

O Tecer da Pesquisa na Educação Popular: Abordagens Empíricas e Teóricas de Territórios em Construção

The weaving of research in Popular Education: Empirical and Theoretical Approaches to Territories under Construction

Maria Lígia Isídio Alves¹, Luana Patrícia Costa Silva², Severino Bezerra da
Silva³

Resumo: Estabelecer diálogos teóricos e metodológicos no campo educativo tomando como base um dos territórios de construção do conhecimento: a pesquisa. Constitui-se um desafio que nos movimenta a compreender a Educação como espaço de tensões e práticas alternativas, dialógicas e populares. As discussões aqui, pautam a análise da relação de saberes no âmbito das práticas pedagógicas realizadas em uma escola do campo de Educação de Jovens e Adultos, bem como, apresentamos na prática, algumas narrativas, que constituem a vivência da pesquisa na Educação Popular. O objetivo é apresentar diálogos teóricos e práticos de um estudo no campo da Educação Popular, a partir de uma pesquisa realizada em turma multisseriada de EJA, com ênfase no uso do livro didático em sala de aula. A dimensão da pesquisa, a Educação Popular, a Educação de Jovens e Adultos e os Saberes são problematizados, através dos contributos de Santos (2007); Brandão (2003); Freire (1983, 2000, 2011b); Garcia (1987); Jovchelovitch (2011) e outros. O procedimento metodológico adotado foi o estudo de caso de natureza qualitativa, baseando-se na observação participante, diálogos e sistematizações. Percebe-se assim, que a Educação de Jovens e Adultos deve ser concebida em uma dimensão teórico-prática conectada aos pressupostos da Educação Popular, provocando processos pautados na dialogicidade de saberes, curiosidade epistemológica e emancipação, vindo a superar o caráter mecanicista e utilitária da construção do conhecimento que nega e exclui outros modos de conhecer, sobretudo, os originários das historicidades, cotidianidades e territorialidades dos educandos.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação pela mesma instituição. Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista Capes/ Fapesq. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Observatório da Educação Popular, vinculado ao CNPq. E-mail: ligia.isidio@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB), Campus Amargosa-BA. Coordenadora do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Agroecologia, ligado ao Núcleo de Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da classe trabalhadora. E-mail: luanacosta@ufrb.edu.br

³ Graduado em História. Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Associado IV da UFPB, atuando na Graduação e na Pós-Graduação em Educação, lotado no Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação, Campus I; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Observatório da Educação Popular, vinculado ao CNPq. E-mail: severinobsilva@uol.com.br

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Popular; Saberes; Pesquisa; Livro didático.

Abstract: Establish theoretical and methodological dialogues in the educational field based on one of the territories of knowledge construction: the research. It is a challenge that moves us to understand Education as a space of tensions and alternative, dialogical and popular practices. The discussions, here guide the analysis of the relationship of knowledge within the scope of pedagogical practices performed in a Youth and Adult Education Field School, as well as, in practice, we present some narratives that constitute the experience of research in Popular Education. The objective is to present theoretical and practical dialogues of a study in the field of Popular Education, based on a research carried out in a multi-grade Youth and Adult Education class, with emphasis on the use of the textbook in the classroom. The research dimension, Popular Education, Youth and Adult Education and Knowledge are problematized through the contributions of Santos (2007); Brandão (2003); Freire (1983, 2000, 2011b); Garcia (1987); Jovchelovitch (2011) and others. The methodological procedure adopted was the qualitative case study, based on participant observation, dialogues and systematizations. It can be seen, therefore, that Youth and Adult Education must be conceived in a theoretical-practical dimension connected to the assumptions of Popular Education, provoking processes based on the dialogicity of knowledge, epistemological curiosity and emancipation, overcoming the mechanistic and utilitarian character of construction of knowledge that denies and excludes other ways of knowing, above all, those originating from the students' historicities, daily lives and territorialities.

Keywords: Youth and Adult Education; Popular Education; Knowledge; Research; Textbook.

Primeiras Palavras

As abordagens aqui apresentadas fazem parte de elementos oriundos de construções científicas, especificamente vivenciadas junto ao território da pesquisa no curso de Mestrado em Educação, mais precisamente na linha de Educação Popular. Por considerar de extrema relevância os diálogos pautados no campo teórico e empírico da construção do conhecimento, se aguçou a necessidade de estruturar caminhos básicos que viessem possibilitar diálogos em campo prático. O campo de pesquisa foi uma escola localizada na comunidade rural Gravatá, a qual faz parte do território do município de Lagoa de Dentro-PB.

