticas e saberes, ou seja, a diversidade epistemológica presente nos contextos sociais, educacionais, entre outros.

As principais inquietações foram construídas mediante a necessidade de questionar a respeito da articulação entre as propostas de atividades e saberes prescritos nos livros didáticos da EJA e os saberes que constituem as cotidianidades e experiências históricas, culturais, sociais e econômicas dos educandos da EJA. Nesse sentido, perpassa a compreensão das condições de interação entre as diferentes formas de conhecimentos que possibilitam reconhecer a importância em considerar o ‘outro’, suas histórias e saberes, sobretudo, no contexto das práticas educativas da EJA.

Pretende-se discorrer sobre os achados da pesquisa empírica considerando o diálogo com autores como Freire (1997; 2007; 2011), Beisiegel (1974), Jovchelovitch (2011), Bittencourt (2004; 2008), Munakata (2003), Choppin (2004), Gatti Júnior (2005). As reflexões se pautam em contributos teóricos e práticos imbuídos de possibilidades de transformação de realidades aparentemente determinadas.

Assim sendo, dialogamos com uma proposta educativa para a EJA, a partir da realidade local, dos saberes e especificidades de cada um e a pluralidade do grupo como um todo. A atenção e responsabilidade com a realidade dos educandos, apresenta-se 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.

A abordagem metodológica da pesquisa foi a qualitativa. Recorreu-se ao estudo de caso, utilizando a observação participante, entrevistas semiestruturadas, documentos do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLD-EJA (BRASIL/MEC 2012; 2014) e o Livro Didático (EJA MODERNA, 2013) - volume 01-, para evidenciar e descrever o cotidiano de uma turma da EJA, adotada como espaço de investigação. Buscou-se, de modo específico, entender as dimensões pedagógicas e políticas das propostas e práticas desenvolvidas no âmbito de uma escola pública do município de Lagoa de Dentro/Paraíba, situada numa comunidade rural.

As visitas ao campo de pesquisa aconteceram durante o ano 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, as quais se deram através de encontros/acompanhamentos semanais e, às vezes, quinzenais, junto a escola e a turma estudada, para conhecer a dinâmica educativa e aproximar-se das práticas pedagógicas desenvolvidas e, sobretudo, dos sujeitos da pesquisa (educandos/as da EJA e professora da

EJA). Na segunda fase da pesquisa, continuamos as observações e realizamos entrevista semiestruturada com a professora.

As reflexões que construímos nesse texto se dão mediante as impressões de um estudo empírico em um território específico a partir do contato com um determinado coletivo de pessoas, e mesmo que alguns comentários se aproximem de situações, já vividas em outros territórios, não podemos tomar como um todo que representa toda realidade das práticas de EJA, mas considerações que expressam as especificidades dos processos que acompanhamos e escutamos.

Assim sendo, o texto se subdivide em alguns momentos: Primeiro articulamos algumas reflexões sobre o Livro Didático, sinalizando questões entendidas como substanciais para compreender suas dimensões históricas, políticas pedagógicas, evidenciando o contexto de sua inserção na educação brasileira, sobretudo, na EJA, não deixando de lado as contribuições freireanas para o processo de elaboração de materiais didáticos voltados a formação pedagógica e também política. Enfatizamos também a emergência do Programa Nacional do Livro Didático da EJA; tecemos ainda reflexões a partir das interfaces entre os saberes, as práticas e o livro didático; retratamos a prática pedagógica da EJA como espaço de interatividade de saberes, elaborando narrativas sobre o desenvolvimento dessas práticas de EJA, a partir do uso do livro didático EJA Moderna (2013). Por fim, explicitamos situações que permite-nos compreender a sala de aula da EJA como espaço de múltiplos saberes.

O livro didático na educação de jovens e adultos: tramas históricas, políticas e pedagógicas

O livro didático que as turmas de EJA das escolas brasileiras recebem representa o esforço de um movimento político, pedagógico e curricular em prol da democratização de oportunidades educacionais e efetivação dos direitos aos sujeitos da EJA - jovens, adultos e idosos-, e também condição para atender as demandas e especificidades desse segmento que desvenda a problemática do analfabetismo como realidade preocupante em nosso país, ao passo que vivenciam a falta de oportunidades, direitos e dignidade humana como parte de suas identidades.

No território brasileiro, a EJA, ao longo da sua história, esteve subjugada a projetos e ações fragmentadas, dependentes das iniciativas municipais, estaduais e particulares. Apenas a partir da década de 30 é que iniciam-se investimentos para a consolidação de um ensino público no país, incluindo a escolarização de adultos, visando preparar mão de obra através de uma formação consoante com o processo de industrialização do país.

