

JAN|JUN|2019 - VOL 2 - Nº 03



Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

ISSN: 2595-6329

***GESTÃO,
POLÍTICAS PÚBLICAS
E TECNOLOGIAS***



Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

Gestão, Políticas Públicas e Tecnologias



Reitor: José Bites de Carvalho

Vice-Reitor: Marcelo Dávila

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

Diretor(a): Adelaide Badaró

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

Coordenadora: Patrícia Lessa Santos Costa

Editora Geral e Científica

Tânia Regina Dantas (UNEB)

Editores Associados:

Maria de Lourdes Dionísio (U.Minho); Maria Hermínia F. Lage Laffin (UFSC); Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

Grupo Gestor:

Antônio Amorim, Maria Hermínia Lage F. Laffin, Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, Maria de Lourdes Dionísio, Patrícia Santos Lessa, Elizeu Clementino de Souza, Alfredo R. Matta.

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Tânia Regina Dantas
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Antônio Amorim
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC)

Aída Monteiro
(Universidade Federal de Pernambuco-UFPE)

Alfredo R. Matta
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Leôncio Soares
(Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG)

Jacqueline Ventura
(Universidade Federal Fluminense-UFF)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
(Universidade Estadual do Pará-UEPA)

Sônia Maria C. Haracniv
(Universidade Federal do Paraná-UFPR)

Sandra Aparecida Antonini Agne
(Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC)

Elizeu Clementino de Souza
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

Marinaide de Freitas
(Universidade Federal de Alagoas-UFAL)

Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos
(Universidade Federal de Goiás-UFG)

Patrícia Lessa Santos Costa
(Universidade do Estado da Bahia-UNEB)

José Jackson Reis dos Santos
(Universidade Estadual do Sudoeste Baiano-UESB)

Profa. Dra. Simone Valdete dos Santos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRS)

Valdo Barcelos
(Universidade Federal de Santa Maria-UFSM)

Conselheiros internacionais

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
(Universidade de Coimbra-UC)

Maria de Lourdes Trindade Dionísio
(Universidade do Minho-Portugal-UMINHO)

Núria Rajadell Pruggròs
(Universidade de Barcelona – Espanha-UB)

Antônio Castañede
(Universidade Pedagógica do México-UPM)

Maria Manoela Franco Esteves
(Universidade de Lisboa-UL)

Joan Rué Domingo
(Universidade Autônoma de Barcelona-UAB)

Coordenadores do n.3: Alfredo Eurico Rodrigues Matta (UNEB); Antonio Amorim (UNEB) e Kátia Siqueira de Freitas (UCSal) – **Tradução de inglês:** Natália Silva Coimbra de Sá (UNEB) – **Tradução de espanhol:** José Veiga (UNEB/MPEJA) – **Capa:** Luís César Dantas – **Projeto Gráfico e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh – **Assessoria Técnica:** Maura Icléia C. Castro (UNEB) e Ivandson Macedo dos Santos Filho.

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Revista do Departamento de Educação – Campus I

Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação semestral temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedido de permuta, etc deve ser dirigida à:

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos
Universidade do Estado da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos
Rua Silveira Martins, 255 – Cabula
41150-000 Salvador – Bahia – Brasil

Site da Revista RIEJA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

E-mail: revistarieja@uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas

Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos. / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 2018) - Salvador: UNEB, 2018 -

Periodicidade semestral

1. Educação de jovens e adultos I. Universidade do Estado da Bahia. II. Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos III. Título.

CDD: 370.5
CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Rua Silveira Martins, 2555- Cabula – 41150-000 – Salvador – Bahia – Brasil
Fone: +55 71 3117- 2200

SUMÁRIO

GESTÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E TECNOLOGIAS

- 11 EDITORIAL
Tânia Regina Dantas
- 17 APRESENTAÇÃO
Alfredo Eurico Rodrigues Matta; Antonio Amorim; Kátia Siqueira de Freitas

EIXO I – GESTÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

- 20 PAPEL DAS GESTORAS FEMININAS NA FUNÇÃO ADMINISTRATIVA DAS ESCOLAS DE GANA
Vera Rosemary Ankoma-Sey (PhD)
- 29 GESTÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DESAFIOS E POSSIBILIDADES
Daniel Amaral Barros Souza; José Antonio Serrano Castañeda
- 43 INTERNACIONALIZAÇÃO DA E-LEARNING PARA ADULTOS NO BRASIL
Fabio Chacón

EIXO II – POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

- 57 POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR
Kátia Siqueira de Freitas; Ailana Freitas Rocha
- 72 TEACHING ABOUT SUSTAINABILITY IN A BUSINESS SCHOOL
Robert Girling
- 79 EDUCAÇÃO E MARGINALIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE TEORIAS CRÍTICAS E NÃO CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO
Maria de Fátima Lepikson; Roberto Carlos Vieira
- 93 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): AS VOZES DOS CIDADÃOS DA RESISTÊNCIA
Ana Paula Silva da Conceição; Andrea Barros Daltro de Castro Costa

EIXO III – TECNOLOGIA APLICADA À EJA

- 113 EXPERIÊNCIAS OUTRAS NA UTILIZAÇÃO DAS TICS COMO INTERFACE PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Amilton Alves de Souza; Antonio Quintas-Mendes; Alfredo Eurico Rodrigues Matta
- 131 PERSPECTIVA DO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONTEMPORANEIDADE
Yara da Paixão Ferreira; João Paulo Teixeira e Antonio Amorim
- 150 GESTÃO DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA: ANÁLISE DOS ANAIS DO EVENTO INTERNACIONAL DO ALFAEEJA
Maria Conceição Alves Ferreira; Naiara Serafim Santos Mota; Bento Duarte da Silva

ESTUDOS

166 ABORDAGENS PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA HUMANIZADO
Ana Paula dos Santos Lima

177 SER PROFESSOR... DESCONTINUIDADE DE SI
Veridiano Maia dos Santos

RESUMOS

193 TESE DE DOUTORADO – CAMINHOS TRILHADOS EM VERSOS: TEATRO,
CORDEL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Carla Meira Pires de Carvalho

198 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

CONTENTS

MANAGEMENT, PUBLIC POLICIES AND TECHNOLOGY

- 13 EDITORIAL
Tânia Regina Dantas
- 17 PRESENTATION
Alfredo Eurico Rodrigues Matta; Antonio Amorim; Kátia Siqueira de Freitas

AXIS I – MANAGEMENT IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

- 20 THE ROLE OF FEMALE MANAGERS IN THE ADMINISTRATIVE FUNCTIONS OF GHANA SCHOOLS
Vera Rosemary Ankoma-Sey (PhD)
- 29 PEDAGOGICAL MANAGEMENT AND CONTINUING EDUCATION OF PROFESSIONALS WORKING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES.
Daniel Amaral Barros Souza; José Antonio Serrano Castañeda
- 43 INTERNATIONALIZATION OF E-LEARNING FOR ADULTS IN BRAZIL
Fabio Chacón

AXIS II – PUBLIC POLICIES ON YOUTH AND ADULT EDUCATION

- 57 EDUCATIONAL POLICIES, HUMAN RIGHTS AND TEACHER TRAINING
Kátia Siqueira de Freitas; Ailana Freitas Rocha
- 72 TEACHING ABOUT SUSTAINABILITY IN A BUSINESS SCHOOL
Robert Girling
- 79 EDUCATION AND MARGINALIZATION: A STUDY ON CRITICAL AND NON-CRITICAL THEORIES IN EDUCATION
Maria de Fátima Lepikson; Roberto Carlos Vieira
- 93 THE LEARNING PROCESS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: THE VOICES OF CITIZENS OF RESISTANCE
Ana Paula Silva da Conceição; Andrea Barros Daltro de Castro Costa

AXIS III – TECHNOLOGY APPLIED TO YOUTH AND ADULT EDUCATION

- 113 OTHER EXPERIENCES IN THE USE OF ICTS AS A PEDAGOGICAL INTERFACE IN YOUTH AND ADULT EDUCATION SCHOOL
Amilton Alves de Souza; Antonio Quintas-Mendes; Alfredo Eurico Rodrigues Matta
- 131 PERSPECTIVE OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION IN CONTEMPORANEITY
Yara da Paixão Ferreira; João Paulo Teixeira; Antonio Amorim
- 150 MANAGEMENT IN THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: ANALYSIS OF ALFAEEJA INTERNATIONAL EVENT'S ANNALS
Maria Conceição Alves Ferreira; Naiara Serafim Santos Mota; Bento Duarte da Silva

STUDIES

166 APPROACHES TO HUMANIZED HISTORY TEACHING
Ana Paula dos Santos Lima

177 BEING A TEACHER... DISCONTINUITY OF SELF
Veridiano Maia dos Santos

ABSTRACT

193 DOCTORAL DISSERTATION – TRODDEN PATHS IN VERSES: THEATRE,
CORDEL AND YOUTH AND ADULT EDUCATION
Carla Meira Pires de Carvalho

SUMARIO

GESTIÓN, POLÍTICAS PÚBLICAS Y TECNOLOGÍA

- 15 EDITORIAL
Tânia Regina Dantas
- 17 PRESENTACIÓN
Alfredo Eurico Rodrigues Matta; Antonio Amorim; Kátia Siqueira de Freitas

EJE I – GESTIÓN EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

- 20 PAPEL DE LAS GESTORAS FEMENINAS EN LA FUNCIÓN ADMINISTRATIVA DE LAS ESCUELAS DE GHANA
Vera Rosemary Ankoma-Sey (PhD)
- 29 GESTIÓN PEDAGÓGICA Y LA FORMACIÓN CONTINUADA DE LOS PROFESIONALES QUE TRABAJAN EN LA EJA: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES
Daniel Amaral Barros Souza; José Antonio Serrano Castañeda
- 43 INTERNACIONALIZACIÓN DE LA E-LEARNING PARA ADULTOS EN BRASIL
Fabio Chacón

EJE II – POLÍTICAS PÚBLICAS DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

- 57 POLÍTICAS EDUCACIONALES, DERECHOS HUMANOS Y FORMACIÓN DE PROFESOR
Kátia Siqueira de Freitas; Ailana Freitas Rocha
- 72 ENSEÑANDO SOBRE SOSTENIBILIDAD EN UNA ESCUELA DE NEGOCIOS
Robert Girling
- 79 EDUCACIÓN Y MARGINALIZACIÓN: UN ESTUDIO SOBRE TEORÍAS CRÍTICAS Y NO CRÍTICAS EN EDUCACIÓN
Maria de Fátima Lepikson; Roberto Carlos Vieira
- 93 EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA EJA: LAS VOCES DE LOS CIUDADANOS DE LA RESISTENCIA
Ana Paula Silva da Conceição; Andrea Barros Daltro de Castro Costa

EJE III – TECNOLOGÍA APLICADA A LA EJA

- 113 EXPERIENCIAS OTRAS EN LA UTILIZACIÓN DE LAS TICS COMO INTERFAZ PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS
Amilton Alves de Souza; Antonio Quintas-Mendes; Alfredo Eurico Rodrigues Matta
- 131 PERSPECTIVA DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA CONTEMPORANEIDAD
Yara da Paixão Ferreira; João Paulo Teixeira; Antonio Amorim
- 150 GESTIÓN DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA EJA: ANÁLISIS DE LOS ANALES DEL EVENTO INTERNACIONAL DEL ALFAEEJA
Maria Conceição Alves Ferreira; Naiara Serafim Santos Mota; Bento Duarte da Silva

ESTUDIOS

- 166 ABORDAJES PARA UNA ENSEÑANZA DE HISTORIA HUMANIZADA
Ana Paula dos Santos Lima
- 177 SER PROFESOR... DISCONTINUIDAD DE SÍ
Veridiano Maia dos Santos

RESÚMENES

- 193 TESIS DE DOCTORADO – CAMINOS RECORRIDOS EN VERSOS: TEATRO,
CORDEL Y EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS
Carla Meira Pires de Carvalho

EDITORIAL

O avanço tecnológico, o impulso das tecnologias da comunicação e da informação, a velocidade com que chegam as informações em nossa sociedade está a demandar novas configurações das relações sociais, novos saberes e novos conhecimentos.

Vivemos em uma sociedade em rede interconectada como afirma Castels (2003), gerando transformações e múltiplas informações que, com muita rapidez, chegarão a milhares de pessoas que vão usufruir, compartilhar, interpretar, analisar, comentar essas informações.

Nesse cenário, as mudanças impulsionadas pelas novas formas de gestão, de disseminação tecnológica em larga escala vêm impactando em processos sócio educacionais com grande repercussão nas políticas públicas no campo educacional.

Há uma imperiosa necessidade de se estabelecer um diálogo entre as instituições escolares e os meios de comunicação a partir da redefinição de novas práticas educacionais e da reestruturação das relações sociais.

Neste terceiro número, a Revista RIEJA, se reafirma como um espaço de debate científico e acadêmico, observando a composição e a sua forma de organização em termos de Grupos Associados, e apresenta ao público um Dossiê intitulado “GESTÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E TECNOLOGIAS”, organizado pelas professoras doutoras Alfredo Rodrigo Matta (Universidade do Estado da Bahia), Antonio Amorim (Universidade do Estado da Bahia), e Kátia Siqueira de Freitas (Universidade Católica de Salvador).

Este número da Revista RIEJA se apresenta em três eixos significativos: Eixo I da Gestão Escolar da EJA; Eixo II das Políticas

Públicas que são necessárias para o fortalecimento do ensino da EJA; Eixo III do Uso das Tecnologias Educacionais que são necessárias para discutir e aprofundar a discussão acerca da Educação de pessoas jovens, adultas e idosas na contemporaneidade.

O foco principal desse Dossiê se concentra nas perspectivas de contribuição das tecnologias da informação e da comunicação sobre a educação de jovens e adultos na direção de redimensionar e ressignificar essa modalidade educativa.

Ele é composto por 12 Artigos que configuram o Dossiê, tendo 2 Artigos na Seção Estudos e 1 Resumo de Tese na área da Educação, contando com a contribuição de 22 autores, sendo que nesse coletivo 6 autores pertencem a instituições estrangeiras, notadamente situadas em Portugal, no México, nos Estados Unidos, o que vem atender aos critérios da Capes no que concerne à observância da não endogenia, à diversidade de autores e instituições que se debruçam sobre uma temática em comum para estudo e investigação da mesma.

Apresentamos ainda na Seção Estudos um artigo da professora Ana Paula dos Santos Lima da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em Portugal, que se intitula **Abordagens para um Ensino de História Humanizado**. Ainda nessa mesma Seção, apresentamos o Artigo intitulado **Ser Professor... Descontinuidade de Si** do professor Veridiano Maia dos Santos.

Nessa edição, inauguramos uma nova Seção que se intitula Resumo, aportando a síntese comentada da Tese de Doutorado: **Caminhos Trilhados em Versos: Teatro, Cordel e Educação de Jovens e Adultos**, assinada pela professora Carla Meira Pires de Carvalho do Departamento de Educação-

Campus I. Essa Seção abre a possibilidade de alunos da graduação e da pós-graduação compartilharem os seus trabalhos, as suas pesquisas e participarem de uma produção científica de menor complexidade.

Ao disponibilizar essa terceira edição da revista ao público, esperamos que os textos despertem o desejo da leitura a inúmeros sujeitos professores, gestores, alunos e interessados pela temática.

Desejamos a todos uma leitura prazerosa.

REFERÊNCIAS

CASTELS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos; DANTAS, Tânia Regina. **Diálogos Contemporâneos**: gestão escolar, formação docente e identidade cultural. Salvador: EDUNEB, 2012.

Tânia Regina Dantas
Editora Geral da RIEJA
Editora Executiva

EDITORIAL

Technological progress, the impulse of communication and information technologies, and the speed with which information arrives in our society are demanding new configurations of social relations and new knowledge.

We live in a networked society as stated by Castells (2003), generating transformations and multiple information that, very quickly, will reach thousands of people who are going to enjoy, share, interpret, analyze, and comment on this information.

In this scenario, changes driven by new forms of management, of large-scale technological dissemination, have been impacting on socio-educational processes with great repercussion in public policies for the education field.

There is an imperative need to establish a dialogue between school institutions and the media starting with the redefinition of new educational practices and the restructuring of social relations.

In this third issue, Journal RIEJA reaffirms itself as a place for scientific and academic debate, observing its composition and form of organization in terms of associated groups, and presents to the public a dossier titled "MANAGEMENT, PUBLIC POLICIES AND TECHNOLOGIES", organized by Professors Dr. Alfredo Rodrigo Matta (*Universidade do Estado da Bahia*), Dr. Antonio Amorim (*Universidade do Estado da Bahia*), and Dr. Kátia Siqueira de Freitas (*Universidade Católica de Salvador*).

This issue of Journal RIEJA is presented in three significant axes: first, the school management of Youth and Adult Education (YAE); second, the public policies that are necessary to strengthen the teaching of YAE; and third, the use of educational tech-

nologies that are necessary to discuss and deepen the discussion about the education of youth, adult and elderly people in contemporaneity.

The main focus of this dossier centers on the perspectives of the contribution of information and communication technologies on the education of youth and adults in the direction of resizing and resignifying this educational modality.

This issue consists of twelve articles that compose the Dossier, two articles in the Studies Section and one Dissertation Summary in the field of Education; with the contribution of twenty-two authors, and among them, six from international institutions, notably located in Portugal, Mexico, and in the United States, which meets the criteria of CAPES regarding the observance of non-endogeny, and the diversity of authors and institutions focusing their studies and investigations on a common theme.

We also present, in the Studies Section, an article by Professor Ana Paula dos Santos Lima from Faculdade de Letras at Universidade de Lisboa, in Portugal, titled "Approaches to humanized History Teaching". And, in this same section, we present the article titled "Being a Teacher... Discontinuity of Self".