Diante deste contexto e a partir de alguns tensionamentos, apresentamos um breve ensaio de pesquisa realizado em uma escola do campo, junto a uma turma multisseriada de Educação de Jovens e Adultos- EJA, assim, apresentamos na prática, algumas narrativas, que constituem a vivência da pesquisa na Educação Popular. Estes elementos se materializam a partir de um estudo de caso de natureza qualitativa, que recorreu a observação participante, diálogos, -precisamente os estabelecidos através da entrevista semiestruturada-, e sistematizações.

Os diálogos ocorreram junto a direção da escola, secretários escolares, professores e educandos, assim como, tivemos acompanhamentos sistemáticos das atividades promovidas pela escola, no âmbito de nossas observações, além da consulta ao Projeto Político Pedagógico em vigência, - datado com o ano 2012, mas com a atualização em curso, considerando a nova configuração da realidade escolar-, constituindo assim, processos que possibilitou-nos conhecer um pouco mais a instituição e assim descrevê-la.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental João Veríssimo acolhe a comunidade local, Gravatá e localidades vizinhas. A referida escola atende aproximadamente 141 educandos matriculados nos três turnos (manhã, tarde e noite), na Educação Infantil, no Ensino Fundamental regular (do 1º ao 5º ano) e no primeiro segmento da modalidade EJA. Dispõe de duas turmas de EJA, uma no turno da tarde com uma média de 31 alunos matriculados (espaço específico da pesquisa), e outra no turno noite.

Tensionando para as discussões junto a turma que realizamos a pesquisa, um fato que merece ser evidenciado refere-se à estruturação das turmas de EJA, que é um processo realizado 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 de EJA. Nesse processo, realizam um número de matrículas significativo que permite a formação da turma pela Secretaria de Educação.

Convém notificar que na realidade pesquisada os professores da EJA são escolhidos pela equipe da Secretaria de Educação do município, os quais são contratados por um determinado período de tempo. Entretanto, cabe destacar que para assumir uma turma da EJA, um requisito basilar é possuir formação superior em Pedagogia ou outra licenciatura, ou então, estar pelo menos cursando.

O espaço de realização da pesquisa foi a turma de EJA da escola supracitada, onde, a partir do contato com o grupo no espaço da sala de aula, pudemos apurar certas informações referente ao perfil dos sujeitos interlocutores da pesquisa.

No caso do perfil da professora, destacamos sua formação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia, com formações pedagógicas complementares na área da EJA e Educação do Campo. Além disso, reside em comunidade rural - Sítio Maçaranduba-, vizinha a escola. O livro didático adotado pela professora em sala de aula junto a turma multisseriada (alfabetização e pós-alfabetização) é o EJA Moderna, volume 1 (Editora Moderna), produzido no ano 2013, porém com vigência referente ao triênio 2014/2015/2016.

Já os educandos da EJA com os quais interagimos ao longo da pesquisa constituem um grupo de 09 pessoas, dentre essas, 05 homens e 04 mulheres, com média de idade entre 22 e 69 anos. Todos residem no contexto do campo, comunidade rural na qual se situa a escola e/ou comunidades circunvizinhas. No tocante a profissão, identificam-se como

agricultores ou agricultoras, no caso das mulheres com participação no trabalho doméstico.

Diante da caracterização desse contexto e sujeitos, enfatizamos que este recorte irá apresentar narrativas e diálogos com a professora, porém, o estudo proposto teve uma dimensão mais ampliada, como já situada em linhas introdutórias. Diante de tais pressupostos, o objetivo aqui é o de apresentar diálogos teóricos e práticos de um estudo no campo da Educação Popular, a partir de uma pesquisa realizada em turma multisseriada de EJA, com ênfase no uso do livro didático em sala de aula.

Trilhas da Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: as relações de saberes nas práticas pedagógicas

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 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.

A Educação Popular é aqui apresentada enquanto perspectiva teórico-crítica que preza pela coparticipação dos sujeitos no processo de construção do conhecimento e tem contribuído com questionamentos das relações de saber/poder, buscando respostas frente às insuficiências da escola, através do desenvolvimento de uma prática vinculada aos grupos populares. Concebe um repertório teórico e metodológico de educar na perspectiva da democratização de saberes, fundamentado no processo dialógico entre ensinar e aprender.