No final dos anos 50 e início dos anos 60 as iniciativas de EJA constituíram práticas de alfabetização atreladas aos “Movimentos de Educação Popular”. Tais práticas 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, desenvolver um processo de conscientização do sujeito acerca de sua própria realidade - coadunando com a perspectiva freireana de educação -, incentivando uma compreensão crítica, o qual nos convida a problematizar “É assim mesmo?”, ao invés de afirmar “É assim mesmo!” (FREIRE, 2011).

O reconhecimento legal da EJA enquanto um direito subjetivo foi tardio, preconizado apenas em 1988 pela Constituição Federal, especificamente através do artigo 208, que elucida a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para quem não teve acesso na idade esperada.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Nº 9394/96), a EJA é reconhecida como modalidade de ensino da Educação Básica, ratificando o Ensino Fundamental como obrigatório, se estendendo também ao Ensino Médio. O artigo 37, parágrafo 1º, da LDBEN, Nº 9394/96 propaga a finalidade da EJA assinalando que compete aos sistemas de ensino assegurar, de forma gratuita, aos jovens e adultos “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, [s.p.]).

Os avanços da EJA se situam mais no sentido da obrigatoriedade, mas são inegáveis os enfrentamentos e embates de concepções teóricas e metodológicas mediante as intencionalidades e implicações dos interesses políticos e econômicos hegemônicos que tem se desdobrado nas propostas curriculares e práticas pedagógicas, envolvendo os conteúdos e até mesmo as relações interpessoais estabelecidas no interior do processo, e, materializam a politicidade do processo educativo que se dá mediante a não neutralidade, inseparabilidade das dimensões pedagógicas e políticas.

[...] 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 sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista. (FREIRE, 1997, p. 21).

A diversidade de saberes, experiências e leituras de mundo deve ser considerada enquanto marca identitária da EJA, não exclusivamente pelos professores, mas, sobretudo, nas elaborações de políticas públicas, dentre elas, as políticas voltadas para elaboração de livros

didáticos, destinadas a essa modalidade de ensino, embora o livro didático destinado a EJA siga diretrizes 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.

Sobre a elaboração de livros didáticos para EJA, é importante mencionar que até meados da década de 1950, a produção de materiais didáticos dava-se a partir de uma 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 (BEISIEGEL, 1974).

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), se destacando a produção de materiais didáticos convergentes com as especificidades do mundo vivido pelos sujeitos adultos, sobretudo, conectados à realidade do Nordeste, instigando a compreensão dos problemas sociais, vindo a estabelecer uma relação entre o ensino e as condições de vida dos adultos em processo de alfabetização.

Paulo Freire pode ser considerado o pioneiro a traçar princípios teóricos e metodológicos para a Educação de Adultos no Brasil e materiais didáticos revolucionários tidos como subversivos, tendo em vista que “[...] 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).

Nesse contexto, emergem aspectos inovadores, respectivamente, no tocante ao método e ao conteúdo presentes nos livros de leitura e cartilhas, os quais ultrapassavam a prática memorística, ancorando-se em um viés sócio-político. Evidencia-se que tanto as cartilhas como os livros de leitura eram recursos de alfabetização e de fixação dos mecanismos de leitura, mas também eram instrumentos favoráveis à conscientização (FÁVERO, 1984).

Os postulados freireanos contribuíram para pensar materiais didáticos que possibilitassem a formação pedagógica e política. Entretanto, apenas nas últimas décadas, mais especificamente em meados de 1980, momento de redemocratização da escolarização pública brasileira, que a produção de materiais didáticos para EJA passa a ser preocupação das políticas públicas educacionais no Brasil.

O livro didático vai ganhando campo junto a expansão da escola pública (século XX). Reconhece-se como um recurso acessível compatível com as demandas de alfabetização

emergentes por parte de 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). Transformar os antigos manuais escolares contemporâneos em livros didáticos deu-se em razão do processo de massificação do ensino brasileiro, que impulsiona a transição do autor individual à equipe técnica responsável, e também devido ao avanço da produção editorial decorrente da indústria cultural (GATTI JÚNIOR, 2005).

Na Era Vargas, especificamente em 1929, foi criado 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 país. Tal iniciativa marca a história do livro didático no Brasil, considerando que “[...] 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 conseqüentemente 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, o INL foi extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) se torna responsável pela execução do programa do livro didático. Em 1983, a FENAME é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a qual associa o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF).

A insuficiência de recursos para atender a todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública estimulou a criação Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se deu em 1985, trazendo várias mudanças, dentre essas, a participação dos professores na escolha dos livros e a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental.