In this issue, we inaugurate a new section titled Abstract, providing a Commented Summary of the Doctoral Dissertation: "Trodden paths in verses: Theatre, Cordel and Youth and Adult Education", signed by Professor Dr. Carla Meira Pires de Carvalho from the Department of Education - Campus I at Universidade do Estado da Bahia. This section opens the possibility for undergraduate and graduate students to share their work, their research and par-

ticipate in a scientific production of less complexity.

By providing this third issue of Journal RIEJA to the public, we hope that the texts will inspire the desire of reading to countless teachers, managers, students and all the people interested in these subjects.

We wish you all a pleasurable reading.

REFERENCES

CASTELS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos; DANTAS, Tânia Regina. **Diálogos Contemporâneos**: gestão escolar, formação docente e identidade cultural. Salvador: EDUNEB, 2012.

Tânia Regina Dantas
RIEJA Editor-in-Chief
Executive Editor

EDITORIAL

El avance tecnológico, el impulso de las tecnologías de la comunicación y de la información, la velocidad con que llegan las informaciones en nuestra sociedad demanda nuevas configuraciones de las relaciones sociales, nuevos saberes y nuevos conocimientos.

Vivimos en una sociedad en red interconectada como afirma Castels (2003), generando transformaciones y múltiples informaciones que, con mucha rapidez, llegarán a millares de personas que van a utilizar, compartir, interpretar, analizar, comentar esas informaciones.

En ese escenario, los cambios impulsados por las nuevas formas de gestión, de diseminación tecnológica en larga escala vienen impactando en procesos socioeducativos con gran repercusión en las políticas públicas en el campo educacional.

Hay una imperiosa necesidad de establecerse un diálogo entre las instituciones escolares y los medios de comunicación a partir de la redefinición de nuevas prácticas educacionales y de la reestructuración de las relaciones sociales.

En este tercer número, la Revista RIEJA, se reafirma como un espacio de debate científico y académico, observando la composición y su forma de organización en términos de Grupos Asociados, y presenta al público un Dossier titulado "GESTIÓN, POLÍTICAS PÚBLICAS y TECNOLOGÍAS", organizado por los profesores doctores Alfredo Rodrigo Matta (*Universidade do Estado da Bahia*), Antonio Amorim (*Universidade do Estado da Bahia*), y Kátia Siqueira de Freitas (*Universidade Católica de Salvador*).

Este número de la Revista RIEJA se presenta en tres ejes significativos: Eje I de la Gestión Escolar de la EJA; Eje II de las Políticas Públicas que son necesarias para el fortalecimiento

de la enseñanza de la EJA; Eje III del Uso de las Tecnologías Educativas que son necesarias para discutir y profundizar la discusión sobre la Educación de personas jóvenes, adultas y mayores en la contemporaneidad.

El enfoque principal de ese Dossier se concentra en las perspectivas de contribución de las tecnologías de la información y de la comunicación sobre la educación de jóvenes y adultos con el objetivo de redimensionar y resignificar esa modalidad educativa.

Éste es compuesto por 10 Artículos que configuran el Dossier, con 2 Artículos en la Sección Estudios y 1 Resumen de Tesis en el área de la Educación, contando con la contribución de 22 autores, siendo en ese colectivo 6 autores pertenecientes a instituciones extranjeras, ésas situadas en Portugal, en México, en Estados Unidos, lo que atiende a los criterios de la Capes en lo que concierne a la observancia de la no endogenía, a la diversidad de autores e instituciones que tratan sobre una temática en común para estudio e investigación de la misma.

Presentamos en la Sección Estudios un artículo de la profesora Ana Paula dos Santos Lima de la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa, en Portugal, que lleva por título **Abordajes para una Enseñanza de Historia Humanizada**. En esa misma Sección, presentamos el Artículo que lleva por título **Ser Profesor... Discontinuidad de Sí** del profesor Veridiano Maia dos Santos, de la Red Municipal de Natal, de Rio Grande do Norte.

En esa edición, inauguramos una nueva Sección que lleva por título Resumen, aportando la síntesis comentada de la Tesis de Doctorado: **Caminos Recorridos en Versos: Teatro, Cordel y Educación de Jóvenes y Adultos**, de la profesora Carla Meira Pires de Carvalho del Departamento de Educa-

ción- Campus I de la *Universidade do Estado da Bahia*. Esa Sección abre la posibilidad de que alumnos de la graduación y del posgrado compartan sus trabajos, y sus investigaciones y que participen de una producción científica de menor complejidad.

Al poner a disposición esa tercera edición de la revista al público, esperamos que los textos despierten el deseo de la lectura a innúmeros sujetos profesores, gestores, alumnos e interesados por la temática.

Deseamos a todos una lectura placentera.

REFERENCIAS

CASTELS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos; DANTAS, Tânia Regina. **Diálogos Contemporâneos**: gestão escolar, formação docente e identidade cultural. Salvador: EDUNEB, 2012.

Tânia Regina Dantas
Editora General de la RIEJA
Editora Ejecutiva

APRESENTAÇÃO

A Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA) publica o seu n. 3, num processo reflexivo de analisar a situação contemporânea, da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, no contexto brasileiro e internacional, primando pela qualidade das temáticas, firmando o compromisso de observar o cenário educacional atual, sua evolução, dificuldades e suas contradições institucionais, no sentido de buscar as soluções necessárias para ampliar as possibilidades históricas da EJA, num mundo tão desigual, no qual todos nós estamos vivendo.

Este número traz uma temática bem atualizada: Gestão, Políticas Públicas e Tecnologias, para ampliar o processo reflexivo, sobre os principais entraves, que são apresentados no contexto educacional local, regional, nacional e internacional, que as pessoas jovens, adultas e idosas estão vivendo. A gestão da EJA nas escolas, nos sistemas de ensino e também nas universidades passa por um conjunto de dificuldades, que vem sendo demonstrado, no dia a dia das instituições educacionais, requerendo a formulação de políticas públicas que venham melhorar a qualidade gestora e as condições operativas. As políticas públicas formuladas no setor não consideram quais são os principais projetos e as ações significativas, que venham ao encontro das soluções necessárias para oferecer uma educação de qualidade em todos os níveis de estudo e promover a verdadeira cidadania das pessoas.

Da mesma forma, entendemos que as tecnologias da educação e da gestão colocadas no cenário mundial, são possibilidades que, se bem empregadas, poderão apoiar as políticas públicas, a gestão das escolas e da educação, fortalecendo o processo de ensino

-aprendizagem de milhões de pessoas, pelo mundo a fora. As tecnologias educacionais vêm auxiliando os educadores, na construção e na consolidação da escola e dos espaços educativos, tornando este processo mais adequado, integrador e inovador da ação de educar e de gerir uma instituição de ensino.

Assim, dividimos este número da Revista RIEJA em três eixos significativos: Eixo I da gestão escolar da EJA; Eixo II das Políticas Públicas que são necessárias para o fortalecimento do ensino da EJA; Eixo III do uso das tecnologias educacionais que são necessárias para discutir e aprofundar a Educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

O Eixo I apresenta três trabalhos significativos que tratam da gestão educacional e escolar. O primeiro analisa a experiência vivida por dirigentes femininas, na condução de escolas de Gana que oferecem a EJA, na condução administrativa dessas instituições de ensino. É um artigo que tem como título “Female Headteachers’ Execution of Administrative Roles in Senior High Schools in Ghana”. O estudo foi limitado a 31 escolas que foram dirigidas por diretores do sexo feminino, com cluster e amostragem aleatória sistemática, que foi usada para experimentar os professores de cada escola, sendo assinado pela professora Vera Rosemary Ankoma-Sey (PhD), do College of Distance Education, da University of Cape Coast. O segundo trabalho tem como título: **Gestão pedagógica e a formação continuada dos profissionais que atuam na EJA: desafios e possibilidades**. Teve como objetivo analisar as contribuições da gestão pedagógica no fortalecimento do processo de formação continuada de professores da EJA, da Rede Municipal de Ensino de Salvador. É assinado por Daniel Amaral Barros Souza e por José

Antonio Serrano Castañeda da Universidade Pedagógica do México. O terceiro estudo trata da educação a distância e a EJA, com objetivo duplo, por um lado analisa algumas das principais características do E-Learning como um sistema, o que o torna uma ferramenta muito poderosa para transformar a educação e especialmente a educação de adultos. De outro, propor a extensão dessa inovação à educação internacional no Brasil, com foco na população adulta que fala língua portuguesa. É um estudo assinado pelo Professor Fabio José Chacón Duque da Bowie State University, Maryland, USA.

O Eixo II sobre Políticas Públicas apresenta quatro importantes trabalhos. Começa com o estudo sobre políticas educacionais, direitos humanos e formação de professor, apresentando os resultados da pesquisa realizada sobre a relação entre políticas educacionais, direitos humanos e formação do professor. O texto se refere à Resolução CNE/CP nº 1/2012 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação - CPCNE - órgão ligado ao Ministério da Educação, que estabelece a inserção da legislação em direitos humanos nos currículos dos cursos de formação do professor, focando nos cursos de Pedagogia, sendo assinado pelas professoras Kátia Siqueira de Freitas e Ailana Freitas Rocha da Universidade Católica. Já a segunda investigação tem como título: *Teaching about sustainability in a business school*, trata-se de observar o papel do ensino para a sustentabilidade na escola. Educação para a sustentabilidade é essencial para o desenvolvimento de indivíduos com conhecimento e habilidades para tomar decisões com base em seu contexto ambiental, social e econômico. O estudo é assinado pelo professor Robert Girling, Professor emérito da Escola de economia e gestão da Universidade do Estado de Sono-

ma, Universidade do Estado da Califórnia. O terceiro estudo deste eixo fala da Educação e Marginalização: um estudo sobre teorias críticas e não críticas em Educação. Apresenta formas de explicar o afastamento ou a inclusão marginal do indivíduo em diferentes processos de inserção social, entendida como marginalização escolar. Ele tem como referencial teórico maior duas das obras de Demerval Saviani que discutem elementos relacionados ao fenômeno da marginalização escolar. O texto é assinado pelos professores Maria de Fátima Lepikson e Roberto Carlos Vieira. Finalmente, este eixo analisa o quarto texto sobre: O processo de aprendizagem na EJA: as vozes dos cidadãos da resistência. Tem como finalidade identificar os elementos que contribuem e interferem na aprendizagem dos estudantes da EJA do TAP I nas escolas públicas de Salvador. É assinado pelos professores Andrea Barros Daltro de Castro Costa e Ana Paula Silva da Conceição.

O Eixo III apresenta três importantes investigações. A primeira analisa a questão das Experiências outras na utilização das TICS como interface pedagógica na escola de Educação de Jovens e Adultos. Tem como objetivo analisar como a utilização das TIC como interface pedagógica contribui para o aprimoramento dos sujeitos da EJA. É uma investigação que é assinada pelos professores Amilton Alves de Souza, Antonio Quintas-Mendes da Universidade Aberta de Lisboa e por Alfredo Eurico Rodrigues Matta. A segunda investigação reflete sobre a Perspectiva do uso das tecnologias da informação e comunicação na Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade. Analisa o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA) na Educa-

ção Básica na modalidade da EJA, mediante o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo educativo. Trata-se de um estudo que é assinado pelos professores Yara da Paixão Ferreira, João Paulo Teixeira e Antonio Amorim.

Finalmente, apresentamos o último estudo deste eixo de tecnologia, destacando a questão da Gestão do uso das tecnologias digitais na EJA: análise dos Anais do evento internacional do ALFAEEJA. O estudo foi

realizado com base nos Anais do Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAEEJA), organizado pelo MPEJA/UNEB, desde 2014. Procura analisar como as tecnologias digitais estão sendo inseridas na EJA, no âmbito das publicações nos Anais do ALFAEEJA de 2014 a 2018. É uma pesquisa que tem como participantes Maria Conceição Alves Ferreira, Naiara Serafim Santos Mota e Bento Duarte da Silva.

Os Organizadores

Alfredo Eurico Rodrigues Matta
Antonio Amorim
Kátia Siqueira de Freitas

PAPEL DAS GESTORAS FEMININAS NA FUNÇÃO ADMINISTRATIVA DAS ESCOLAS DE GANA

Vera Rosemary Ankoma-Sey (PhD)*

RESUMO

Tradicionalmente, as mulheres, em comparação com os homens, são estereotipadas como expressivas, calorosas, gentis, tranquilas e com falta de autoconfiança; e, portanto, são vistas como tendo menos capacidade para ser líderes. Isto põs em risco a concretização da igualdade de gênero (SDG 5), bem como a educação de qualidade (SDG 4). Este estudo examinou o nível de desempenho de diretoras mulheres em funções administrativas em escolas de Ensino Médio em Gana. Este estudo foi de natureza puramente quantitativa e empregou a concepção de *Survey*. O estudo foi delimitado em 31 escolas lideradas por diretoras mulheres. Utilizou-se o *Cluster* e a técnica de amostragem aleatória sistemática para selecionar os professores em cada escola. No total, 692 professores participaram do estudo. Questionários foram utilizados como instrumento de coleta de dados. O resultado revelou que o nível de classificação de desempenho das diretoras mulheres em papéis administrativos foi bom. Com relação à dimensão independente, as diretoras mulheres obtiveram avaliações altas. Supervisão (M=42.34, SD=4.97), organização (M=42.03, SD=3.95) e orçamento (M=42.03, SD=5.35) foram as funções administrativas com maior pontuação. Embora as pontuações de avaliação (M=41.60, SD=4.80), controle (M=41.16, SD=4.65) e planejamento (M=40.85, SD=4.53) tenham sido altas, estas foram menores. Resultados de Análise Multivariada de Variância *One-way* revelaram um teste multivariado não significativo, $F(684)=1.019$, $p=.416$. Isso indica que não houve diferença significativa no nível geral de desempenho de tarefas administrativas de diretoras mulheres no que diz respeito à localização da escolar. Os resultados deste estudo, portanto, indicam aos *stakeholders* da área de educação que permitam às mulheres a oportunidade de liderar escolas de Ensino Médio em Gana. Educação pública e sensibilização devem ser conduzidas pelo Ministério de Gênero e Assuntos Infantis para eliminar a percepção errônea por parte do público em geral em relação às mulheres que mantêm posições de direção nas escolas.

Palavras-chave: Papel administrativo; liderança feminina; planejamento; organização; direção.

* College of Distance Education, University of Cape Coast. E-mail: verasey@yahoo.com; vankomah-sey@ucc.edu.gh

ABSTRACT

FEMALE HEADTEACHERS' EXECUTION OF ADMINISTRATIVE ROLES IN SENIOR HIGH SCHOOLS IN GHANA

Traditionally, women as compared with men are stereotyped as expressive, warm, gentle, quiet and lacking confidence; and thus are seen as having less ability being leaders. This has jeopardised the realisation of gender equality (SDG 5) as well as quality education (SDG 4). This study examined the level of administrative roles performance of female headteachers in SHSs in Ghana. This study was purely quantitative in nature and employed a survey as the design. The study was limited to 31 schools which were headed by female headteachers. Cluster and systematic random sampling technique was used to sample the teachers from each school. In all 692 teachers finally participated in the study. Questionnaire was employed as a data collection tool. The result revealed that the level of performance rating of administrative roles of female headteachers were good. With regards to the independent dimension, the female headteachers were rated high. Supervision (M=42.34, SD=4.97), organising (M=42.03, SD=3.95), and budgeting (M=42.03, SD=5.35) were the highest rated administrative task role. Although ratings on evaluation (M=41.60, SD=4.80), controlling (M=41.16, SD=4.65) and planning (M=40.85, SD=4.53) were high, they were least rated. Results from One-way MANOVA revealed a nonsignificant multivariate test, $F(684)=1.019$, $p=.416$. This indicates that there was no significant difference in the overall level of administrative task performance of female headteachers with regards to the location of school. The findings of this study therefore calls for stakeholders in education to provide women the opportunity lead in SHSs in Ghana. Public education and sensitization should be done by the Ministry of Gender and Children Affairs to remove the erroneous perception held by the general public regarding females holding positions in schools.

Keywords: Administrative role, female leadership, planning, organising, directing.

RESUMEN

PAPEL DE MUJERES GERENTES EN EL PAPEL ADMINISTRATIVO DE LAS ESCUELAS DE GHANA

Tradicionalmente, las mujeres en comparación con los hombres están estereotipadas como expresivo, cálido, suave, calma y falta de confianza; y así se ven como teniendo menos capacidad para ser líderes. Esto ha socavado la realización de la igualdad de género (SDG 5) así como la calidad de la educación (4 SDG). Este estudio analizó el desempeño de las funciones administrativas de directoras en SHSs en Ghana. Este estudio fue puramente cuantitativo en la naturaleza y ha contratado a un proyecto de investigación. El estudio fue limitado a 31 escuelas que fueron directoras. Cluster y muestreo al azar sistemático técnica fue usada para experimentar con los profesores de cada escuela. En todos los 692 maestros finalmente participar en el estudio. Cuestionario fue empleado como una herramienta de recogida de

datos. El resultado reveló que el nivel de clasificación de rendimiento de las funciones administrativas de directoras era bueno. En cuanto a la dimensión independiente, directoras recibieron una calificación alta. Supervisión (M = 42.34, SD = 4.97), organización (M = 42.03, SD = 3.95) y presupuesto (M = 42.03, SD = 5,35) fueron el mayor papel de la tarea administrativa. Aunque la clasificación de la calificación (M = 41.60, SD = 4.80), control (M = 41.16, SD = 4.65) y (M = 40.85, SD = 4.53) eran altos, se clasificaron por lo menos. Resultados de la ida MANOVA revelaron un test multivariante incluyen respuestas significativas, $F(684) = 1.019$, $p = .416$. esto indica que no hubo ninguna diferencia significativa en el nivel general de las tareas administrativas de directoras respecto de la ubicación de la escuela. Las conclusiones de este estudio, por lo tanto, las llamadas para los interesados en la educación, proporcionan a las mujeres la oportunidad de liderazgo SHSs en Ghana. Conciencia y la educación pública se realizará por el Ministerio de género y de infancia para eliminar la percepción errónea por el público en general acerca de la posición femenina en las escuelas.