Nesse sentido, a Educação Popular oferece-nos um importante legado para pensarmos a EJA como espaço de práticas educativas intercomunicativas que assume a comunicação/democratização de saberes como viés teórico e prático, assim como, a criticidade frente às contradições existentes. Considera ainda, que o conhecimento humano não é estático, puro ou acabado; pelo contrário, é um movimento histórico, político e social dinâmico, entretanto, passa por uma dimensão de possibilidades.

Ao buscarmos compreender como se dá essa relação de saberes nas práticas pedagógicas da EJA a partir do uso do livro didático, levamos em consideração também os conteúdos, as temáticas sociais trabalhadas e as estratégias pedagógicas alternativas durante o período em que acompanhamos as atividades no *lócus* onde realizamos as observações da pesquisa.

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, grifos do autor):

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”, particularmente, 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, o direito de “conhecer[em] o que ainda não conhece[m], logo, de “participar[em] da construção do novo conhecimento” que provoca suas capacidades de atuação (fazer), reflexão (pensar), e, principalmente, outro modo de produção (criar) a partir do que lhes representa.

Para entendermos as possibilidades da relação de saberes, na perspectiva problematizadora, dialógica e democrática, recorreremos precisamente à observação participante. Compreendendo a escola pelo viés da problematização, um elemento importante a ser considerado diz respeito ao processo de estruturação curricular. No contexto da pesquisa, percebemos que a proposta curricular se apresenta compatível com 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, no documento, uma preocupação em “valorizar” a cultura local e trabalhar “de acordo com a realidade” dos educandos, nota-se, a medida que acompanhamos o contexto da pesquisa, que a escolha de tais perspectivas metodológicas se dá de forma verticalizada, num processo contraditório em relação às particularidades dos sujeitos, e ainda, centralizado nos profissionais da

escola, tendo como aporte principal, na maioria dos casos, o livro didático, realidade que contraria o documento supracitado.

A aproximação com o território da pesquisa e as reflexões fomentadas nos objetivos deste estudo, nos levou a compreender as diversas funcionalidades do livro didático, por meio da prática da professora, assim, algumas de suas narrativas apresentam problemáticas e caminhos mediante a dinâmica em sala de aula.

O livro didático na prática pedagógica mostra-se como mecanismo recorrente nos cotidianos escolares, considerando dentre outras finalidades, a multiplicidade de informações, conteúdos e estratégias que tende a orientar os saberes e fazeres.

Acerca das funções do livro didático, a professora da turma pesquisada, apresenta algumas justificativas, enfatizando que:

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. [...] o livro ele ajuda, né? Ele abre os meios de pensar melhor, né verdade? (Professora AP).

Na visão da professora, o livro didático desempenha um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, no entanto, não se coloca como o guia único, mas como complemento, que auxilia no processo de escolhas teóricas metodológicas para enriquecer a prática pedagógica em sala de aula.

Reconhecer o livro didático como complemento, e no movimento da prática apontar a necessidade e importância de recorrer a outros subsídios, merece atenção específica nesta discussão, porque, geralmente os estudos e pesquisas sobre livro didático apontam que mesmo o livro didático se colocando como distante da realidade dos educandos, é assumido como recurso indispensável e muitas das vezes, único responsável pela condução dos processos didático-pedagógicos, inclinando-se e limitando o aprender contextualizado e significativo.