A elaboração de livros didáticos destinados a EJA se amplia quando esta modalidade foi incluída no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), exclusivamente, 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), instituído pela Resolução nº. 18, de 24 de abril de 2007. Mas, em 2009, a partir da Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, o PNLA foi integrado a um novo programa, de maior amplitude: o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA).

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). Somente na edição de 2014, que corresponde ao triênio 2014/2015/2016, o Ensino Médio foi incluído no PNLD EJA.

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica 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 geradores e/ou transversais, entre outras possibilidades. (BRASIL, 2012). O PNLD EJA incorpora as exigências do ensino fundamental regular, apresentando as propostas curriculares consoantes com a Base Comum Nacional e a parte diversificada. Mas, o currículo da EJA deve pautar conhecimentos e habilidades que contribuam com a formação integral e ajudem os educandos a compreender criticamente a realidade em que vivem e de modo consciente participar ativamente fortalecendo e/ou (re) construindo suas histórias de vida e forjando suas identidades individuais e coletivas, pois reconhecemos pertinente o trabalho com a EJA que o currículo se oriente pela perspectiva da diversidade e diferenças.

Assim, o currículo da EJA deve se construir mediante as dimensões da formação humana, englobando as relações comunicativas, afetivas e cognitivas que integram os contextos sociais, políticos e culturais e se traduzem em saberes e sentidos da vida. Contudo, os estudos sobre a EJA têm mostrado que o currículo tende a privilegiar o desenvolvimento cognitivo e lógico, além de uma abordagem tecnicista e utilitária que reduz a vida, ignorando as dimensões que fortaleceriam a formação crítica e humanizadora e não a domesticação de sujeitos.

É nesse sentido que problematizamos o livro didático, considerando seu pertencimento a área do saber institucionalizado, condição que reafirma os caminhos direcionados por concepções hegemônicas que instituem, historicamente, veracidades que norteiam as relações sociais nos seus mais distintos segmentos, dentre eles, o educacional.

O livro didático classifica-se por 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. Além disso, o livro didático, 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 sua dimensão *mercadológica*, por se configurar um produto que saem das editoras por meio de compras pelo Estado, ou até mesmo os 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 comercializa (BITTENCOURT, 2008).

Em princípio, os materiais didáticos transitam pelo processo de industrialização e comercialização, satisfazendo a lógica do mercado, consubstanciando 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).

Nos últimos tempos, os livros didáticos têm sido alvo de críticas, considerando a extensão que adquiriram e o valor que a indústria cultural passou a atribuí-los, enquanto representação do “capital cultural”, e também por apresentar discrepâncias em suas informações, desconsiderando determinados campos do saber e grupos socioculturais.

Os livros didáticos difundem concepções e práticas pedagógicas curriculares que muitas das vezes, tendem a limitar a escola a trabalhar com o conhecimento único estabelecido, desconsiderando o que mantém a essência da vida. Ou seja, a escola lida com parte do conhecimento, e desperdiça outros saberes, modos de conhecer e existir.

Interfaces entre os saberes, as práticas e o livro didático

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 pedagógicas e políticas. 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/as professores/as.

Por outro lado, é interessante atentar-nos para o que alerta Munakata (2003, p. 07) 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 ideológicas; ele é um objeto educacional a ser manipulado, de acordo com certos protocolos de uso”. Mesmo forjando 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.

[...] 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 sub-reptícia 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 uma 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).

Nota-se a complexidade e as múltiplas funções que podem ser desempenhadas pela presença do livro didático em sala de aula, tendo em vista que este material estabelece 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.

A prática pedagógica da educação de jovens e adultos como espaço de interatividade de saberes?

Trazer o livro didático para o debate se faz extremamente necessário ao passo que esse material se destaca frente ao processo de escolarização pública de crianças, jovens, adultos e idosos. Além disso, dispõe de saberes prescritos que revelam (ou escondem) escolhas, opções e preferências sociais, culturais e ideológicas. O trabalho desenvolvido pelos professores frente ao livro didático e seus conteúdos também representa um posicionamento político,

saberes docentes e criatividades acerca do fazer pedagógico. As aprendizagens construídas por parte dos educandos se dão de acordo com suas escolhas e preferências, em um processo de (re) construção de saberes advindos dos seus cotidianos.

Desse modo, as práticas pedagógicas da EJA precisam adotar o *diálogo* e *problematização* das historicidades e experiências dos sujeitos como eixo central, de modo a refletir criticamente sobre as dimensões políticas, sociais, econômicas e educacionais que permeiam esse processo formativo, questionando também as prescrições totalizantes e utilitárias que determinam cotidianamente os fazeres e o enfoque em termos de saberes.