Palabras clave: función administrativa, liderazgo femenino, planificación, organización, dirección

INTRODUCTION

Historically, people tend to hold the belief that leadership is a customarily male activity. Despite the increasing involvement of women in taking up leadership positions, there is still about the abilities of women in carrying leadership roles (AGEZO, 2012). It appears this has largely contributed to gender inequality. Hence, the realisation of the Sustainable Development Goal (SDG) 5 has become a challenge.

Statistics show that, globally, the total number of men approximately equals that of women. Nevertheless, gender inequality continues universally – in education, business, politics etc. This deteriorates social advancement. Equivalent opportunities for men and women fast-track achievement through other development outcomes. In the Ghanaian environment, there is little representation of women in making decision, demonstrated by 12.7 percent representation in the country's Parliament. In other cases, practices like Female Genital

Mutilation, early marriage, or witch camps are still in existence. The prevalence of violence against girls and women, and reduced access to productive possessions, such as credit and land, is still present. There are still multifaceted issues in Ghana regarding male patriarchy and supremacy that requires to be addressed to step up efforts towards the achievement of sustainable development (UN Communications Group (UNCG), Ghana, 2017).

Throughout the cultural structure in Ghana, individuals appear to stereotype men as being skilful, able to get things done, competent and aggressive; and consequently assign leadership roles to them while women are stereotyped as expressive, warm, gentle, quiet and lacking confidence; and thus are seen as having less ability being leaders (TANYE, 2008). From Eagly and Karau's (2002) view such stereotypes may have aroused from sex-role socialization during infancy. Women stereotyping perme-

ates the Ghanaian society and consequently makes it challenging for women to be assigned to leadership roles. This situation even become worse when these women are found in rural areas where there is a lot of literates (GOTTFREDSON, 2001). These rural communities had taking an entrenched position as the supremacy of leadership at home, churches and chief palaces. Due to education, women who take up leadership position in urban areas appear to face little challenge because most people in the urban areas are literates.

During the past two eras, numerous scholars have conducted studies on gender leadership and within the scope of this study, there is an extensive body of knowledge which believe that leadership in contemporary times needs to be non-coercive, grounded on team work, and proficient at building relationships (AGEZO, 2012); and that this is the very style of leadership naturally employed by women (EAGLY; KARAU, 2002). Broadbridge (2007) also holds the view that there are gender differences in leadership and that women bring different qualities to leadership and management positions and help organizations maintain a competitive advantage. This suggests that effective school leadership not only on the part of male heads but also female headteachers is important for educational objectives to be achieved and also for the realisation of Sustainable Development Goal (SDG) 4.

Sustainable Development Goal (SDG) 4 entirely focuses on the “Education 2030” agenda. The goal, together with its corresponding targets, warrants equitable and inclusive quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Nevertheless, school leadership plays substantial role in the realisation of the “Education 2030” agenda. Effective school leadership

is essential to the development of efficiency and equity of schooling (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018). Vvob (2018) makes it clear that school leaders is vital in providing conditions for effective teaching and learning. No country can improve the educational quality in the absence of effective school leadership (VVOB, 2018). It is essential for major stakeholders to ensure female headteachers are given equal opportunity and environment to exhibit their capabilities geared towards quality education.

Although the perceptions held by Ghanaians about female leadership speaks to the notion that they are incapable of performing effectively as school heads, studies conducted outside Ghana show otherwise. Bass and Avolio (1994), for one, found that female leaders performed significantly higher than male on numerous standards considered perilous to swiftly changing learning institutions. The women leaders were highly rated than men in inspirational motivation, idealized influence, individual consideration, and intellectual stimulation, leading in more effective subordinates who uttered greater satisfaction in the place of work. Likewise, Ngcobo (1996), who assessed the perception of teachers’ of female leaders and reported that female leaders were preferred for principal positions because they were efficient organizers, had good relationship with staff, were self-discipline, were democratic leaders and had the capacity to initiate positive change. Lad (2000) also revealed that female principals were better than males in the area of evaluating and supervising instruction, communicating school goals, maintaining high visibility, coordinating curriculum, providing incentives for learning and promoting professional development. Will these findings be

different when similar study is conducted in Ghana? Are the perceptions held the Ghanaian public about women ineffectiveness in leadership true? These are mind boggling questions this study seeks to address. This study aims at exploring the level of administrative roles performance of female headteachers in SHSs in Ghana.

RESEARCH QUESTIONS

Two questions drove the entire study:

1. What is the level of performance of administrative roles of female headteachers in SHSs in Ghana?
2. What differences exist in the level of performance of administrative roles of female headteachers in SHSs in Ghana with regards to school location?

METHODS

This study was purely quantitative in nature and employed a survey as the design. The study covered all teachers in the Senior High Schools in Ghana. Particularly, schools with female headteachers were purposively chosen. The study was limited to 31 schools which were headed by female headteachers. Cluster and systematic random sampling technique was used to sample the teachers from each school. In all 692 teachers finally participated in the study. These participants were required to rate their headteachers (which were only females) regarding their performance of their administrative task performance. The data was gathered with the help of trained and recruited 10 research assistants. All protocols were observed during the data collection. Questionnaire was employed as a data collection tool. On the instrument, administrative tasks were measured using

six dimensions namely, planning, organising, directing, supervising, evaluating, controlling and budgeting. Each of the dimensions had 10-items which the teachers were required rate their female headteachers on a scale of 1-5 where higher scores indicates better performance. An initial pre-test data was taken to ensure accuracy of results. Again, Cronbach Alpha Reliability estimates revealed a reliability values ranging from .71 to .89, which were acceptable. The data was analysed using means and standard deviation. This analysis addressed the first objective of the study. One-way Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was conducted to examine whether differences exist in the performance of administrative roles of female headteachers with regards to school location. MANOVA was used because administrative tasks rating was on seven hypothetical dimensions. While the multivariate test used an alpha level of .05, the univariate results was interpreted using a Bonferroni adjusted alpha level of .007 which controlled for the risk of Type 1 error. Prior to the analysis, all assumptions were checked and were met.

FINDINGS

FEMALE HEADTEACHERS LEVEL OF PERFORMANCE OF ADMINISTRATIVE ROLES IN SHSS IN GHANA

Ratings on all the dimensions ranged from 10-50. A criterion mean of 30.0 was used as the benchmark. Scores above the criterion mean indicated good level of performance of administrative roles of female headteachers. Mean scores below the criterion mean showed poor level of performance of administrative roles of female headteachers.

Table 1: Level of Performance of Administrative Roles of Female Headteachers in SHSS in Ghana

Dimensions	Mean	Std. Dev	Ratings	Remarks
Supervising	42.34	4.97	1 st	Good
Organising	42.03	3.95	2 nd	Good
Budgeting	42.03	5.35	3 rd	Good
Directing	41.74	4.82	4 th	Good
Evaluating	41.60	4.80	5 th	Good
Controlling	41.16	4.65	6 th	Good
Planning	40.85	4.53	7 th	Good
Overall	41.69	3.73	-	Good

The result revealed that the level of performance rating of administrative roles of female headteachers were good. With regards to the independent dimension, the female headteachers were rated high. Supervision ($M=42.34$, $SD=4.97$), organising ($M=42.03$, $SD=3.95$), and budgeting ($M=42.03$, $SD=5.35$) were the highest rated administrative task role. Although ratings on evaluation ($M=41.60$, $SD=4.80$), controlling ($M=41.16$, $SD=4.65$) and planning ($M=40.85$, $SD=4.53$) were high, they were least rated.

SCHOOL LOCATION AND FEMALE HEADTEACHERS LEVEL OF PERFORMANCE OF ADMINISTRATIVE ROLES IN SHSS IN GHANA

One-way MANOVA was used to find out whether there are differences in the administrative task performance of female headteachers in rural schools and those in urban schools.

Table 2: Multivariate Test

	Effect	Value	F	df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	.985	6612.740 ^b	684.000	.000
	Wilks' Lambda	.015	6612.740 ^b	684.000	.000
	Hotelling's Trace	67.674	6612.740 ^b	684.000	.000
	Roy's Largest Root	67.674	6612.740 ^b	684.000	.000
School location	Pillai's Trace	.010	1.019 ^b	684.000	.416
	Wilks' Lambda	.990	1.019 ^b	684.000	.416
	Hotelling's Trace	.010	1.019 ^b	684.000	.416
	Roy's Largest Root	.010	1.019 ^b	684.000	.416

The result, as shown in Table 2, shows a nonsignificant multivariate test, $F(684)=1.019$, $p=.416$. This indicates that there was no significant difference in the

overall level of administrative task performance of female headteachers with regards to the location of school.

Consistent with the multivariate finding,

result from the univariate test (Table 3) also found no significant difference in the dimensions of administrative tasks (planning [p=.552], organising [p=.593], directing

[p=.290], supervising [p=.139], evaluating [p=.165], controlling [p=.992] and budgeting [p=.295]) between female headteachers in rural schools and those in urban schools.

Table 3: Univariate Test

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Planning	7.269 ^a	1	7.269	.354	.552
	Organising	4.473 ^b	1	4.473	.286	.593
	Directing	26.028 ^c	1	26.028	1.122	.290
	Supervising	54.038 ^d	1	54.038	2.195	.139
	Evaluating	44.519 ^e	1	44.519	1.933	.165
	Controlling	.002 ^f	1	.002	.000	.992
	Budgeting	31.405 ^g	1	31.405	1.099	.295
Intercept	Planning	564392.934	1	564392.934	27500.060	.000
	Organising	592205.630	1	592205.630	37853.957	.000
	Directing	580725.727	1	580725.727	25027.863	.000
	Supervising	595082.223	1	595082.223	24173.989	.000
	Evaluating	575145.005	1	575145.005	24976.419	.000
	Controlling	570076.488	1	570076.488	26356.156	.000
	Budgeting	588362.966	1	588362.966	20582.809	.000
School location	Planning	7.269	1	7.269	.354	.552
	Organising	4.473	1	4.473	.286	.593
	Directing	26.028	1	26.028	1.122	.290
	Supervising	54.038	1	54.038	2.195	.139
	Evaluating	44.519	1	44.519	1.933	.165
	Controlling	.002	1	.002	.000	.992
	Budgeting	31.405	1	31.405	1.099	.295
Error	Planning	14161.101	690	20.523		
	Organising	10794.694	690	15.644		
	Directing	16010.186	690	23.203		
	Supervising	16985.477	690	24.617		
	Evaluating	15888.989	690	23.028		
	Controlling	14924.512	690	21.630		
	Budgeting	19723.763	690	28.585		

DISCUSSION

The findings revealed that the performance of administrative roles of female headteachers in Ghana were rated high. Further analysis showed that female headteachers in rural schools and those in urban schools both performed equally in terms of performing their administrative functions. This trend of result is good due to the fact that once female headteachers are doing well, our educational system drives towards attainment of quality education. The result also debunks the cultural perceptions held by the general public regarding seeing only men as being skilful, able to get things done, competent and aggressive; and consequently assign leadership roles to them while women are stereotyped as expressive, warm, gentle, quiet and lacking confidence; and thus are seen as having less ability being leaders (TANYE, 2008). I agree with Ngcobo (1996), who evaluated the perception of teachers' of female leaders and reported that female leaders were preferred in holding the principal position because they were efficient organizers, had good relationship with staff, were self-disciplined, were democratic leaders and had the capacity to initiate positive change. It is not surprising that Lad (2000) also revealed that female principals were better than males in the area of evaluating and supervising instruction, communicating school goals, maintaining high visibility, coordinating curriculum, providing incentives for learning and promoting professional development. It is important for women to be also involved in leadership since they are also capable of performing well on their jobs. This study, however, does not suggest that females perform better than male headteachers since no empirical comparison was made. Involving women in leadership do not only help achieve quality

education but also promote gender equality which leads to sustainable development of every nation.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The study concludes that women and not only men have the ability to effectively handle leadership positions in SHSs in Ghana. It is not out of way to state that women have the competencies, abilities and skills in leadership. It must be emphasised that while giving women opportunities to improve the quality of education, it also helps promote gender equality in leadership.

The findings of this study therefore call for stakeholders in education to provide women the opportunity to lead in SHSs in Ghana. Public education and sensitization should be done by the Ministry of Gender and Children Affairs to remove the erroneous perception held by the general public regarding females holding positions in schools. This is because this study together with other international studies have provided evidence that women can hold effectively hold leadership positions when given the opportunity.

REFERENCES

- AGEZO, K. C. Female leadership and school effectiveness in junior high schools in Ghana. *Journal of Educational Administration*, 48(6), 689-703, 2010.
- BASS, B. M., & Avolio, B. J. Transformational leadership and organizational culture. *International Journal of Public Administration*, 17(3/4), 541-54, 1994.
- BROADBRIDGE, A. Retailing: dominated by women; managed by men. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 35, 12-21, 2007.
- EAGLY, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role ambiguity theory of prejudice toward female leaders.

Psychological Review, 109(3), 573-98, 2002.

GOTTFREDSON, D. C. **Schools and delinquency**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LAD, K. Two women high school principals: the influence of gender on entry into education and their professional lives. **Journal of School Leadership**, 12, 663-89, 2000.

NGCOBO, T.M. An investigation into teachers' perceptions of female secondary school principals in Kwazulu Natal. Unpublished master's thesis, Rhodes University, Grahams town, 1996.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERA-

TION AND DEVELOPMENT. **School leadership, 2018**. Retrieved from www.vvob.com.

TANYE, M. Access and barriers to education for Ghanaian women and girls. **Interchange**, 39(2), 167-84, 2008.

UN COMMUNICATIONS GROUP (UNCG). **Gender inequality in Ghana**, SDG 5. Accra: UN Communications Group (UNCG) Press, 2017.

VVOB (2018). Putting SDG\$ into practice. **Technical Brief**, 1, 1-11, 2018.

Recebido em: 19/02/2019

Aprovado em: 06/05/2019

GESTÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Daniel Amaral Barros Souza (UNEB)**

*José Antonio Serrano Castañeda (UPN)***

RESUMO

O presente trabalho é parte integrante de uma pesquisa acerca das contribuições da gestão pedagógica para a formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Teve como objetivo analisar as contribuições da gestão pedagógica no fortalecimento do processo de formação continuada de professores da EJA, da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Por se tratar de um recorte, procuramos responder ao seguinte: qual é a percepção dos profissionais da educação sobre a formação continuada e qual a implicação da gestão pedagógica neste processo? Selecionamos a abordagem da pesquisa qualitativa e o dispositivo metodológico da investigação participante, tendo como instrumentos para coleta de dados e de informações a entrevista semiestruturada, a observação participante e as rodas de conversa. Os resultados obtidos demonstraram que: a formação é um processo contínuo e dinâmico; envolve um conjunto de conhecimentos sociais, educacionais e culturais de cada comunidade escolar e que as escolas precisam fortalecer a dinâmica reflexiva dos SEUS processos formativos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Gestão Pedagógica. Formação Continuada.

ABSTRACT

EDUCATIONAL MANAGEMENT AND THE CONTINUING EDUCATION OF PROFESSIONALS WORKING IN ADULT EDUCATION (EJA): CHALLENGES AND POSSIBILITIES

The present work is an integral part of a research about the contributions of the pedagogical management for the formation of teachers who work in Youth and Adult Education. It aimed to analyze the contributions of peda-

* Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB. Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Salvador. E-mail: dan.amaral.barros@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade de Barcelona da Espanha (UB). Professor Titular da Universidade Pedagógica Nacional (UPN). E-mail: j.serrano@g.upn.mx

gogical management in strengthening the process of continuing education of teachers of YAE in Salvador Municipal Education Network. As it is a cut, we try to answer the following questions: what is the perception of education professionals on the continuing education and what the implication of educational management in this process? We selected the approach of qualitative and quantitative research and methodological device of participant research, having as tools for data collection and information, semi-structured interviews, participant observation and chatting circles. The results showed that: formation is a continuous and dynamic process; it involves a set of social, educational and cultural knowledge from each school community and that schools need to strengthen the reflexive dynamics of their formative processes.

Keywords: Adult and youth education. Pedagogical management. Continuing education

RESUMEN

GESTIÓN EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN CONTINUADA DE LOS PROFESIONALES QUE TRABAJAN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS (EJA): RETOS Y POSIBILIDADES

Este trabajo forma parte de una investigación sobre las contribuciones de la gestión pedagógica para la formación de profesores que actúan en la Educación de Jóvenes y Adultos. Su objetivo fue analizar las contribuciones de la gestión pedagógica en el fortalecimiento del proceso de formación continuada de profesores de EJA, del Municipio de Salvador. Por tratarse de un recorte del tema, buscamos contentar a lo siguiente: ¿cuál es la percepción de los profesionales de la educación sobre la formación continuada y cuál la implicación de la gestión pedagógica en este proceso? Hemos seleccionado el abordaje cualicuantitativo y el dispositivo metodológico de la investigación participante, usando como instrumentos para la recogida de datos y de informaciones la entrevista semiestructurada, la observación participativa y los grupos de conversación. Los resultados obtenidos demuestran que: la formación es un proceso continuo y dinámico; involucra un conjunto de conocimientos sociales, educacionales y culturales de cada comunidad escolar y que las escuelas necesitan fortalecer la dinámica reflexiva de SUS procesos formativos.

Palabras-clave: Educación de jóvenes y adultos; Gestión Pedagógica. Formación Continuada.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação que vem buscando se fortalecer dentro do contexto educacional brasileiro, ao longo de sua história. Aspectos como a formação continuada dos profissionais que atuam na modalidade vem

sendo objeto de estudos, pois, entendemos que interferem diretamente na qualidade do ensino.

Sendo um profissional da educação e responsável pela gestão pedagógica dentro da escola, defendemos que o coordenador

pedagógico tem como uma de suas responsabilidades promover o início do processo de reflexão entre os professores, para garantir a apropriação e o aperfeiçoamento de conceitos pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem em EJA, promovendo, assim, o processo de formação inicial do corpo docente.