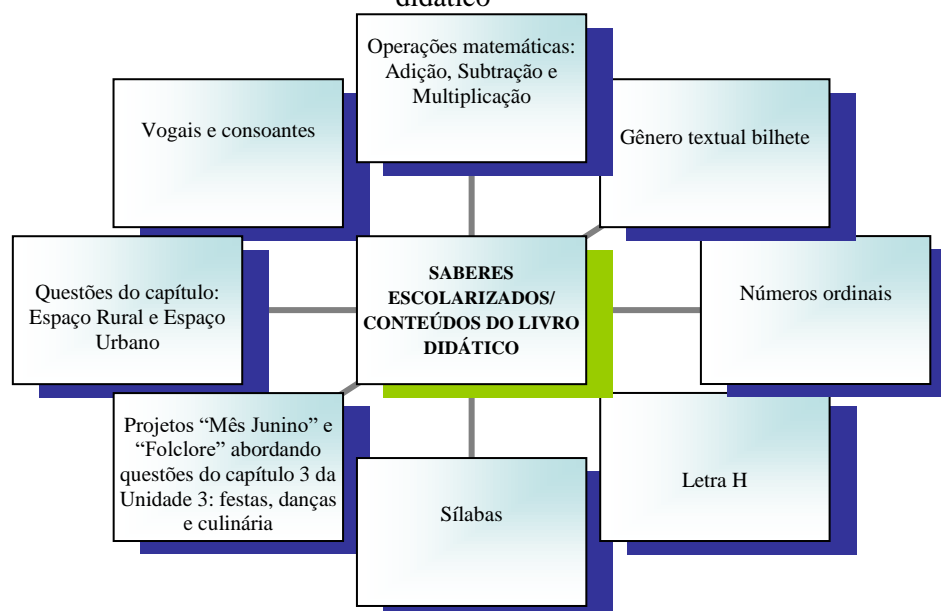
A professora da turma pesquisada, na qual desenvolvemos este estudo justifica a importância do livro no processo de ensino e aprendizagem, relatando ainda, como costuma trabalhar com esse recurso:

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, 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 nos diálogos estabelecidos na entrevista semiestruturada permite-nos evidenciar que, em algumas situações, o livro didático amplia a leitura de mundo devido às novidades que apresenta. Nesse processo, as imagens do livro didático são enfatizadas como recurso extremamente relevante para os educandos que ainda se encontram em nível elementar de escolarização. 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.

Os conteúdos escolares do livro didático encontram-se imbuídos de especificidades que repercutem na prática pedagógica de múltiplas maneiras, por meio de diversas nuances. A seguir, na figura 01, esquematizamos os conteúdos do livro didático EJA Moderna trabalhados em sala de aula pela professora e educandos/as, evidenciados por meio das observações em campo de pesquisa.

Figura 01: Saberes escolarizados/conteúdos trabalhados a partir do livro didático



Fonte: Sistematização feita pelos pesquisadores (2016).

Tais saberes escolarizados, 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, dentre esses: operações matemáticas de 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.

Notou-se que, mesmo, os conteúdos tidos como inadequados, no sentido de não contemplar e distanciar-se da dinâmica cotidiana dos educandos, inspiram questões que chegam a estabelecer aproximações. Ou seja, o distante incomoda e do incômodo emergem possibilidades de problematizar e refletir sobre determinada problemática, até então silenciada. É interessante apresentar o discurso da professora ao evidenciar algumas dificuldades em utilizar o livro didático:

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 os distanciamentos e limites provocado pela forma como as propostas didático-pedagógicas, especificamente como as temáticas e conteúdos são apresentadas pelo livro didático, é notável certa aproximação dos elementos da Educação Popular, à medida que provoca possibilidades de práticas pedagógicas dialógicas, que venham a considerar a realidade dos educandos, permitindo ir além construir diálogos com outras questões e/ou conteúdos não contemplados. Em vista disso, atentar-se e vir a problematizar a intencionalidade de táticas de exclusão e silenciamentos configura-se em denúncias a processos de

invasão cultural, tendo em vista, também, os indicativos que negam os saberes, culturas e territorialidades desses sujeitos.

Não defendemos aqui 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-regulação” (Santos, 2009). No entanto, defendemos a tentativa de problematizar a colonialidade e a linearidade do conhecimento, evidenciando os saberes dos educandos da EJA 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.

Assim sendo, 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 vastas experiências significativas.

Destarte, torna-se primaz estabelecer um contraponto com o pensamento de Freire (1983) acerca da “ação cultural e reforma agrária”, no sentido de compreender os propósitos que permeiam os conteúdos e práticas, estes que inclinam-se, muitas das vezes, e se relacionam com pressupostos excludentes, já 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).

Cada educando/a é permeado por subjetividades e especificidades ao experienciar o mundo humano e social. São particularidades que apontam demandas a serem elucidadas nas propostas didático-pedagógicas da EJA e, sobretudo, nos livros didáticos.

Esse movimento demanda concebermos a construção do conhecimento enquanto ato comunicativo, especialmente, a partir dos repertórios existenciais dos educandos (dotados de interesses, valores e da própria cultura), o que não significa estagnar-se 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).