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.

Além de educandos, os sujeitos da EJA integram um grupo caracterizado 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).

Diante disso, faz-se imprescindível o movimento da EJA na direção da Educação Popular sugerido por Paulo Freire, através da qual é pautada 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).

Diante da necessidade sinalizada ao trabalho docente e ao perceber 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 a observação e escuta de professores, de modo a identificar as possibilidades de utilização e o lugar que o livro didático tem ocupado no processo pedagógico.

As possibilidades do uso do livro didático na EJA: escuta da percepção da professora

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 capítulo intitulado “Espaço Rural e Espaço Urbano”, da Unidade 4 “Ambiente e Sociedade” da coleção EJA Moderna (2013), dos enfoques teóricos e metodológicos da EJA, 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 exigências teórico-metodológicas e curriculares específicas da EJA.

Para tanto, acompanhamos, por meio da observação participante, o trabalho desenvolvido pela professora junto a turma, ao abordar o capítulo “Espaço Rural e Espaço Urbano”. Mediante isso, percebemos uma seleção de certas atividades tidas pela professora como importantes, considerando as demandas de aprendizagens e a pertinência de inserção no planejamento pedagógico. É importante esclarecer que por questões éticas, optamos por não explicitar o nome da professora, valendo-se de expressões como “professora AP”, letras estas que possuem uma representação para entrevistada e pesquisadora.

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. (Professora AP).

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 fortalecer. 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 das indústrias. As indústrias que fabricam os fertilizantes, os agrotóxicos para utilizar nas plantações né. 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. (Professora AP).

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, pontua:

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. (Professora AP).

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. 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, caso viessem a morar na cidade, o que fariam diferentemente. Como seria a dinâmica, mudaria em quê? A partir daí, então, as problematizações eram delineadas. 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. (Professora AP).

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 se 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? (Professora AP).

É perceptível a visão inclusiva da professora acerca das possíveis diferenças e distintos conhecimentos 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 agravantes da problemática da desigualdade entre campo e cidade repercute diretamente no êxodo rural, por vezes, diz respeito a questões de ordem econômica e/ou de sobrevivência. Nota-se que o desafio é estabelecer um diálogo com as necessidades da população e lutar por políticas e alternativas que pensem projetos, atrelando a escola às demandas da comunidade através de um processo 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. (Professora AP).

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.

Além da 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.

Narrativa sobre saberes do livro didático na prática pedagógica da EJA

Inicialmente, a professora fez a leitura do texto intitulado “Os diferentes espaços” (EJA Moderna, 2013, p. 166), 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 almejem 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 a calma 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” (EJA Moderna, 2013, p. 166). 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 cultivar, 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 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 casos de pessoas da comunidade que plantam raízes em qualquer época do ano para comercialização, mas seus terrenos possuem 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 saberes acerca do tempo de plantio até 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 de experiência feita*, que designamos de saberes populares sobre o plantio e a colheita do milho.

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 sobre “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.

No geral, observamos que grande parte das abordagens aludidas pela professora, 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.

Desse modo, 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 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 dos orientadores 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.

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. Notamos ainda, que mesmo aqueles assuntos que parecem não serem 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” (EJA Moderna, 2013, p. 166).

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.

Dialogar com os escritos de Freire (2007) 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, 2007, p. 30).

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, 2011, 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, de modo a ultrapassar conteúdos estabelecidos nos livros didáticos, permitindo-nos atingir o:

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, 2011, p. 120).

A estratégia metodológica de busca pelo que os educandos pensam, suas aspirações, motivos, finalidades e necessidades apresentam-se como condição para refletir sobre a multiplicidade e relação de saberes que integram a EJA.

Considerações Finais

A aproximação dos saberes trazidos 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.

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.

Os dizeres dos sujeitos da pesquisa nos permite pensar sobre como o livro didático advindo de uma política educacional nacional tem sido pensado e orientado práticas pedagógicas a partir de sua adoção. Conduzir reflexões considerando as observações dos processos pedagógicos e os discursos dos que integram a EJA é possibilitar a emergência do que constitui a singularidade da ação pedagógica, evidenciando as historicidades, territorialidades, saberes e necessidades dos educandos.

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 a ideia que se tem de sua execução para melhorias dos problemas comuns no contexto em que o sujeito se encontra inserido.