O presente trabalho é parte de uma pesquisa ampla sobre as contribuições da gestão pedagógica para a formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Esta investigação teve como objetivo geral analisar as contribuições da gestão pedagógica ao fortalecimento do processo de formação continuada de professores da EJA, que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Destacamos aqui, parte dessa investigação, analisando a importância da formação continuada no espaço escolar e como a gestão pedagógica pode contribuir para o aperfeiçoamento deste processo. Por isso, procuramos responder à seguinte questão: qual a percepção dos profissionais da educação sobre a formação continuada e qual a implicação da gestão pedagógica neste processo?

Para que possamos delinear a discussão, dividimos este trabalho nas seguintes partes: esta introdução, na qual apresentamos a temática, objetivo e problema da pesquisa; a segunda parte em que definimos o percurso metodológico que foi empreendido para aquisição dos dados; uma seção terceira que discorre sobre a fundamentação teórica para o tema em questão, trazendo autores como Freire (2002), Arroyo (2006) e Haddad e Di Pierro (2000); em seguida, trazemos os principais resultados obtidos na coleta de dados e na análise das informações, e, por fim, as apresentamos as considerações finais e as referências que foram necessárias para o aprofundamento da investigação.

PERCURSO METODOLÓGICO EMPREENDIDO

Para atender às necessidades do problema da pesquisa, observamos que a abordagem adequada foi a da investigação qualiquantitativa. Historicamente, este modelo investigativo vem sendo utilizado desde o final do século XX, quando cientistas sociais perceberam que os métodos usados até então possuíam falhas na apresentação dos resultados e que, em vez de serem dissociados, um complementava o outro (GOMES; ARAÚJO, 2005).

Isto porque ela proporcionou um entendimento mais completo do fenômeno investigado, possibilitou maiores oportunidades para implementar mudanças almejadas para a realidade em questão. Destacamos como características básicas desta abordagem, o foco na questão pesquisada e na determinação dos métodos, ênfase na diversidade desses métodos, ecletismo metodológico e uma abordagem interativa, cíclica à pesquisa (TASHAKKORI; TEDDLIE, 2010).

Além disso, conforme aponta Creswel (2007), na escolha do método de abordagem mista, é necessário que o pesquisador defina se haverá prioridade entre as informações qualitativas e quantitativas ou se serão tratadas com mesma importância.

Considerando o objetivo da pesquisa, o dispositivo metodológico empreendido no presente trabalho foi o da investigação participante. Como o próprio nome já explicita, esse dispositivo metodológico estabelece uma participação dos sujeitos e não uma imposição por parte do pesquisador e, portanto, permite uma aproximação direta entre ambos e o problema em questão. Como afirma Demo (2008, p.8):

Pesquisa Participante produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento

no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados.

Quando analisamos a afirmação do autor fica justificada a escolha por esse procedimento, por considerarmos a interação entre pesquisador e pesquisando, como sendo de fundamental importância para a resolução do problema em estudo. Observamos que, com este processo participativo, os efeitos dos resultados da pesquisa serão duradouros e efetivos, pois, podem deixar marcas profundas, explicitando a responsabilidade de todos por alcançar os resultados humanamente qualificados.

Como a pesquisa é de abordagem qualitativa e o dispositivo metodológico é o da pesquisa participante, os instrumentos selecionados para serem utilizados, nas diferentes etapas do processo participante foram: a entrevista semiestruturada, a observação participante e a roda de conversa; sendo usados nas distintas etapas da investigação (TRUJILLO, RAMOS, SERRANO, 2017).

A Secretaria Municipal de Educação de Salvador conta, atualmente, com 434 escolas divididas em 10 Gerências Regionais. Para o ano de 2019, foram matriculados um total de 143.966 alunos. Deste número 18.786 são da Educação de Jovens e Adultos. Esta, por sua vez, é ofertada em dois segmentos: a EJA I que complementa os anos iniciais do Ensino Fundamental, tem duração de três anos denominados Tempos de Aprendizagem I, II e III, e a EJA II que complementa os anos finais do Ensino Fundamental, tem duração de dois anos denominados Tempos de Aprendizagem IV e V.

Nos últimos anos, a Secretaria tem apresentado um crescimento no Índice de De-

envolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) que avalia a qualidade do ensino, superando no ano de 2017 a meta estabelecida até o ano de 2021 que era de 5.1, obtendo 5.3. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, ficou abaixo do que foi estabelecido para o ano de 2017, obtendo o índice de 3.9, quando a meta era 4.0.

Foram sujeitos desta pesquisa, 18 coordenadores pedagógicos que atuam em diferentes setores da Secretaria Municipal de Educação de Salvador e 8 professores de diferentes áreas do conhecimento, os quais são acompanhados, pedagogicamente, por esses coordenadores, seja diretamente, pois atuam na mesma escola, ou indiretamente pois atuam na mesma Gerência Regional de Ensino. Para preservar a identidade desses sujeitos, utilizaremos a identificação “coordenador de C1 a C18” e de “professor de P1 a P8”, quando forem referidos durante o texto.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, GESTÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA: RELAÇÕES INSTITUCIONAIS COMPLEXAS

Para entendermos a importância e o papel do profissional da gestão pedagógica, o coordenador pedagógico, que atua especificamente na Educação de Jovens e Adultos, é necessário compreendê-la enquanto uma modalidade de ensino, observando as suas especificidades e as características humanas dos sujeitos que estão envolvidos na construção do conhecimento. Pontuamos a importância de entender as questões da EJA porque concordamos com Arroyo (2006) quando afirma que para podermos traçar o perfil dos profissionais que atuam na modalidade, é imprescindível que, em primeiro

lugar, sabemos de onde e de quem estamos falando. Por isso, tratamos os sujeitos da EJA, como sendo uma comunidade participante, que é formada por professores, coordenadores pedagógicos e alunos na medida em que ambos são responsáveis pela efetivação dos diferentes processos construtivos, que ocorrem dentro da escola.

A Educação de Jovens e Adultos tem um histórico no contexto nacional muito específico. No Brasil, a ideia de levar o ensino primário a todos surgiu logo após a Independência, sendo inicialmente ofertada aos adultos, havendo informações de classes para adultos já nas últimas décadas do segundo Império. No início da Primeira República, há registros mais expressivos da educação para adultos de escolas criadas para educar recrutas analfabetos para atuarem no Exército Nacional (BEISIEGEL, 2008). Ao longo dos anos da história da educação brasileira, várias ações foram implantadas no intuito de letrar essa parte da população. Mas, foi em agosto de 1945, com a divulgação do Decreto nº 19.513, regulamentando a concessão de auxílios do Fundo Nacional de Ensino Primário às unidades federadas, que marcou o processo de institucionalização de uma política pública de educação de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados (BEISIEGEL, 2008).

A Lei n. 9.394/96 deixa claro que essa modalidade de educação deverá ser viabilizada considerando as características do público alvo, seus interesses, condições de vida e de trabalho (BRASIL, 1996). Como afirma Freire (2002), não há como falar sobre Educação de Jovens e Adultos sem relacionar os seus saberes, à sua realidade. Quando se trata desta modalidade, os sujeitos já carregam consigo uma história de vida, um saber feito de experiências cotidianas, e, portanto, o “conteúdo formal”, o que quer ser “en-

sinado”, deve ser feito de maneira a fazê-lo perceber-se dentro desta construção, no sentido de que a educação possa proporcionar diferentes formas de mudança, na vida e no mundo de cada sujeito (FREIRE, 2002). Diferente da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, em que o público são crianças e adolescentes, sujeitos em processo de construção de conhecimentos e de percepção do mundo, a EJA tem um público carregado de elaborações sociais, pessoais, psicológicas e éticas que só precisam ser formalizadas ou sistematizadas, pedagogicamente, pela educação escolar.

Nessa perspectiva, Maia, Paz e Dantas (2016, p. 37) definem que “[...] a EJA é uma proposta que deu e está dando certo à medida que se constitui em proposta de transformação para a vida”. Neste sentido, é possível inferir que o público que busca a EJA pretende muito mais do que apenas alfabetizar-se aprendendo a ler e escrever, procura um ambiente de (trans)formação social e de vida. Para reafirmar essa compreensão, tomamos como referência o conceito de educação de Freire (1994, p. 49) quando diz que ela deve “[...] jamais doar-lhes conteúdos que pouco ou nada tenha a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam esses temores”.

Portanto, queremos consolidar a compreensão e a construção da EJA afirmando que esta é uma modalidade da educação prevista em Lei, que está voltada para o atendimento de pessoas a partir de 15 anos de idade, que, seja por motivos pessoais, sociais ou psicológicos, tiveram interrupção e descontinuidade em sua vida escolar. Por atender a um público tão diversificado, com características diversas, como idade, gênero, condição social e desejos pessoais, ela precisa ter uma concepção de aprendizagem que

esteja voltada para a construção de sujeitos críticos, valorizando suas particularidades, construções e demandas. Como apontam Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008), vários são os desafios contemporâneos quando se fala em Educação de Jovens e Adultos, dentre eles o fato de precisarmos considerar a diversidade dos estudantes e os seus contextos de aprendizagem.

Saber que a EJA é composta por um público de alunos e de alunas com uma história de vida que apresenta uma diversificação de conhecimento, mesmo que não sistematizado, que deve ser aprofundado e valorizado pela escola. Por isso, Haddad e Di Pierro (2000) chamam a atenção para o processo formativo e de trabalho de quem vai lidar com a EJA. Não é mais possível esquecer, que num passado muito próximo, o profissional que trabalhava nessa modalidade de ensino reproduzia as ações e as características da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, fazendo com que houvesse desestímulo dos estudantes e o fracasso nas ações e nas metas da escola.

Percebemos que ao longo da história houve um movimento em busca de superar o analfabetismo de jovens e adultos e melhorar a qualidade da educação oferecida na EJA, contudo algumas ações tornaram-se ineficazes por diversos motivos, e um deles podemos relacionar à falta de formação do profissional da EJA que atuava como professor OU como coordenador na modalidade.

Capucho (2012, p. 65) reafirma essa constatação quando diz que:

A problematização da formação de professores(as) para atuação na Educação de Jovens e Adultos tem revelado não terem os(as) profissionais dessa modalidade, em sua maioria, habilitação específica para tal, trazendo em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e

compromisso, têm sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento.

Por mais que o docente da EJA se esforce e procure diversificar o seu trabalho, acaba muitas vezes por praticar em classe da modalidade o mesmo que foi feito com o público do Ensino Fundamental ou do Médio, com o qual, também, tem contato diariamente. Isso se dá pelo fato de que há uma fragilidade comprovada em sua formação inicial, como evidencia Ventura (2012, p. 74),

[...] raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens e adultos [...] ainda hoje, um dos principais desafios que os cursos de EJA enfrentam é a superação da lógica de aceleração e a construção de um projeto pedagógico específico.

Para que a EJA aconteça e fortaleça-se é imprescindível que os profissionais envolvidos nesse processo entendam a necessidade de formar-se ao longo do processo. Nessa perspectiva, afirmamos que a formação continuada é fundamental para a atuação do profissional da Educação, entendendo que o ato de aprender ocorre tanto para quem “ensina” quanto para quem é “ensinado”, e isso se dá na relação que deve ser estabelecida entre a teoria e a prática.

Consideramos a EJA uma modalidade de educação complexa, com especificidades que merecem a atenção dos profissionais, percebendo o contexto social, político, histórico e pessoal que vivem os estudantes, entendendo que “[...] são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos” (ARROYO, 2006, p. 22). As construções pessoais de cada um desses sujeitos, sejam elas pedagógicas ou não, escolares ou

não escolares, devem ser valorizadas e consideradas durante o processo de escolarização no qual estão inseridos. Desconsiderar as aprendizagens de vida construídas por esses sujeitos é uma agressão à sua história, à sua humanidade e à sua cidadania.

Ao trazermos aqui esse contexto da EJA como sendo uma premissa para o trabalho dos profissionais que atuam nessa modalidade, entendemos ser uma forma de afirmarmos que é preciso compreender o processo histórico e a situação atual dos sujeitos, para não mais erramos na escola, criando as possibilidades de sucesso escolar para todos. Para tanto, consideramos ser essencial estar em contato com a teoria, fazendo com que a prática se torne reflexiva (SERRANO, 2005) e tenha fundamentos para a sua eficácia. Esta teoria da qual estamos falando deve ser uma teoria específica da EJA, que não é tratada nos cursos de formação inicial, nem para os professores nem para os coordenadores.

É preciso que os profissionais que atuam na EJA, pensem sobre na mesma como sendo um campo de pesquisa, de construção de conhecimentos, colocando-a no lugar que de fato deve ocupar, com os sujeitos sendo tratados de acordo com suas especificidades e não que seja a continuação do Ensino Fundamental ou do Médio. Por isso, precisamos tonar esse espaço pedagógico num lugar reflexivo, envolvido com experiências de vida e com a teorias adequadas. Barreto (2006, p. 97) afirma que “[...] a conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de ideias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age”. Sendo assim, todo profissional da Educação precisa compreender que sua prática não é neutra. Ele ensina

da forma que ensina por que está carregado de experiências formativas, teóricas e práticas, que constituíram o profissional que é.

Defendemos que a gestão pedagógica promova momentos de formação aos profissionais com os quais atua, realizando o processo reflexivo que seja relacionado à prática de ensino do professor e favoreçam a aprendizagem, possibilitando aos estudantes da EJA a oportunidade de conquistar direitos que ainda não foram efetivados. Queremos com isso propor que o trabalho do coordenador vá além de uma simples discussão teórica, que sejam momentos de reflexão sobre a prática e que sejam propostas e que efetivem, de fato, o processo de mudança na aprendizagem.

Acreditamos que a prática docente deve ser o ponto de partida para o processo de formação dentro da escola. Mas, alertamos que ela por si só não será bastante para que os profissionais aprimorem, pois “[...] não haverá muito avanço na competência profissional do professor se ele apenas pensar na sua prática corrente sem recorrer a um modo de pensar obtido sistematicamente, a partir do estudo teórico das disciplinas pedagógicas e da disciplina em que é especialista” (LIBÂNEO, 2015, p. 39). Assim, também concordamos que o estudo teórico dissociado da sua relevância sobre a prática não terá valor efetivo para o aprimoramento profissional. Um complementa o outro e é esse processo de associação e complementação entre prática e teoria que deve compor a formação do profissional docente.

Outro ponto a ser considerado diante da posição de formadora é que a gestão pedagógica precisa levar o corpo docente a entender a EJA como uma modalidade composta por um público que tem um tempo especial para aprender. Durante nossa formação inicial, somos levados a considerar bastante

apenas o tempo de aprendizagem quando atuamos com crianças, contudo, quando se trata da EJA, generalizamos e pensamos em propostas de aulas sem considerar as múltiplas experiências que o público carrega após toda uma vida de convivência social.

Pensar diretamente a identidade da EJA é “[...] uma perspectiva democrática, firma a importância de uma prática emancipadora e propulsora de transformações. Seus sujeitos são essencialmente cidadãos que não tiveram direito à educação, e tantos outros assegurados em outras fases da vida” (CAPUCHO, 2012, p. 75). A democratização da Educação é uma das principais premissas da EJA, ou seja, favorecer um ambiente em que seja garantido um direito negado para que possa buscar tantos outros aos quais não teve acesso.

Portanto, a ação dos profissionais deve ter como parâmetro essa premissa da identidade, de um público heterogêneo, com experiências de vida sociais e culturais, com

saberes acumulados num período de história, que mesmo distante da escola, foram essenciais para a existência em sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da investigação quali quanti foram muito representativos, pois, podemos realizar as rodas de conversa participantes, para fortalecer os dados e as informações obtidos no processo de entrevista semiestruturada e na observação junto às escolas, tendo a efetiva participação dos professores e dos coordenadores pedagógicos.

Para analisarmos os conhecimentos dos sujeitos sobre a Educação de Jovens e Adultos procuramos entender a percepção e a importância que os sujeitos dão a essa modalidade de ensino, no ambiente de trabalho onde eles atuam. Dentre os coordenadores foram apresentados cinco eixos conceituais, enquanto que para os professores foram dois, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 1: Compreensão de EJA na perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

Coordenadores		Professores	
Compreensão	Percentual	Compreensão	Percentual
Educação voltada para as pessoas que não passaram pelo processo de escolarização na idade considerada adequada.	33%	Modalidade de ensino garantida em Lei, que atende a pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa.	50%
Modalidade de Educação	22%		
Forma de educação reparadora	17%	Etapa da educação, segmento ou apenas mencionaram que precisa ser repensada com base no público que vem frequentando-a.	50%
Instrumento de transformação da realidade	17%		
Segmento de Educação	11%		

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, em 2019.

O conceito de EJA para os Coordenadores está relacionado, primeiramente, à ideia de oferta de uma educação voltada para as pessoas que não passaram pelo processo de escolarização na idade considerada adequada, com 33% dos sujeitos apontando essa definição. Além disso, vem a denominação de EJA como modalidade de Educação, com 22% do total. Estes conceitos convergem com o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN 9.394/96 quando estabelece que a EJA como modalidade de Educação e em seu Artigo 37, editado pela Lei 13.632/2018, afirma que “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996, p.1).

Concordamos com esses sujeitos quando trazem a EJA nessas duas perspectivas, pois sabemos que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de Educação específica e que tem um público característico, cheio de demandas pessoais, sociais e psicológicas. Por isso, percebemos que a definição de EJA está, também, ligada ao perfil dos estudantes que a frequentam, isso porque quando definimos a modalidade como sendo uma forma de educação, para quem não estudou na idade certa, estamos delimitando um público específico. Em muitos casos esse público é composto por adultos trabalhadores que precisaram priorizar em sua vida a sobrevivência, deixando a escola em segundo plano, mas que compreendem a educação como possibilidade de crescimento.