Acerca das temáticas trazidas pelo livro didático (EJA Moderna), a professora enfatiza especificamente àquelas que apresentam algum tipo de relação com as vivências dos educandos, seja, conteúdos pertinentes para os jovens e adultos estudar, ou discussões necessárias a formação humana, cidadã e/ou exigências do mundo do trabalho. Sobre isso, postula que

As temáticas são boas. Elas desde o início fala de nossa identidade, que a gente precisa saber [...]. 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. Os trabalhos da cidade porque eles precisam também acompanhar e ter ideia como surge esse trabalho; como é que faz (Professora AP).

Os saberes apresentados no livro didático e sua proximidade com a realidade, historicidades, culturas e experiências dos educandos configuram-se elos catalisadores para materializar “encontros dialógicos” de saberes, processo de “síntese cultural”, conforme elucidada, Freire (1981).

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.

Conceber a curiosidade como possibilidade a experiência formativa na EJA, é vislumbrar o ensino para além de técnicas burocráticas que limitam a percepção e aniquila a curiosidade dos envolvidos no processo de aprender e ensinar, concebendo-o a partir de um viés educativo crítico reflexivo.

Essa discussão nos aproxima das prerrogativas freireanas, ao passo que somos levados a entender a curiosidade como elemento que constitui o processo de transitividade ao pensar crítico. Tendo em vista que,

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodologicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando (Freire, 2011a, p. 84-85, grifos do autor).

Compreende-se que a relação com novos conteúdos cria condições de diálogos com outras problemáticas, aproximando-o de saberes diferentes que naturalmente perpassam o processo epistemológico de (re)construção do conhecimento numa lógica de extensão comunicativa, fortalecimento e não negação de um ou de outro saber.

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 professora salienta que

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).

A problemática supracitada, evidencia 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 suas competências 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 para os limites do livro didático. Dentre essas, uma que 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, 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 nossas análises se volta a compreender se o livro didático e seus conteúdos têm dado conta (contemplam) do que de fato a professora precisa 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 a realidade do grupo de educandos/as.

No que se refere à demanda de aprendizagem por parte dos educandos, 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 e suas demandas socioculturais.

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 02.

Outro destaque necessário nesse processo, nos leva a compreender que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 2011a, p.31), e tomar como ponto de partida o pensar dos educandos significa dialogar *com* eles e não *sobre* eles, ou seja, mais do que considerar, contextualizar, é necessário problematizar que tipo de saberes e conteúdos curriculares propagamos através dos processos de aprendizagem, considerando que os assuntos prescritos nos livros didáticos ou não, precisam superar o consumo de ideias e conteúdos através do “encontro dialógico” de saberes.

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 da ação educativa na EJA deve embeber-se do diálogo, da problematização e da busca como condição ao processo relacional de saberes, - aspirações, motivos, finalidades e necessidades dos educandos-, 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).

Desenvolver práticas pedagógicas numa perspectiva dialógica nos desafia extrapolar os conteúdos prescritos nos livros didáticos, e atentar-se criticamente às condições de interação, a partir do ponto de vista dos educandos, de modo a compreender suas historicidades, leituras de mundo e saberes populares.

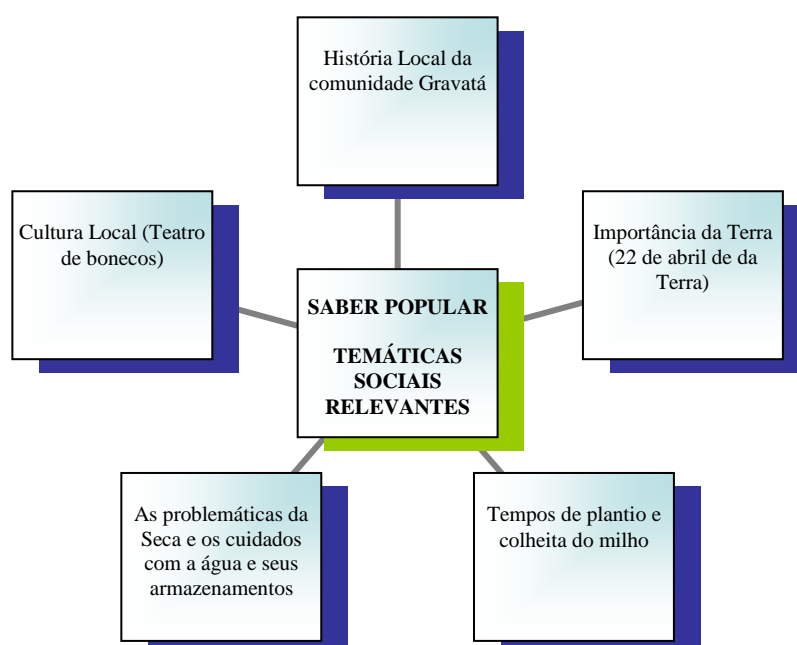
Cabe aqui reiterar o que entendemos por saber popular, a partir dos dizeres de Garcia (1987):