Portanto, percebemos o cotidiano da EJA 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 que engloba os saberes dos educandos/as e da professora. As práticas dialógicas e problematizadoras são apresentadas como possibilidades de ultrapassar os determinismos pedagógico-curriculares, ao passo que ressignifica a conformação de saberes programados, favorecendo o desenvolvimento de processos educativos emancipatórios, suscitando “encontros dialógicos” dos diferentes modos de conhecer/saber.

THE MULTIPLICITY OF KNOWLEDGE IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF YOUTH AND ADULT EDUCATION: DIALOGUES FROM THE TEXTBOOK

Abstract: This paper presents an excerpt from a Master's research carried out with the Graduate Program in Education of the Federal University of Paraíba (PPGE / UFPB) on Youth and Adult Education (EJA) in a rural school, located in a municipality in Lagoa de Dentro - Paraíba, which aimed to understand how the relationship of knowledge in the EJA occurs from the use of the textbook. The problem that guided the discussions was the multiplicity of knowledge that permeated the pedagogical practices of EJA, taking as a touchstone, the textbook, EJA Moderna (2003). It is a research with a qualitative approach and the case study was adopted as a methodological procedure. First, reflections are presented about the historical dimensions, pedagogical policies, of the textbook in the context of EJA. Then, we seek to reflect on the pedagogical practice of EJA as a space for interactivity of knowledge. Finally, situations are explained that allow us to understand the EJA classroom as a space of multiple knowledge. As final considerations, the daily life of Youth and Adult Education is revealed as a plural space that is not limited to the knowledge of textbooks; constitutes knowledge endowed with subjectivities, representations, intentionalities, meanings and historicities that give life to a specific identity that encompasses the knowledge of the students and the teacher.

Keywords: Textbook. Knowledge. Pedagogical Practice. Youth and Adult Education.

LA MULTIPLICIDAD DE CONOCIMIENTOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: DIALOGANDO DESDE EL LIBRO DIDÁCTICO

Resumen: Este artículo presenta un recorte de una investigación de Maestría realizada junto al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraíba (PPGE/UFPB) sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en una escuela rural, ubicada en un municipio de Lagoa de Dentro- Paraíba, que apuntó a entender como se produce la relación del conocimiento en la EJA desde el uso del Livro Didático. El problema que guió las discusiones fue la multiplicidad de conocimientos que permean las prácticas pedagógicas de la EJA, tomando como piedra del toque, el Livro Didático, EJA Moderna (2013). Esta es una investigación con un enfoque cualitativo y el estudio del caso fue adoptado como procedimiento metodológico. En primer lugar, se presenta reflexiones sobre las dimensiones históricas, políticas pedagógicas, del livro didático em el contexto de la EJA. Luego, se busca reflexionar sobre la práctica pedagógica de la EJA como espacio de interactividad de conocimientos. Finalmente, se explican situaciones que nos permite entender el aula de clase de la EJA como espacio de conocimientos múltiples. A modo de consideraciones finales, la vida diaria de la Educación de Jóvenes y Adultos se revela como espacio plural que no se limita al conocimiento de los libros didáticos; constituye conocimientos dotados de subjetividades, representaciones, intencionalidades, significados e historicidades que dan vida a una identidad específica que engloba los conocimientos de los alumno/as y de la professora.

Palabras clave: Libro Didático. Conocimiento. Práctica Pedagógica. Educación de Jóvenes y Adultos.

REFERÊNCIAS

AOKI, V. *EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização*. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

BEISIEGEL, C. R. *Estado e Educação Popular: um estudo sobre educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre texto e imagens. In: BITTENCOURT, C. M. F. *O saber histórico na sala de aula*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. 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.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em: 16 jun. de 2019.

BRASIL. 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 2019.

CHOPPIN, A. 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.

FÁVERO, O. Referências sobre materiais didáticos para a educação popular. In: PAIVA, V. (Org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FREIRE, P. *Ação Cultural para Liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. *Educação e Política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI JÚNIOR, D. Entre políticas de Estado e práticas escolares: uma história do livro didático no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (Org.). *História e memórias da educação no Brasil*. Vol. III – Século XX. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

JOVCHELOVICH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Trad. de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KADT, E. *Católicos Radicais no Brasil*. Tradução de Maria Valentina Rezende e Maria Valéria Rezende. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

MUNAKATA, K. 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.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. de Cláudia Shilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

Submetido em: Outubro/2019.

Aprovado em: Julho/2020.

Publicado em: Dezembro/2020.

****Como referenciar o artigo:**

ALVES, M. L. I., SILVA, S. B. da. Multiplicidade de saberes na prática pedagógica da educação de jovens e adultos: dialogando a partir do livro didático. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 31, pc72020, p.275-294, jan./dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI:10.32930/nuances.v31i0.8327