Já do resultado dos professores, o que percebemos é que 50% deste público também a reconhecem como sendo uma modalidade de ensino garantida em Lei, que atende a pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa, assim como trouxeram

os coordenadores pedagógicos. Os outros 50% compreendem a EJA como sendo uma etapa da educação, segmento ou apenas mencionaram que precisa ser repensada com base no público que vem frequentando-a atualmente. Eles apontam também os aspectos como classes heterogêneas, carga horária reduzida, não apontando uma definição consistente sobre a modalidade.

Após a exploração sobre a definição de EJA, analisamos agora a importância da formação continuada no espaço escolar, observando o como a gestão pedagógica pode contribuir para a melhoria deste processo. Para este fim, trazemos a percepção do grupo de coordenadores e de professores sobre o conceito de formação continuada, sua relação com o contexto escolar e com a gestão pedagógica. Além disso, buscamos um entendimento de quais são os saberes fundamentais para o trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos.

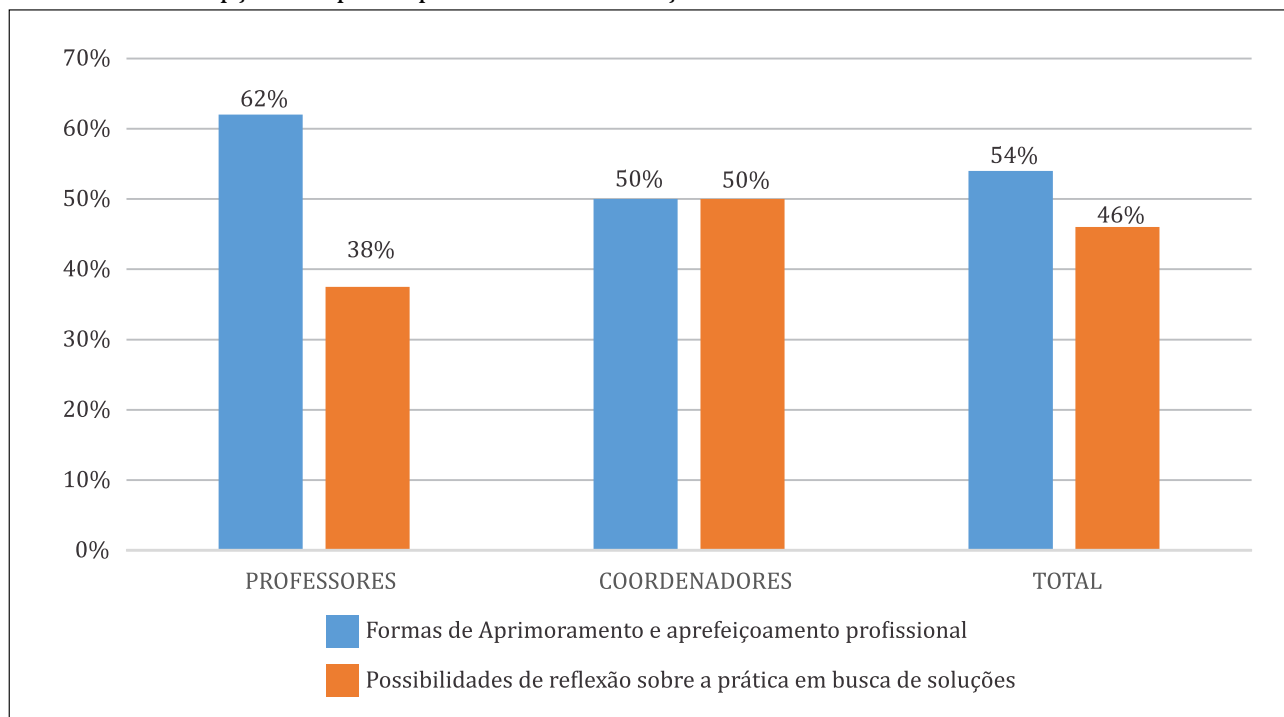
Para iniciarmos a discussão, dialogamos com os participantes sobre a compreensão que eles tinham sobre a formação continuada. Dentre as compreensões, após serem analisadas e sistematizadas, percebemos que duas dimensões se destacavam: que a formação continuada é representada pelas formas de aprimoramento e de aperfeiçoamento profissional, que são realizadas ao longo da vida profissional, em ambientes fora do contexto escolar; a segunda revelou que é toda possibilidade de reflexão sobre a prática em busca de possíveis soluções para as demandas institucionais, sendo desenvolvidas dentro do contexto da escola.

Constatamos pela leitura do gráfico 1, a seguir, que 62% dos professores percebem a formação continuada como toda forma de aprimoramento e aperfeiçoamento profissional, enquanto 38% consideram-na como sendo uma possibilidade de reflexão sobre

a prática pedagógica, à procura de soluções educacionais. Já os coordenadores apresentaram uma percepção muito equilibrada, com 50% indicando a primeira dimensão e 50% optando pela segunda.

Os sujeitos participantes do processo reflexivo, em sua totalidade, revelaram que, 54% concordam com a primeira definição e 46% com a segunda, conforme dados abaixo.

Gráfico 1: Concepção dos participantes sobre Formação Continuada.



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, em 2019.

Em se tratando da primeira definição, concordamos que o aprimoramento e o aperfeiçoamento estão diretamente ligados à formação continuada, visto que esta acontece de forma que possibilita a melhoria da qualidade do trabalho do profissional da educação, seja ele atuante na docência ou na gestão pedagógica. Esta formação aparece na fala dos professores e dos coordenadores como participação em cursos e em palestras, que são voltadas para diversas temáticas na área da Educação.

Essa definição leva, a priori, ao pensamento de que formação é discussão de teorias, pois, essas formas descritas pelos profissionais remetem a uma postura de sujeitos passivos, ouvintes, que estão no ambiente formativo para escutarem as ideias já pré-estabelecidas e que podem ser aplicadas. É

importante saber que a teoria fundamenta a prática pedagógica, sendo essencial para que o trabalho docente busque a eficiência e a eficácia. Contudo, destacamos que apenas a teoria em si, quando dissociada da reflexão sobre esta mesma prática, não terá efeito permanente, como defende Libâneo (2015), quando diz que é necessário um caminhar junto entre a teoria e a prática.

Já a segunda dimensão destacada pelos participantes da investigação, descrita como sendo uma reflexão sobre a prática, propõe uma ideia próxima da formação em serviço e foi relacionada às discussões feitas dentro do contexto escolar. Ela aborda questões cotidianas e que foram realizadas em roda de conversa, envolvendo toda a equipe pedagógica da escola. Essa concepção é a que se aproxima da formação continuada

que propomos, uma que leve em conta as demandas particulares e peculiares de cada comunidade escolar, podendo ser liderada pela gestão pedagógica, para proporcionar mudanças educacionais efetivas na realidade institucional.

Entendemos que ambas as concepções estão relacionadas ao processo de formação continuada de um profissional da educação, seja ele professor ou coordenador pedagógico. Defendemos que essas propostas causam o efeito desejado quando cada sujeito participante efetive as mudanças individuais e coletivas, no ambiente institucional da escola, observando o contexto social e cultural onde vivem. Este significado converge com o que afirmam Freitas, Chacon e Girling (2012) quando consideram que esta possibilidade formativa gira em torno da atualização de conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento de competências e de habilidades, sendo necessário considerar as mudanças sociais que ocorrem com o passar do tempo.

Essas compreensões participantes podem ser destacadas nas falas dos professores e dos coordenadores, a seguir, concretizando as concepções trazidas no gráfico, numa demonstração de que a formação continuada pode ter função e possibilidades diferentes.

É a formação que o coordenador poderia estar fazendo com a gente. Um dos papéis da coordenação é fazer isso. Pensando junto com a gente, fazendo discussão, proporcionando esses encontros dentro da escola. (P1, 2018)

É todo e qualquer curso que visa o aprimoramento dos conhecimentos de uma determinada área de modo que leve o profissional a se qualificar com foco na sua atuação. (P4, 2018)

Em minha opinião é o aperfeiçoamento dos saberes inerentes à prática do professor

com o objetivo de tornar seu conhecimento efetivo e assim promover o conhecimento significativo para o sucesso do alunado e como o nome já diz, essa formação deve ser contínua. (P7, 2018)

É tanta coisa. Para mim é retroalimentar o meu fazer. É retroalimentação. Mas o sujeito precisa estar aberto para isso, porque eu posso ter uma série de cursos e não estar aberta para esses cursos. Então eu não consigo me retroalimentar como profissional. A formação continuada para mim é como se fosse a energia que a gente precisa estar recarregando [...] (C8, 2018)

Eu entendo que a formação continuada do educador não é restrita ao espaço escolar, mas ela precisa ser privilegiada no espaço escolar. Não é restrita ao espaço escolar porque nós nos formamos no mundo, na vida no nosso cotidiano e nós temos a possibilidade como educadores de fazer essa busca pessoal, sermos sujeitos de nossa formação. Compreendo que a escola precisa se ocupar da formação continuada e precisa privilegiar isso. (C15, 2018)

Os depoimentos acima fortalecem a ideia de que os profissionais reconhecem a necessidade de estarem em constante processo de reflexão, criando estratégias para qualificar a sua atuação e, assim, contribuir para a melhoria do seu fazer cotidiano. Além disso, demonstram que esta formação pode ser realizada em diversos ambientes e de diferentes formas, principalmente, dentro da escola. Consolidar a escola como ambiente formativo para todos os sujeitos, independentemente de sua função, é uma tarefa necessária e possível, principalmente, quando os atores escolares percebem a sua inconclusão profissional.

Estabelecer metas de diálogo, organizar um espaço convidativo ao estudo, selecionar e disponibilizar materiais para leitura e, principalmente, ouvir as necessidades de todo o grupo, são ações que podem contri-

buir para o desenvolvimento da formação continuada. O coordenador é peça chave para que isto ocorra, pois, entendemos que priorizar estas atitudes favorecerá todo o processo educativo em formação.

Contudo, entendemos que apesar dos coordenadores e dos professores revelarem que acreditam no trabalho da gestão pedagógica como sendo responsável pela formação continuada, como um processo de mediação e possibilitador de momentos reflexivos, ainda ficou explícito na fala dos professores que a atuação do coordenador como organizador de momentos formativos não é uma prática efetivada no contexto da EJA, 75% dos professores afirmaram que não vivenciam estas ações em sua rotina, os outros 25% afirmaram que ocorrem, mas, de forma superficial. Este dado é bastante preocupante, pois demonstra uma vulnerabilidade na ação do coordenador, pela não efetivação das dimensões exigidas em sua atuação. Para compreender este fato é preciso considerar que o coordenador pedagógico é um agente transformador, articulador e formador dentro do espaço escolar. Com isso, ficamos com o seguinte questionamento: se ambos atores sabem que a formação continuada é necessária o que impede que aconteça na escola?

Vemos nos relatos a seguir a posição dos professores, em suas atividades de Coordenação - ACs quanto a esses impedimentos:

Infelizmente existem poucos momentos de formação continuada para a disciplina de ciências. Nas ACs sempre estamos ocupados preenchendo demandas que são inerentes a nossa atuação como notas, planejamento e outros, mas também dando conta de preencher formulários que a Secretaria de Educação inventa e que a Gerencia Regional cobra de forma incisiva, não restando tempo para a formação continuada. (P5, 2018)

Infelizmente, a estrutura atual da EJA não nos permite esses encontros de formação.

Quando conseguimos isso, o importante é perceber que eu não estou só e que posso aprender algo que ainda não sei e/ou melhorar o que já sei. (P8, 2018)

A estrutura da EJA trazida pelos professores, que não permite a realização dos encontros de formação semanais, é o fato da organização das aulas estar colocada com um tempo de 4h/aula diárias, sejam nos turnos diurnos ou noturno, sendo que neste tempo o professor está em sua grande parte em sala de aula, não sobrando espaço para que tenha encontros com o coordenador. A EJA Municipal, como apresentada anteriormente, encontra-se com uma diversidade de professores de diferentes áreas e que, para dar conta de sua carga-horária, atuam em múltiplas classes, em diferentes escolas. O horário fora de sala destes professores, e que pode ser utilizado com a atuação da gestão pedagógica, como preveem Amorim, Santos e Serrano (2012), resume-se a 4h/aula semanais, mas em grande parte são utilizados para o planejamento, ou como trouxe o professor P5, para atender as demandas burocráticas, como o preenchimento de cadernetas e de planilhas.

Diante da realidade escolar da Educação de Jovens e Adultos, que é vivida atualmente, a realização de estratégias de discussões coletivas e/ou individuais ficaram escassas, mas não foram eliminadas, ainda existe espaço para que ocorram se bem planejadas. O que precisamos é de uma consciência e de um posicionamento efetivos em que sejam garantidos aos coordenadores as condições de atuação nas unidades escolares, dando-lhes as ferramentas necessárias para que a rotina de cada um não seja tomada por ações que não são de sua competência. Na observação participante realizada durante a pesquisa percebemos a falta de profissionais que desenvolvem

funções administrativas no ambiente das escolas investigadas. E que, por isso, os coordenadores são solicitados para suprirem esta ausência, negligenciando, assim, o seu fazer, fato que também ficou evidenciado nas falas de coordenadores.

Precisamos entender que, apesar das dificuldades a que estão expostos os profissionais da educação de Jovens e Adultos, os momentos de formação são fundamentais e devem, sim, acontecer. Como defende Campos (2014) é preciso não deixar as situações emergenciais atropelarem a rotina, para desenvolver um plano de ação prático, coeso e possível de ser aplicado, considerando as reais necessidades pedagógicas de cada contexto escolar e social. Defendemos que o planejamento e a atuação do coordenador pedagógico serva para fortalecer a sua prática educacional, com a organização das suas ações, tendo a consciência de sua função pedagógica dentro do contexto escolar, mantendo a sua atenção para o que de fato é de sua responsabilidade. Somente, desta forma, o trabalho coletivo participante pode ter vez no ambiente educador das instituições de ensino, valorizando-se o trabalho do professor e da gestão pedagógica para garantir o acesso, a permanência e um melhor desempenho educacional e social do aluno da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final deste estudo destacando o cumprimento do problema demarcado e do objetivo de investigar a importância da formação continuada no espaço escolar e como a gestão pedagógica pode contribuir para a efetivação qualificada deste processo. Constatamos que a ideia de formação continuada entre os profissionais que atuam na educação é dividida em duas dimensões, de que a formação continuada diz respeito as formas

de aprimoramento e de aperfeiçoamento, que são realizadas ao longo da vida profissional. E que pode ser considerada toda possibilidade de reflexão sobre a prática em busca de possíveis soluções para as demandas apresentadas pelo ambiente escolar. Foi percebido que esta formação pode acontecer tanto dentro quanto fora da escola.

Toda essa reflexão contribuiu para reafirmar que a formação é um processo contínuo que está relacionada a algo além de procedimentos adequados, envolve um conjunto de conhecimentos sociais, educacionais e culturais de cada comunidade escolar. Se não estivermos lidando com sujeitos dispostos a refletirem sobre o seu fazer, entendendo-se como profissionais incompletos e que exigem seu aperfeiçoamento, mesmo com a melhor das propostas, o efeito será nulo.

Concluimos destacando a complexidade da temática da formação continuada, que envolve a participação de professores e de coordenadores pedagógicos. Defendemos a continuidade dos trabalhos investigativos, visando encontrar possibilidades de formação dentro do espaço escolar, sem perder de vista o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo, os quais são formados, mas também formadores durante o percurso.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antonio; dos SANTOS, Carla L; Serrano, José Antonio. Inovação da gestão dos saberes escolares: fator de promoção da qualidade do trabalho pedagógico. **Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade**, Salvador, V. 21, n. 38, p. 115-126, jul./dez. 2012.
- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, p. 17-31, 2006.
- BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Hori-

zonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, p. 93-102, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 4ª. ed. revista. Brasília: Liber Livro, 2008.

BRASIL. **Constituição (1988). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. **Ensinar e Aprender**: coordenação pedagógica e formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação em Direitos Humanos).

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e mistos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, P. **Pesquisa Participante**: saber pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

DI PIERRO, M.C.; VOVIO, C.L.; ANDRADE, E.R. **Alfabetização de jovens e adultos**: lições da prática. Brasília, DF: UNESCO, 2008.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 23ª Reimpressão. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

FREITAS, Kátia Siqueira de; CHACON, Fábio, GIRLING, Robert Henriques. Políticas de educação e formação de educadores: uma relação necessária. **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v.21, n.38, p. 105-113, jul./dez. 2012.

GOMES, Fabrício Pereira; ARAÚJO, Richard Medeiros de. Pesquisa quanti-qualitativa em administração: uma visão holística do objeto em estudo. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 8, 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEA/USP, 2005.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

MAIA, Humberto Cordeiro Araujo; PAZ, Juarez da Silva; DANTAS, Tânia Regina. Quem é e o que faz o estudante da Educação de Jovens e Adultos? In: AMORIM, Antônio; DANTAS, Tânia Regina; FARIA, Edite Maria da Silva de. **Identidade, Cultura, Formação, Gestão e Tecnologia na Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: Edufba, p. 29-51, 2016.

SERRANO, José Antonio. El maestro como artista: la formación reflexiva en educación puesta al día. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre, p. 154-162, 2005.

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. Putting the human back in "Human Research Methodology": the researcher in mixed. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 4, n. 4, p. 271-277, 2010.