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).

Considerar os saberes populares perpassa pelo movimento de fazer-se entender ideologicamente no sentido de contribuir com os problemas, buscas e interesses dos grupos populares vindo a fortalecê-los enquanto sujeitos individuais e/ou coletivos, nos múltiplos contextos dos quais participam e não negar sua identidade traduzindo-se em conhecimento-regulação, o que inviabiliza o conhecimento a favor da emancipação (Freire, 2011a; Santos 2007).

Continuamente, apresentamos o que denominamos de Temáticas Sociais Relevantes. Essas temáticas, elencadas a seguir, são frutos dos trabalhos pedagógicos da professora em sala de aula que ultrapassaram ou ressignificaram os conteúdos prescritos no livro didático EJA Moderna, o que também podemos chamar de saberes populares. Convém ressaltar que, a maioria das temáticas apresentadas na figura 02 emergiram da dinâmica da vida cotidiana, convertendo-se em possibilidades de “encontros dialógicos” e “síntese cultural” no contexto escolar. 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 territorialidade dos educandos.

Figura 02: Saber Popular/Temáticas sociais relevantes



Fonte: Sistematização feita pelos pesquisadores (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 e experiências significativas, as quais permite-os ir além, *ser mais*.

Uma das questões da entrevista com a professora pautou a dimensão interativa dos saberes que circundam a prática pedagógica, especificamente, os saberes dos livros didáticos e os saberes populares

dos educandos. 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 vivenciada 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 com o que os familiares trabalham, pois tem familiares deles que trabalha de policial, outros de enfermeiros... Entendeu? A gente tem que ter... Nesse o mundo do trabalho cada um falou sobre os seus trabalhos, os trabalhos dos seus familiares [...] a gente teve um debate bem dinâmico, um debate legal e compreensivo e, 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 amplo 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 rural Gravatá. É o que pode ser percebido no trecho a seguir:

Na primeira situação a gente trabalhou na escola, 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 fez 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. [...] 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 certas partes que a levaram a conseguir estabelecer esse tipo de diálogo:

No início do livro tem abertura para estudar sobre a identidade. A partir daí, a gente 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 e 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 o 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 dessa 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-chave dos assuntos” (Professora AP).

Nesse sentido, uma questão que merece destaque refere-se aos subsídios utilizados na prática pedagógica da EJA, os quais ultrapassavam o livro didático (EJA Moderna), assim como a diferença no tocante a atenção, envolvimento e participação da turma. Certas práticas recorrentes são emblemáticas tanto por não se restringirem aos conteúdos dos livros didáticos quanto pelo fato de despertarem um forte interesse por parte dos educandos. Práticas estas que têm levado a realização de bingos matemáticos e silábicos; assistir filmes; criar debates com assuntos do cotidiano, que estejam sendo comuns na mídia;

realização de passeio pela escola; criação de 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 algumas criações pedagógicas alternativas, por parte da professora, conduziram a prática pedagógica. Essas criações encontram-se representadas na figura 03:

Figura 03: Criações Pedagógicas Alternativas



Fonte: Sistematização feita pelos pesquisadores (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 que não seguem o livro inovam, 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.

Tornar-se possível, nesse contexto, vislumbrar o livro didático como meio que pode vir a si construir e reconstruir, mediante a intencionalidade da ação pedagógica e da dinâmica específica, desenvolvida junto aos sujeitos do processo de escolarização, nesse caso, os educandos jovens e adultos. Desse modo, há possibilidade de materializar práticas dialógicas mesmo recorrendo a subsídios didáticos tidos como verticalizados na realidade dos educandos. Trata-se de ressignificar na prática os processos a partir do viés metodológico que recorreremos ao desenvolver o trabalho pedagógico.