TRUJILLO, Blanca; RAMOS, Juan Mario; SERRANO, José Antonio. **Encuentro de saberes. Formas de deliberar en educación**. México: UPN, 2012. ISBN: 978-607-413-247-2

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v.21, n.37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

Recebido em: 19/02/2019

Aprovado em: 06/05/2019

INTERNACIONALIZAÇÃO DA E-LEARNING PARA ADULTOS NO BRASIL

*Fabio Chacón (BSU)**

RESUMO

Dentro de uma abordagem de sistemas, o autor analisa as perspectivas de internalização de programas e cursos brasileiros de E-Learning para públicos de todo o mundo. O país construiu uma grande variedade de programas de educação a distância desde as primeiras décadas do século XX até hoje e no início do século XXI ingressou na Geração E-Learning, na qual atualmente e conta com milhões de usuários. Ele conceitua o E-Learning como um ecossistema mundial, descrevendo suas principais características. Em seguida, define as principais estratégias e etapas de um roteiro para expansão do E-learning brasileiro no ensino superior no domínio da língua portuguesa. Ele recomenda um foco inicial na diáspora brasileira nos Estados Unidos e no Canadá.

Palavras-chave: E-Learning. Educação de Adultos. Brasil.

ABSTRACT

INTERNATIONALIZATION OF E-LEARNING FOR ADULTS IN BRAZIL

Within a systems approach, the author analyzes perspectives for internalization of Brazilian E-Learning programs and courses to audiences around the world. The country has built a great variety of programs of distance education since early decades of XX Century to date and at the start of XXI Century had entered the E-Learning Generation, in which currently has millions of users. He conceptualizes E-Learning as a world-wide ecosystem, describing its major characteristics. Then, defines major strategies and steps of a roadmap for expansion of Brazilian E-Learning at higher education level in the realm of Portuguese language. He recommends an initial focus on the Brazilian diaspora in the United States and Canada.

Keywords: E-Learning. Adult education. Brazil.

RESUMEN

INTERNACIONALIZACIÓN DEL E-LEARNING PARA ADULTOS EN BRASIL

En el contexto de un enfoque de sistemas, el autor analiza las perspectivas de internalización de los programas y cursos de E-Learning brasileños para audiencias de todo el mundo. El país ha desarrollado una gran variedad de programas de educación a distancia desde las primeras décadas del siglo XX hasta la fecha y a principios del siglo XXI había ingresado a la generación de E-Learning, en la que actualmente cuenta con millones de usuarios. Concep-

* Professor da Bowie State University, Maryland, USA. E-mail: fchacon@bowiestate.edu

tualiza el E-Learning como un ecosistema mundial, describiendo sus principales características. Luego, define las principales estrategias y pasos de una hoja de ruta para la expansión del E-Learning brasileño a nivel de educación superior en el ámbito del idioma portugués. Recomienda un enfoque inicial en la diáspora brasileña en los Estados Unidos y Canadá.

Palabras clave: E-Learning. Educación de adultos. Brasil.

INTRODUÇÃO

O sistema E-Learning, conhecido em décadas passadas como aprendizagem online ou educação a distância on-line, constitui a principal inovação na educação durante as primeiras décadas do século XX, conforme antecipado por Romizowsky em 2003. Meu objetivo neste artigo é duplo, por um lado, analisar algumas das principais características do E-Learning como um sistema, o que o torna uma ferramenta muito poderosa para transformar a educação e especialmente a educação de adultos. De outro, propor a extensão dessa inovação à educação internacional no Brasil, com foco na população adulta que fala língua portuguesa. Com base em uma visão geral do crescimento do E-Learning no Brasil durante as duas últimas décadas, acho que a situação já está madura o suficiente para estender esse sistema para fora das fronteiras do país. Talvez, isso já esteja acontecendo, mas uma visão sistêmica proposta neste artigo é útil para dar os passos certos desde o início.

Em primeiro lugar, vou apresentar uma breve perspectiva histórica da educação a distância no mundo e Brasil em particular, a fim de definir um contexto adequado para a educação a distância, tal como a conhecemos hoje: que são “Aprendizagem On-line”, “Aprendizagem via Plataformas”; ou ainda “E-Learning”. Para conhecer algo novo, é bom começar a perguntar como o objeto de conhecimento se originou. Em segundo lugar, eu vou analisar as perspectivas do

ensino superior brasileiro vis-à-vis o atual ecossistema da E-Learning como concebida por um certo número de pesquisadores, incluindo-nos em um artigo do livro “Tecnologia de aprendizagem de distância, instrução atual e o futuro da Educação” (SONG, 2010). O livro contém um artigo sobre ecologia de E-Learning que escrevi com o meu colega Julie Shaw e foi um dos primeiros artigos sobre este tema. Finalmente, apresentarei algumas ideias para um roteiro do ensino superior brasileiro, se algumas universidades quiserem prosseguir a internacionalização através de E-Learning.

COMO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA TORNOU-SE UM ECOSISTEMA

Há um amplo consenso entre os pesquisadores que educação a distância passou por quatro grandes etapas ou transformações desde suas origens no final do século XIX para os dias atuais. Estas são: (1) ensino de correspondência; (2) radiodifusão educacional; (3) universidades abertas e (4) aprendizagem on-line, que se evoluiu para E-Learning. Os nomes podem variar, mas as descrições geralmente coincidem; alguns autores falam de subperíodos no estágio três e quatro. Não discutirei esses detalhes, assumindo que o público da revista tem familiaridade com eles. Eu enfatizarei o legado destes estágios para a forma de educação a distância que temos hoje.

Em primeiro lugar, cursos por correspondência existia na América do Norte, Europa e Ásia desde cerca de 1880. Atualmente, este modelo foi praticamente abandonado; no entanto, algumas características ainda permanecem. Por exemplo: separação entre professor e aluno; divisão da matéria em pequenas unidades para apresentá-la gradualmente; ênfase na comunicação escrita para a interação; avaliação assíncrona do aluno, tal que os deveres e as provas são administrados em horários agendados e os alunos mais tarde receberem informação de retorno do instrutor. Público predominantemente de adultos também é uma característica da fase, apesar de que cada vez mais esse público tem mudado e jovens estão usufruindo dessa forma de aprender. No Brasil, de acordo com Lucineida Alves (2011), a educação pela correspondência desenvolve-se durante as primeiras quatro décadas do século XX com ênfase na profissionalização.

A segunda geração é caracterizada pelo uso intensivo de educação de rádio e televisão, com pouca oportunidade para informação de retorno. A grande contribuição desta geração foi a introdução de componentes audiovisuais em educação a distância e métodos de entrega que ainda persistem: tele-aula, demonstração, documental e mais outros. No Brasil, esta geração se estende desde a fundação da Universidade do Ar em 1941 para a década de 1980; a Igreja Católica participou notavelmente com escolas radiofônicas e com televisão educativa. Um marco histórico importante foi o projeto Minerva do Ministério da Educação, convertido mais tarde no sistema de Tele-Educação Nacional do Brasil (ALVES, 2011).

A geração de universidades abertas, também conhecida como educação de multimídia, traz uma revolução em organizações e métodos de ensino à distância que conti-

nua tendo um impacto. Uma diversidade de meios de comunicação está incluída na empresa educacional: guias ou livros modulares, gravações de áudio e vídeo, laboratórios portáteis e experiências de campo. Em muitos casos, as comunicações por satélite também estão presentes na forma de tele-aulas ou teleconferências. A figura do tutor ou facilitador pode atingir desenvolvimento ótimo com múltiplas funções como (a) tutoria de alunos, (b) complementando o material do curso com próprios recursos, (c) avaliação do aluno, (d) fornecer informação de retorno, (e) contribuir para avaliação do curso e da instituição promotora da aprendizagem. Geralmente, os tutores trabalharam e continuam trabalhando em centros de aprendizagem a nível regional. No aspecto organizacional, as novas instituições criaram divisões especializadas para criação dos cursos, comunicação audiovisual e centros de atenção estudantil. Esta geração estende-se desde 1970 até os primeiros anos do século XXI. No Brasil, começa no ano de 2000 com a criação da *UniRede* e depois a *Universidade Aberta do Brasil*, seguido por muitos outros projetos similares (ALVES, 2011).

A quarta geração, originada no século XXI, foi designada como aprendizagem on-line e, mais recentemente, E-Learning, com uma variação do significado que eu discutirei. Em suma, afirmamos com Tony Bates (2005) que “[...] a aprendizagem on-line é qualquer forma de aprendizagem realizada parcialmente ou totalmente através da Internet”. Muitas características das gerações anteriores de educação a distância são incorporadas nesta nova modalidade. No entanto, o que o diferencia das outras é que o ambiente para professores e alunos é universalmente compartilhado em toda a extensão do planeta: a Internet ou a Web. Isso converte a nova forma de instrução de uma

Ecologia onde alunos e professores abraçam espaços completamente virtuais para se tornar um “modo de viver”.

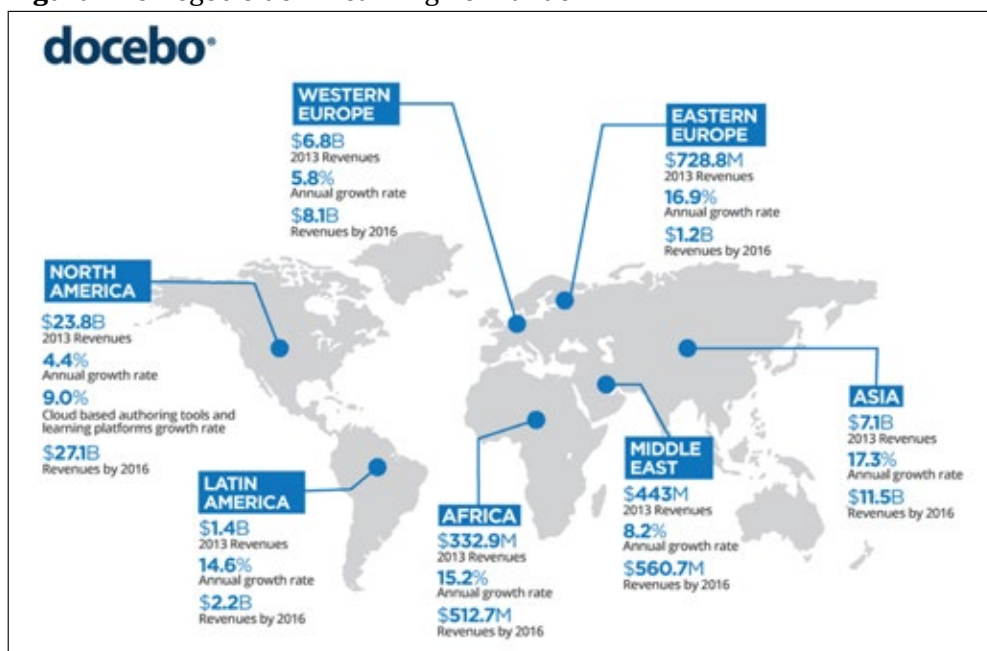
A quarta geração não tem um único modelo de aprendizagem, mas um contínuo de modelos: aprendizagem totalmente on-line, aprendizagem combinada ou híbrido, aprendizagem móvel, cursos abertos massivos on-line (MOOC), conferência web, sala de aula virada, e mais alguns. O termo “E-Learning” enfatiza a diversidade de métodos e o carácter internacional do modelo, enquanto o termo “aprendizagem on-line” é geralmente aplicada a um método cuja paradigma é um curso através de um sistema de gestão de aprendizagem, tais como o Blackboard, Canvas, Moodle ou similar. Vamos analisar este ecossistema mais detalhadamente, extraindo orientações para ensino superior brasileiro. A julgar por um censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2015), a quarta geração está em pleno crescimento no Brasil. Há mais de 5 milhões de alunos, a grande maioria deles adultos e empregados. Existem cerca de 1.200 instituições envolvidas

neste empreendimento, pertencentes aos setores do Ensino Superior, corporações e Governo. Esse crescimento de instituições e programas de educação a distância fala da maturidade do Brasil para internacionalizar o modelo proposto neste artigo.

NÍVEIS DE ECOLOGIA DE E-LEARNING E COMO ELES EVOLUÍRAM

John Seely Brown descreve um ambiente de aprendizagem como: “Uma ecologia é basicamente um sistema de adaptação aberto e complexo que compreende elementos dinâmicos e interdependentes” (2000, p. 14). Nossa definição de E-Learning é um ecossistema formado por diversos programas educacionais baseados na Internet, atendendo ao público nacional e internacional de alunos. O modo de interação desses programas educacionais é a transmissão eletrônica, mais especificamente a Web, que transcende a geografia e as línguas. A Figura 1 representa uma visão mundial dos sistemas E-Learning, que são também um negócio lucrativo e em crescimento.

Figura 1: O negócio do E-Learning no mundo.

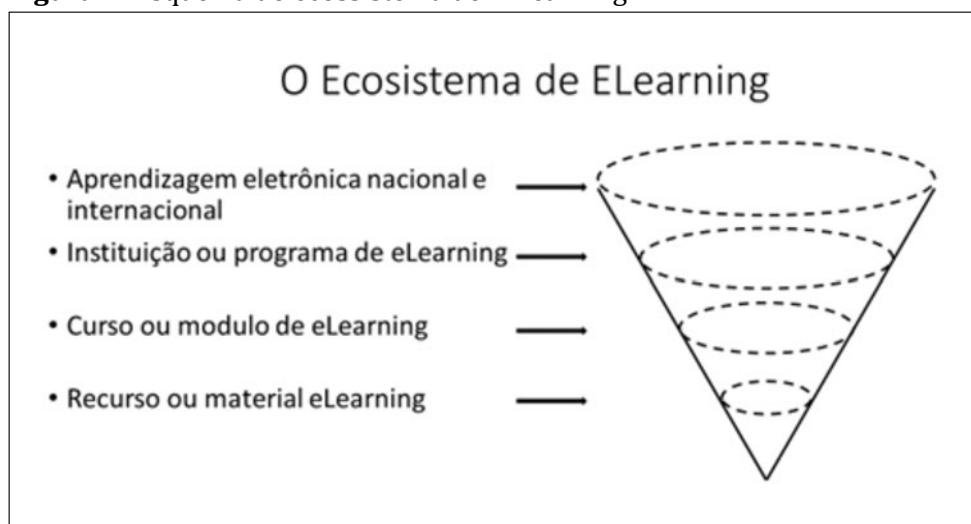


A principal razão para esses programas interagirem é a troca de conhecimento, concebido em termos amplos: conhecimento científico, mas também sapiência informal, habilidades profissionais, habilidades para a vida, conhecimento humanístico, assim como os fatos comuns. Em ecossistemas naturais, a principal força motriz é a troca de energia entre organismos em diferentes níveis e através de processos de nutrição, reprodução, desperdício e decadência. No ambiente eletrônico de E-Learning, os equivalentes destes são aquisição de conhecimento, copiando o versionamento de conteúdo e manda para a lixeira virtual informações descartadas. Para ter sucesso

nesta ecologia, os diretores de programas e os membros da faculdade precisam de uma compreensão básica de como ele funciona.

Represento a ecologia do E-Learning por um esquema visto na Figura 2 com quatro níveis de integração de sistemas. Estes níveis variam desde o mais abrangente: sistemas nacionais e internacionais de aprendizado eletrônico, para o mais específico: recursos ou materiais de E-Learning. As instituições de E-Learning e os cursos de E-Learning representam níveis intermediários. Os quatro níveis têm várias linhas de interação e influência mútua. No entanto, cada nível pode ser analisado separadamente em componentes e regras que passo a descrever.

Figura 2: Esquema do ecossistema de E-Learning.



Fonte: Fabio Chacon, 2017.

NÍVEL 1: E-LEARNING NACIONAL E INTERNACIONAL

A nível internacional e nacional, há os “grandes jogadores”: empresas de tecnologia digital, editores internacionais, macro universidades com programas nacionais e internacionais, algumas organizações profissionais, e grandes comunidades de práticas da Internet. As variáveis mais importantes que afetam esses macro sistemas são as seguintes.

Variável de idioma

A possibilidade de um grande sistema de aprendizagem eletrônica para alcançar um determinado público é determinada, em primeiro lugar, pela língua falada no país ou região. Quando os alunos adultos querem aprender novos conhecimentos, eles preferem fazê-lo em sua língua materna. Uma segunda preferência pode ser outro idioma que significa uma possibilidade de melhorar a posição de trabalho ou a elegibilidade

de para contratação. Raramente um aluno adulto tenta aprender algo em um novo idioma em que ele não percebe nenhum ganho. O mundo E-Learning a nível continental é dominado por sete idiomas principais: inglês, espanhol, russo, turco, chinês, hindi e árabe. Existem universidades abertas nessas línguas que atendem a centenas de milhares de estudantes e alguns deles superaram a marca de um milhão de estudantes. A maior, a Universidade Aberta Indira Gandhi da Índia tem quatro milhões de alunos (Wikipedia, 2017).

Presença docente, presença social e presença cognitiva

Conforme proposto por Garrison e Anderson (2003), quando um programa é capaz de manter distâncias transacionais curtas por meio do uso adequado da tecnologia e do design do curso, pode atingir milhares de usuários sem demérito em qualidade. Se as formas de presença indicadas são menores, o programa experimentaria grande desistência de estudantes e, possivelmente, desaparecimento. Existem várias maneiras pelas quais os programas on-line tentam aumentar as três formas de presença: uso de teleconferências ou webinars, discussões assíncronas guiadas pelo instrutor ou tutor, séries de vídeos gravadas pelo instrutor ou tutor, comentários narrativos adicionados às notas, presença no *Facebook* e mensagens do *Twitter* enviadas por instrutor ou tutor para toda a audiência. Alguns incluem reuniões entre instrutor ou tutor e alunos no início de um curso, às vezes no meio do curso ou durante o período de férias.

Convergência tecnológica

Existe uma tendência atual de sistemas digitais para executar funções similares independentemente de sua configuração física

(JENKINS, 2006). Tecnologias separadas, como o vídeo, rádio, telefonia e processamento de dados convergiram em alguns poucos dispositivos. Portanto, hoje é possível ter uma experiência semelhante de comunicação multimídia em grandes instalações (auditório com projeção de computador e câmeras), instalações de tamanho médio (computador desktop) e no espaço pessoal (telefone celular). Os dispositivos são capazes de interagir uns com os outros, criando novos caminhos para a sinergia. O objetivo final da convergência tecnológica é eliminar completamente as barreiras da distância, criando uma presença virtual que permita aos aprendentes futuros observar e vivenciar diretamente fenômenos em sua área de conhecimento e interagir com outros alunos remotos como se estivessem na mesma sala. Os cursos on-line atuais precisam ser projetados para convergência, que essencialmente significa “todos os meios em um só dispositivo”; os cursos devem ficar bem em qualquer dispositivo, seja este laptop, tablete ou telefone celular.

Todos os princípios anteriores determinam o crescimento e a permanência dos programas E-Learning no nível mais geral. Um programa de E-Learning vigoroso geralmente cumpre esses princípios em um nível alto.

NÍVEL 2: INSTITUIÇÃO OU PROGRAMA

No nível institucional ou de programa, encontramos a maioria dos programas de E-Learning atualmente entregados através da Web. Eles compartilham alguns recursos básicos.

Industrialização de design, produção e entrega do curso

Peters, em 1983, afirmou uma teoria segundo a qual os sistemas de educação a distân-

cia que puderam regularizar os processos de desenvolvimento, entrega e avaliação de cursos tiveram mais potencial de sucesso em comparação com outros sistemas similares. A industrialização é comum a todos os grandes sistemas de aprendizagem eletrônica e pode ser observada em características como uma cadeia de produção de materiais de instrução, divisão de trabalho e papéis, padronização de produtos desejados, produção em massa, ciclos de avaliação contínua e comercialização de produtos adaptados a necessidades do aluno. O grau de industrialização de um programa pode ser medido por meio de essas características.

Equivalência em conteúdo e nível com programas tradicionais e acreditação

Simonson e Schlosser (1995) afirmam que a chave para a legitimidade do E-Learning é a equivalência. Isso significa que a experiência fornecida por um programa de aprendizagem eletrônica deve ser semelhante ou melhor que a de um programa presencial legal e socialmente aceito do mesmo tipo. Ele deve fornecer oportunidades de interação, materiais de instrução, suporte individualizado e atividades de avaliação semelhantes às dos programas reconhecidos. As instituições de E-Learning geralmente adquirem certificação de equivalência através de processos de acreditação, regulados pelas leis educacionais de cada país ou região. Muitos programas de educação a distância precisam buscar credenciamento no país de destino antes de serem aceitos para oferecer cursos.

Equilíbrio entre funções acadêmicas internas e contratadas externamente

Os programas de E-Learning totalmente desenvolvidos tendem a ser muito complexos. Eles têm uma série de funções acadêmicas coordenadas por um núcleo central. Estes

incluem criação de currículos, administração de registros de estudantes, telecomunicações, redes etc. Muitas outras funções são contratadas externamente por curto prazo. Isso inclui faculdade adjunta, centros de controle para exames e lugares para encontro. A coordenação das funções acadêmicas de terceirização e internas é essencial para a sobrevivência dos programas e para sua qualidade.

Tecnologia de entrega adequada ao público

Muitos programas de aprendizado eletrônico ainda contam com tecnologias consideradas desatualizadas, como impressão e correspondência, enquanto outras estão desenvolvendo mundos virtuais e novos modos de colaboração. O aprendizado móvel fornece uma convergência em que toda a experiência do campus está literalmente na palma da mão. No futuro, podemos prever que as instituições preferem dispositivos centrados no aluno, que estendem o campus para onde o aluno está ou precisa se deslocar. Numerosos estudos não conseguiram produzir evidências de que um modo de entrega é superior aos outros (RUSSELL, 2001). As tecnologias do E-Learning são essencialmente mediadoras entre professores e alunos; eles não afetam diretamente o aprendiz o cliente como fazem as tecnologias da Medicina. No entanto, um sistema de educação a distância não pode existir sem tecnologia de entrega de conhecimentos e possibilidades de construção de conhecimentos capazes de atingir os alunos. Os sistemas de gerenciamento de aprendizagem, como Blackboard ou Moodle, são componentes-chave da tecnologia de mediação. Mas, se a tecnologia é um veículo, os elementos-chave são os ocupantes do veículo; em outras palavras, excelente conteúdo acadêmico, modelo pedagógico de recursos, experiências de

aprendizagem ativa, aprendizado colaborativo, comunidades reais de aprendizado criadas através da interação e formas contínuas de avaliação para logo fornecer informações de retorno aos estudantes.

NÍVEL 3: CURSO, CLASSE E COMUNIDADE

O que agora percebemos como classe ou curso no E-Learning é uma unidade de entrega que é reciclada a cada novo termo acadêmico. Esse conceito pode mudar, no sentido de que os cursos podem ser cada vez mais construídos pelos usuários, em vez de o instrutor. O epítome de isto é um curso individualizado, adaptado a cada aluno. A boa organização do curso é parte da ciência e parte da arte; precisa ser construído a partir das perspectivas do maestro-professor e do aprendiz. Os alunos contribuem com necessidades, estilos de aprendizagem, conjuntos perceptivos, habilidades e atmosfera; enquanto os professores contribuem com perspectiva, organização do conhecimento, presença de ensino, ferramentas de aprendizagem e administração.

Henning (2005) sugere um esquema que pode ser usado para construir tais cursos enriquecidos. Essencialmente, ele recomenda não usar o conteúdo como mola mestra para a organização do curso, porque diferentes alunos precisarão de conteúdo diferente, mas sim estabelecer metas que os alunos devem alcançar e que eles aceitam. Em seguida, recomenda concentração nos processos de aprendizagem em que os alunos se envolverão no curso, alguns deles individualizados e outros compartilhados. Esses processos de aprendizagem, para este autor, são guiados por três princípios principais: Aprendizagem Ativa, Aprendizado Cognitivo e Cognição Distribuída. O primeiro, Aprendizagem Ativa, significa que

os alunos devem implementar o que aprendem em vez de apenas rever e repetir informações. O segundo, Aprendizado Cognitivo, envolve atividades colaborativas em que os alunos atuam como modelos de comportamento um para o outro, discutem exemplos ou casos apresentados pelo professor, mas também pelos alunos, realizam análises por pares de produtos elaborados individualmente ou em grupos, e alguns mais. O terceiro, a Cognição Distribuída está relacionada ao conteúdo do assunto, a partir do qual os alunos aprendem esquemas para organizar o conhecimento.

A comunidade de aprendizagem

Este é um conceito central de E-Learning incorporado em muitas práticas recomendadas (PALLOFF; PRATT, 2007); no entanto, não é um absoluto. “Comunidade” é uma propriedade que varia entre programas e dentro de um mesmo programa, entre os extremos da classe desagregada e a comunidade solidária. Uma classe desagregada é caracterizada por poucas mensagens emitidas entre os membros e um baixo nível de engajamento emocional. No meio, onde a maioria das classes do E-Learning estão, há uma comunidade funcional, com frequentes comunicações bidirecionais, mensagens de um para muitos e engajamento emocional. Comunidades solidárias estão presentes em alguns programas que promovem relacionamentos de longa duração entre grupos de estudantes. Eles se envolvem em comunicação fora do ambiente de classe e têm um alto senso de colaboração.

Uso de padrões de design instrucional

Qualquer programa de E-Learning que subsiste por vários anos acumula uma grande massa de cursos no sistema de gerenciamento de aprendizagem. Estes devem ser copia-

dos, revistos, avaliados e atualizados a cada novo termo acadêmico. Então, para manter altos níveis de qualidade, os membros da comunidade acadêmica precisam usar um conjunto de padrões. Cada curso é contrastado com os padrões definidos e modificado para ser compatível. Nos Estados Unidos e no Canadá, a Rubrica *Quality Matters* (A Qualidade é Importante) (MARYLAND ONLINE, 2017) tornou-se um conjunto popular de padrões aplicados em cursos on-line e híbridos. A rubrica consiste em oito categorias: Visão Geral do Curso e Introdução, Objetivos ou Competências de Aprendizagem, Avaliação e Medição, Materiais de Instrução, Atividades do Curso e Interação, Tecnologia do Curso, com suporte ao Aprendizagem, e Acessibilidade e Usabilidade. A aplicação da rubrica é conduzida por pares em uma forma dialógica e eles fornecem orientação ao autor o elaborador curso ou ao curso designer sobre o que melhorar. Qualquer programa on-line com o objetivo de sucesso precisa do equivalente de *Quality Matters* para melhorar sistematicamente a qualidade do curso.

Focalização de cursos em tarefas cognitivas profissionais

A maioria dos modelos de design instrucional são derivações da Teoria Behaviorista; portanto, enfatizam o uso de objetivos baseados em comportamentos observáveis para definir a intenção educacional. Benjamin Bloom Taxonomy of Educational Objects (1956) tornou-se um paradigma para a definição de objetivos ou resultados de cursos e programas. No entanto, quando pensamos no estudante adulto, esse paradigma é insuficiente. É importante anotar que a pesquisa que originou a famosa taxonomia foi baseada em programas de ensino fundamental e médio nos Estados Unidos. Os adultos não se sentem motivados para

realizar comportamentos muito específicos, conforme identificados pelos objetivos educacionais. Em vez disso, eles buscam obter conhecimento e habilidades relacionadas aos trabalhos que desempenham atualmente ou desejam realizar no futuro. Uma abordagem alternativa ao curso ou desenho do programa é baseada na Análise de Tarefas Cognitivas ou ATC (CRANDALL, KLEIN; HOFFMAN, 2006, p.3). Nas palavras desses autores: “Quando as tarefas que as pessoas estão realizando são complexas, não basta simplesmente observar as ações e os comportamentos das pessoas - o que elas fazem. Também é importante descobrir como eles pensam e o que sabem, como organizam e estruturam as informações [...]”.

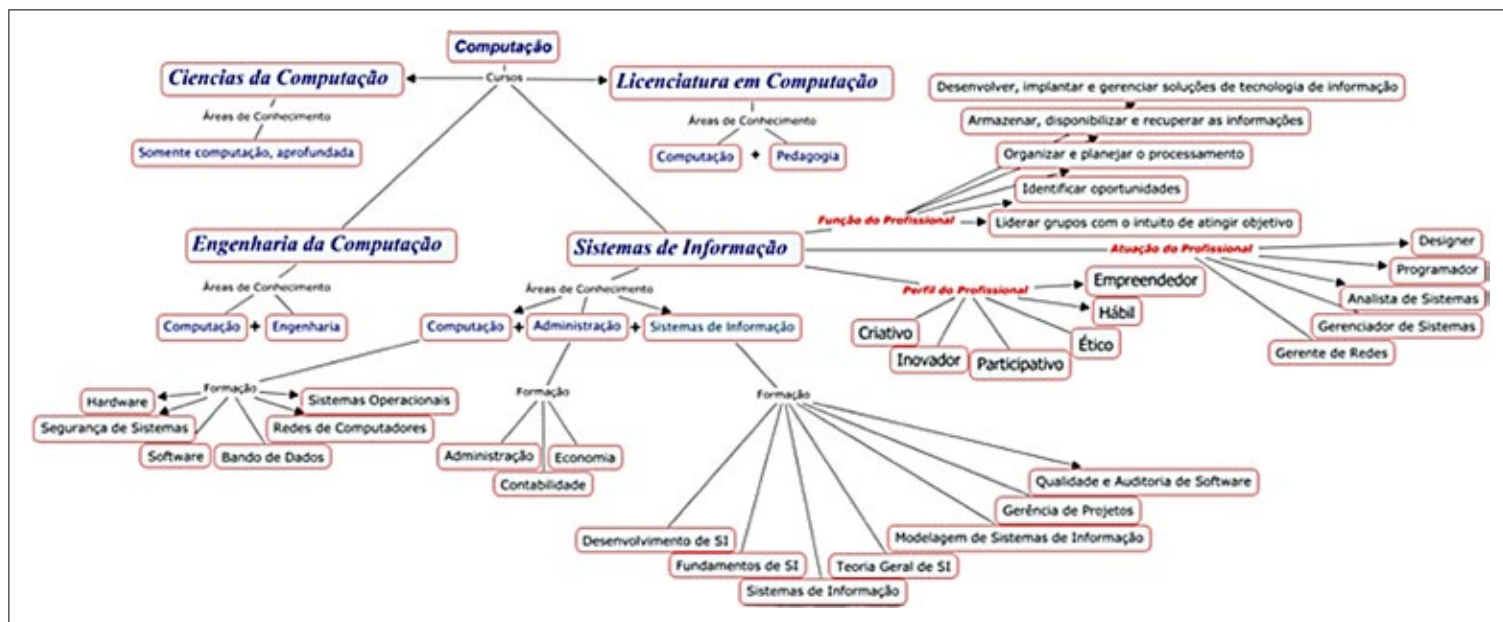
Vários métodos estão disponíveis para educadores para realizar ATCs com sucesso. É conveniente começar com descrições de trabalho relacionadas ao curso ou programa que se deseja oferecer em-linha. Estes fornecem indicações sobre o propósito do trabalho, deveres e responsabilidades, conhecimentos especiais e habilidades necessárias, entre outros. Através de uma amostragem de descrições de cargos, é possível identificar os principais componentes que devem fazer parte do planejamento curricular. Um segundo nível de análise pode ser realizado por meio de mapas conceituais ou mapas mentais (TAVARES, 2007), que são esquemas ramificados originados em um tópico central do tema ou habilidade do conhecimento; então, esse tópico ou habilidade é desagregado em componentes relacionados usando dois ou três níveis de organização. A Figura 3, por exemplo, representa um mapa conceitual para um programa de computação de nível universitário.

Usando as duas ferramentas anteriores como insumo, é possível definir tarefas cognitivas específicas que os alunos devem

realizar em um curso, como “elaborar um programa para gerar demonstrações contábeis de uma empresa, com base na entrada

de transações”. Essas tarefas cognitivas seriam o núcleo dos cursos on-line oferecidos a uma população adulta.

Figura 3: Mapa Conceitual dos Estudos em Computação



Fonte: IHMC, 2019.

NÍVEL 4: RECURSOS E MATERIAIS DE INSTRUÇÃO

Finalmente, no nível de recurso ou evento, encontram-se os famosos “objetos de aprendizagem”; os novos componentes granulares dos sistemas de aprendizagem do século XXI. As principais características desses objetos são a independência da plataforma, a interoperabilidade, a riqueza audiovisual e o envolvimento do aluno (MERRILL, 2000; WILEY, 2000). Os objetos de aprendizagem podem ser alcançados de qualquer lugar, usados por qualquer pessoa e convertidos em qualquer sistema de gerenciamento de aprendizagem. Mais importante ainda, esses objetos podem ser criados por qualquer pessoa e compartilhados por meio de serviços como YouTube, iTunes, Recursos Educacionais Abertos (OER), Merlot.com, Slideshare e outros repositórios. Esses objetos também seguem regras de ecologia, como observado por Shandbolt e Berners-

Lee (2008). Dois princípios fundamentais parecem governar os elementos de conteúdo recuperados da Web: frequência de uso e conectividade semântica. O primeiro está relacionado aos algoritmos de frequência incorporados em motores de busca como Google ou Bing; quando o usuário digita certas palavras-chave para localizar recursos na Internet, os recursos localizados são exibidos em ordem de uso mais frequente por outros inquiridores. Você escolha alguns desses links, então você adicionou novos dados de frequência para o motor de busca. A presença de metadados, como os rótulos descritivos das páginas da web, aumenta essa capacidade dos mecanismos de busca para encontrar os recursos adequados que um usuário precisa.

O segundo está relacionado à forma como as páginas da web estão interligadas por relacionamentos de significado; quando muitos links estão chegando a uma página, essa é altamente significativa, enquan-

to outras páginas têm apenas alguns links; essas não muito significativas. Um objeto de aprendizado útil terá milhares de links provenientes de qualquer lugar do mundo. Pode-se dizer que o princípio da sobrevivência do mais apto se aplica aos recursos de aprendizagem disseminados através da Web. Aqueles recursos adequados para aprender são mantidos vivos em virtude de muitos usuários, enquanto outros que são menos usados caem no esquecimento.

Sugestões para o Roteiro para Internacionalização

A análise anterior do Ecossistema E-Learning fornece, de forma sucinta, um roteiro para o sucesso na criação e sustento de um programa deste tipo. Cada nível que descrevi requer muita atenção e os agentes de decisão devem implementar os aspectos essenciais de cada nível como mínimo e outros aspectos serão evidentes durante a implementação. O roteiro é essencialmente do andar de cima para baixo os níveis, tomando as decisões apropriadas em cada

etapa. Muitas iterações entre níveis são necessárias para garantir que eles se apoiem mutuamente. Eu ousou fazer certas recomendações que considero mais específicas para o caso do ensino superior brasileiro.

Estabelecer uma Audiência Alvo, Considerando a Variável de Idioma

O E-Learning é organizado de acordo com a linguagem. O português tem uma distribuição especial, não comum a outras línguas, como se vê na Figura 4. Está presente em seis continentes, mas em regiões relativamente pequenas, com exceção da América do Sul, onde ocupa a maior parte do continente. Isso significa que a criação inicial de um programa internacional precisa ser cuidadosamente orientada, para evitar a dispersão de recursos. O público que significa menos esforço financeiro e mais probabilidade de sucesso são os brasileiros residentes nos Estados Unidos e no Canadá, que formam uma população próxima a um milhão. Esta é uma geração jovem com grandes necessidades educacionais.

Figura 4 - Distribuição do português no mundo



Criação de Alianças com Base em Interesses Comuns

A discussão anterior sobre o ecossistema mostra que os sistemas de E-Learning são muito complexos, significando uma tremenda pressão financeira para uma instituição que trabalha sozinha. Estabelecer alianças com outras instituições reduz essa pressão e cuida ou se preocupa com vários fatores a nível regional e institucional. Dentre os mais importantes estão: alcançar o público-alvo usando facilidades para contatos, e prover suporte no processo de credenciamento. Parece possível que a ensino superior brasileiro possa encontrar parceiros com interesses comuns entre as universidades nos países beneficiários dos programas acadêmicos. A possibilidade de coadministração de programas não pode ser descartada, pelo menos durante os primeiros anos.