Repensar o papel da EJA, e, sobretudo, a partir da perspectiva da Educação Popular apresenta-se como uma alternativa imprescindível à formação de professores, pesquisadores e também produção de materiais didáticos.

Considerar o lugar social dos educandos da EJA demanda dos pesquisadores 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.

Considerações Finais

Narrativas, diálogos, observações mais inclinadas a considerar as especificidades da realidade pesquisada, são composições de uma outra forma de pensar e fazer a pesquisa acontecer. Aqui, propusemos a construção de diálogos que percorrem tanto a compreensão de vieses mais horizontais e pertinentes ao território da EJA, assim como, o próprio diálogo com seu universo, materializando desta forma as perspectivas e processos que nos propomos.

Pensar a pesquisa a partir dos pressupostos da Educação Popular e da EJA, 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.

Nesse movimento, evidenciamos que os assuntos/saberes escolares/temáticas do livro didático que parecem não adequados por se distanciarem da realidade cotidiana dos educandos, podem instigar discussões que acaba aproximando-se do que entendemos ser elementos da Educação Popular. Considerando que, o distanciamento causa incômodo, no entanto, traduz-se em possibilidades, problematização e reflexão crítica. Ou seja, os espaços de abertura à problematização a partir dos assuntos/temáticas/propostas de atividades, se apresentam como condições favoráveis ao desvelamento das situações existenciais dos educandos da EJA.

No entanto, enfatizamos que a presença desses elementos vai além das condições de meros questionamentos, mas, engloba práticas problematizadoras que suscitem discussões a partir das diferenças e limites, levando os processos a se construir e reconstruir a partir das demandas emergentes, acreditando ser por esse caminho que a dialogicidade se constrói. Trata-se de um comprometimento ético-político-pedagógico frente às intersubjetividades, vozes - inclusive ausentes-, fazeres, especificidades e diferentes saberes dos sujeitos envolvidos no processo de produção do conhecimento no âmbito da EJA.

O caminho percorrido aqui, entre a compreensão da pesquisa e de como ela se materializa no cotidiano, nos levou a alguns indícios, estes, apresentam um campo experimentações construídas na prática pedagógica de uma professora em turma multisseriada da EJA.

Esta pesquisa evidencia que o lugar da relação de saberes na EJA 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 EJA apresenta-se como espaço de saberes plurais, que não se limita aos saberes dos livros didáticos; agrega saberes dotados de subjetividades, representações 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 produzidos na ação pedagógica docente e também os saberes específicos dos educandos.

As práticas pedagógicas na sala de aula pesquisada se desenvolvem a partir do uso do livro didático da EJA, 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.

Referências

Brandão, C. R. (2003). **A pergunta a várias mãos:** a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez.

EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização. (2013). Organizado por Virginia Aoki. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna.

Esteban, M. T. (2009). Breves notas sobre um pensamento fecundo. In: Freitas, A. L. S.; Moraes, Salette C. (Orgs.). **Contra o desperdício da experiência.** A pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora.

Freire, P. (1983). **Extensão ou comunicação?** Trad. de Oliveira, Rosisca Darcy de. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1997). **Educação e Política.** 3. ed. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2000). **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 39. ed. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2011a) **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2011b). **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, M.; Freire, P.; Guimarães, S. (1995). **Pedagogia:** diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez.

Garcia, P. B. (1987). Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: Brandão, C. R. (Org.); Wanderley, E. W. **A questão política da Educação Popular.** 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

Ireland, T. D. (2009). Alfabetização e cultura escrita: sobre aprendendo a comprar peixe. In: Almeida, R. S.; Sampaio, M. N. (Orgs.) **Práticas de Educação de Jovens e Adultos:** complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

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

Paraíba. (2012). **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Veríssimo do Município de Lagoa de Dentro (PB)**. Lagoa de Dentro.

Santos, B. de S. (2007). A crítica da razão indolente-contrá 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.

Santos, B. de S. (2009). Para uma Pedagogia do Conflito. In: Freitas, A. L. S.; Moraes, Salete C. (Orgs.). **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes Editora.

Silva, R. A. da (Org.). (2004). **História e Geografia do Município de Lagoa de Dentro-PB**. 1. ed.91 p. (Mimeo).