Definir Organização Geral e Características da Entrega Internacional do E-Learning

O nível dois de nosso esquema de ecologia exige a organização de um sistema eficiente para criação e entrega de cursos de E-Learning, que deve adotar características industrializadas. Uma série de decisões são oportunas: (1) que sistema de gerenciamento de aprendizagem seria aplicado? É isso suficientemente robusto para a entrega internacional? (2) que departamentos ou unidades assumirão os principais papéis do projeto do curso, suporte tecnológico e contato com os alunos? (3) A instituição brasileira contratará apenas professores do campus local ou também professores adjuntos localizados nos países de destino? (4) ou utilizará professores das instituições coirmãs no país e no exterior? (5) que métodos e mídias serão usados para alcançar usuários potenciais e inscrevê-los no sistema e acompanha

-los nas suas necessidades? (6) como fazer avaliação da eficácia do sistema?

Adoção Sistemática de Padrões de Qualidade para Cursos On-line ou Híbridos

Na ecologia aberta do E-Learning, diversos programas e instituições competem por conseguir o favor e apoio de grupos similares de estudantes. Já existem programas em outros países que procuram estudantes no Brasil e nas regiões potenciais onde o Brasil pode ampliar sua influência acadêmica. Os principais critérios para obter o favoritismo de um determinado público podem ser resumidos em três palavras: qualidade, custo e conveniência. No entanto, o dominante é a qualidade porque os estudantes de ensino superior são adultos principalmente interessados no que podem fazer após a graduação e até mesmo durante a graduação. Se a formação que eles alcançaram não tem qualidade, é pouco o que eles podem fazer. Mencionei *Quality Matters* como um paradigma frequentemente usado nos Estados Unidos e no Canadá; por isso, as instituições brasileiras podem levá-lo em consideração se o objetivo é alcançar esses países.

Formação de Quadro de Professores Especializados em E-Learning

Os programas completos em linha requerem várias centenas de instrutores trabalhando neles; a grande maioria dos instrutores são contratos curtos. Para serem eficazes, eles precisam conhecer os elementos básicos do trabalho e alguns mais. Na Bowie State University, onde eu trabalho, há um programa de treinamento composto por dois níveis: (1) o treinamento de instrutores: inclui operação básica do Blackboard, gerenciamento de conteúdo, interação e comunicação on-line, avaliação e qualificação do aluno,

e manutenção do curso; (2) os desenvolvedores de cursos cumprem o primeiro nível e depois tem design e pedagogia on-line, utilização de mídia audiovisual, ferramentas avançadas de Blackboard e padrões *Quality Matters*. Isso pode ser considerado um programa mínimo; outras instituições incluem mais níveis, como a produção multimídia e analítica de dados com tecnologia.

Repositório de Cursos e Materiais Online Grátis em Português

Uma recomendação final é que as instituições brasileiras criem um grupo de trabalho de professores e especialistas em bibliotecas, a fim de coletar uma quantidade substancial de cursos e materiais on-line em português, de acordo com as ofertas de cursos on-line já presentes na instituição. Por exemplo, olhando para o programa Open Courseware do Massachusetts Institute of Technology, no site ocw.mit.edu/courses/translated-courses/portuguese/, encontrei 91 cursos traduzidos em ciências, humanidades e tecnologia. De acordo com o texto do Modelo Pedagógico da Universidade Aberta do Portugal (2017), também existem muitos recursos em português no popular site de recursos gratuitos *OER Commons* www.oercommons.org. Para um programa internacional on-line inicial, tenho uma recomendação com respeito a criação de recursos: “Não reinventar a roda”; encontrar os recursos existentes e incorporá-los a seu programa.

CONCLUSÃO

Neste artigo, mostrei diretrizes muito sucintas para o desenvolvimento de estudos internacionais na modalidade E-Learning para uma instituição brasileira. Cada um dos níveis de integrações de sistemas que mencionei requer uma análise cuidadosa e um

desenvolvimento adequado. O objetivo seria a criação de um plano mestre que guie a operação de ensino superior brasileiro neste novo empreendimento, em consonância com uma das principais orientações para a educação no século XXI. Apresentei algumas orientações para a constituição e manutenção de uma universidade de padrão de qualidade mundial ou internacional, o que hoje constitui o alvo de muitas instituições no Brasil e no mundo.

A educação de jovens e adultos no mundo quer seja presencial ou e-learning, quando bem planejada e detentora de qualidade compatível com os objetivos da população de estudantes tem o potencial de encaminhá-los para cursos superiores, propedêuticos, técnicos ou tecnológicos, alargando as possibilidades de crescimento e desenvolvimento no campo da internacionalização de novas oportunidades de estudo e trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. **Analytic Report of Distance Learning in Brazil**, 2015.
- ALVES, Lucineida. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância. Rio de Janeiro, 2011.
- BATES, Tony. **Technology, E-learning and Distance Education. Second Edition**. London: Routledge-Falmer Studies in Distance Education, 2005.
- BLOOM, B. S. “**Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain**.” New York: David McKay Co Inc. 1956.
- BROWN, J. S. Growing up digital: How the web changes work, education, and the ways people learn. **Change Magazine**. March/April, pp. 11-20, 2000.
- CHACON, Fabio and Shaw, Julie. **Structure and Change in E-Learning: An Ecological Perspective**. In Song, Holim (Ed.) (2010) *Distance Learning Technology, Current Instruction, and the*

Future of Education. Information Science Reference: Hersey, PA.2010.

CRANDALL, B, Klein, G., and Hoffman, R. **Working Minds: A Practitioners Guide to Cognitive Task Analysis.** Bradford Book, The MIT Press, Cambridge, MA.2006.

DOCEBO. **Global E-learning Infographic.** 2017. Recovered from: <http://www.docebo.com>

GARRISON, D. R.; T. Anderson, **E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice.** London: Routledge/Falmer, 2017.

IHMC-The Institute for Human & Machine Cognition. **Public Maps.** Recovered from: https://www.ihmc.us/rid=1181915368250_788348714_5063. 2019.

JENKINS, H. **Convergence Culture: Where Old and New Media Collide.** New York: New York University Press. 2006.

MARYLAND Online. **Quality Matters Rubric for Online and Hybrid Courses.** Recovered, 2017. from: <https://www.qualitymatters.org/qa-resources/rubric-standards>

MERRILL, M. D. "Knowledge objects and mental models." In D. A. Wiley (Ed.), **The Instructional Use of Learning Objects: Online Version.** 2000. Retrieved June 7, 2008, from the World Wide Web: <http://reusability.org/read/chapters/merrill.doc>

PALLOFF and Pratt. **Building Online Learning Communities: Effective Strategies for the Virtual Classroom,** 2nd Edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

PETERS in Peters, O. Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline. In D. Sewart, D. Keegan and B.

Holmberg (Eds.). **Distance education: International perspectives.** (pp. 95-113) London: Croom-Helm, 1983.

ROMISZOWSKI, Alexander. **The future of E-learning as an educational innovation: Factors influencing project success and failure.** Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, SãoPaulo,Setembro. 2003.

RUSSELL, T. L. **The no significant difference phenomenon.** Fifth Edition. *IDECC (The International Distance Education Certification Center).* 2001.

SHADBOLT, N., Berners-Lee, T. Web Science Emerges. **Scientific American,** 229, 4, October 2008, 81.

SONG, Holim (Ed.) **Distance Learning Technology, Current Instruction, and the Future of Education.** Information Science Reference: Hersey, PA. 2010.

TAVARES, Romero. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição;** Vol 12: 72-85, 2007.

UNIVERSIDADE ABERTA DO PORTUGAL. **Modelo Pedagógico.** 2017. Recovered from: <https://repositorioaberto.uab.pt/>

WIKIPEDIA. **List of largest universities by enrollment.** 2017. Recovered from: <http://en.wikipedia.org>

WILEY, D. A., (ed.) **The Instructional Use of Learning Objects: Online Version.** Retrieved Jan 30, 2008, from the World Wide Web: <http://www.reusability.org/read/>

Recebido em: 19/02/2019

Aprovado em: 09/05/2019

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

*Kátia Siqueira de Freitas (UCSAL)**

*Ailana Freitas Rocha (UCSAL)***

RESUMO

O artigo visa, na sua centralidade, a apresentar resultados da pesquisa realizada sobre a relação entre políticas educacionais, direitos humanos e formação do professor. O texto se refere à Resolução CNE/CP nº 1/2012 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação - CPCNE - órgão ligado ao Ministério da Educação, que estabelece a inserção da legislação em direitos humanos nos currículos dos cursos de formação do professor, focando nos cursos de Pedagogia. Foi realizado um levantamento bibliográfico, abarcando documentos e leis, na perspectiva de mapear como as políticas educacionais são contempladas no processo de formação desse profissional. Do ponto de vista teórico, foram tomados como referência os seguintes autores: Novaes (2014) e Vieira (2007), com relação às políticas educacionais, Candau (1999) e Comparato (2008), no estudo dos direitos humanos. Além da Resolução 1 de 2012 do CPCNE, foram destacadas leis e normas internacionais e nacionais que regulamentam as políticas de educação em direitos humanos. A investigação de caráter qualitativo, exploratório e descritivo, realizada entre 2016 e 2019, teve como campo empírico três universidades. Foram entrevistados coordenadores do curso de Pedagogia, professores e alunos, que também responderam a um questionário. Resultados da pesquisa indicam que conteúdos e questões sobre os direitos humanos ainda requerem maior visibilidade, inserção nos currículos formais dos cursos de licenciatura – especialmente nos de Pedagogia – na prática de sala de aula, assim como nas atividades da pesquisa e da extensão. Indicam também que nem sempre a transversalidade requerida é atendida nos projetos político-pedagógicos.

Palavras-chave: Política Educacional; Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

EDUCATIONAL POLICIES, HUMAN RIGHTS AND TEACHER TRAINING

The main objective of this article is to present the results of research on the

* Professora da Universidade Católica de Salvador. E-mail: sfkatia@gmail.com

** Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania, da Universidade Católica de Salvador. E-mail: Afrlawyer@hotmail.com

relationship between educational policies, human rights and teacher training. The text refers to Resolution 1 of 2012 of the Plenary Council of the National Council of Education – a body linked to the Ministry of Education, which establishes the insertion of human rights legislation in the curricula of teacher training courses, focusing on pedagogical courses. A bibliographic and legal survey was carried out in order to map out how the educational policies transpire in the process of developing professional training. From the theoretical point of view, the following authors were taken as references: Novaes (2014) and Vieira (2007) in relation to educational policies, Candau (1999) and Comparato (2008) in the study of human rights. In addition to Resolution 1 of 2012 of the National Council of Education, international and national laws and norms that regulate education policies to promote human rights were highlighted. The qualitative, exploratory and descriptive research took place at three universities carried out between 2016 and 2019. Coordinator, teachers and students of the pedagogy course were interviewed and answered a questionnaire. The results of our research indicate that the topic of human rights still requires greater attention and inclusion in the formal curricula of undergraduate courses, especially in education classes, teaching practicums, as well as research and extension activities. They also indicate that the proposed intersection is not always met in the Pedagogical Political Projects.

Keywords: Educational politics; Human rights; Human Rights Education.

RESUMEN

POLÍTICAS EDUCACIONALES, DERECHOS HUMANOS Y FORMACIÓN DE PROFESOR

El artículo tiene como objetivo central presentar los resultados de una investigación realizada sobre la relación entre las políticas educativas, derechos humanos y formación docente. El texto se refiere a la Resolución 1 de 2012 del Consejo Pleno del Consejo Nacional de Educación –órgano ligado al Ministerio de Educación, que establece la inclusión de la legislación en derechos humanos en los currículos de los cursos de formación de profesores, centrados en los cursos de pedagogía. Fue realizado un relevamiento bibliográfico y legal con la perspectiva de mapear cómo las políticas educativas son contempladas en el proceso de formación de ese profesional. Desde el punto de vista teórico fueron tomados como referencia los siguientes autores: Novaes (2014) y Vieira (2007) con relación a las políticas educativas, Candau (1999) y Comparato (2008) en el estudio de los derechos humanos. Más allá de la Resolución 1 de 2012 del Consejo Nacional de Educación, fueron destacadas leyes y normas internacionales y nacionales que reglamentan las políticas de educación en derechos humanos. La investigación de carácter cualitativo, exploratorio y descriptivo, realizada entre 2016 y 2019, tuvo como campo empírico tres universidades. Coordinador, profesores y estudiantes del curso de pedagogía fueron entrevistados y respondieron un

cuestionario. Los resultados de la investigación indican que los contenidos y cuestiones sobre los derechos humanos aun requieren mayor visibilidad, inclusión en los currículos formales de los cursos de licenciatura, especialmente en los de pedagogía, en la práctica del aula, así como en actividades de investigación y extensión. Indican también que no siempre la transversalidad propuesta es atendida en los Proyectos Políticos Pedagógicos.

Palabras clave: Política educativa; Derechos Humanos; Educación en Derechos Humanos.

INTRODUÇÃO

O texto introduz uma discussão sobre a evolução das políticas educacionais relacionadas à Educação em Direitos Humanos na formação do professor. Apresenta um levantamento das principais legislações internacionais e nacionais, analisando a evolução histórica da implantação das políticas no contexto educacional contemporâneo, e menciona uma pesquisa empírica realizada em Salvador

Além de larga revisão da literatura sobre o tema, durante a pesquisa empírica realizada em três universidades baianas, os pesquisadores entrevistaram coordenadores, professores e estudantes de três cursos de Pedagogia sobre as condições de inserção, no currículo, de questões relacionadas às políticas de direitos humanos e a formação dos futuros professores com relação às competências requeridas para trabalhar atendendo à legislação.

As políticas educacionais estão associadas às políticas de caráter mais amplo e resultam da ação “[...] do Estado no sentido de orientar, colocar em funcionamento e manter uma rede de ensino ou sistemas de educação” (NOVAES, 2014, p. 54) que mantenha atenção aos interesses da nação. Assim, é possível ponderar que as políticas educacionais são pensadas visando a atender demandas que surgem no contexto sociopolítico e educacional e são direcionadas a organizar os sistemas de ensino em suas

diretrizes e finalidades, objetivando preparar o cidadão para o mundo do trabalho e a vida em sociedade.

De acordo com Vieira (2007), as políticas educacionais precisam expressar a multiplicidade e a diversidade das políticas sociais em um dado contexto histórico. O processo de elaboração das políticas educacionais e sua real aplicação “[...] não ocorre de maneira direta e linear, ou seja, a implementação de uma política educacional (programa ou projeto, etc.) não implica que se alcançarão resultados tais quais seus objetivos prenunciam” (NOVAES, 2014, p. 54).

Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 53), “[...] mover-se em meio à legislação educacional sobre formação de professores, que comporta idas, voltas, remendos, complementos e iniciativas paralelas de poderes públicos, não é simples”, exige um olhar atento e crítico com relação ao contexto e às finalidades das políticas.

Assim, nesta perspectiva crítica, é que o estudo apresenta a evolução das políticas voltadas para Educação em Direitos Humanos na formação do professor. O registro contempla legislações internacionais, nacionais, pactos, conferências, planos, pareceres e resoluções que foram criadas ao longo do contexto temporal delineado no estudo.

O artigo foca a Resolução CNE/CP nº 1/2012 do Ministério de Educação - MEC via Conselho Pleno do Conselho Nacional de

Educação – CPCNE –, publicada em 30 de maio de 2012, no Diário Oficial da União¹, e assinada por Antônio Carlos Caruso Ronca, então presidente do Conselho Nacional de Educação – CNE. Essa Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a serem consideradas pelas instituições de ensino básico e superior em todos os sistemas de ensino no território nacional. É composta por 13 artigos que legislam sobre a maneira e a forma como os sistemas de ensino devem implementar Educação em Direitos Humanos – EDH – nos currículos em todos os níveis de ensino oficial.

Já são 07 anos desde sua publicação, e a obediência à norma estabelecida ainda está em fase de consolidação em grande parte dos currículos de cursos de formação de professores. A pesquisa indagou como vem ocorrendo o atendimento à Resolução nº 1/2012 nos cursos de licenciatura em Pedagogia?

EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

As políticas educacionais se relacionam com um conjunto de regras que norteiam as práticas nas instituições de ensino. São pensadas e criadas para atender ao contexto social, político e econômico de um país e, também, às demandas educacionais decorrentes desse contexto.

Como marco histórico e divisor de águas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH –, de 1948, consagra conquistas e direitos de todos os seres humanos, inclusive em educação. Desdobra-se no sentido primordial do “[...] reconhecimento da

igualdade essencial de todo ser humano em sua dignidade de pessoa, isto é, como fonte de todos os valores, independentemente das diferenças de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião origem nacional ou social” (COMPARATO, 2008, p. 228).

Com a finalidade de assegurar os direitos consagrados na DUDH, a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1966, reconheceu pactos internacionais relacionados aos direitos humanos: o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Ambos foram ratificados e promulgados pelo Brasil, que assume a obrigação de cumpri-los mediante o Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992.

A realização da I Conferência Internacional de Direitos Humanos, em Teerã, em 13 de maio em 1968, ocorrida vinte anos após a proclamação da DUDH, foi um evento que resultou em contribuições positivas e declara no Art. 17,

As aspirações da jovem geração de um mundo melhor, na qual sejam exercidos plenamente os direitos humanos e as liberdades fundamentais, devem ser incentivados ao máximo grau. É fundamental que os jovens participem na determinação do futuro da humanidade (PROCLAMAÇÃO DE TEERÃ, 1968, art. 17).

A Conferência de Teerã teve contribuições importantes para o desenvolvimento dos direitos humanos no contexto político e social, ainda que não se tenham efetivadas as políticas voltadas para educação em direitos humanos. A partir desta conferência, surgiram novos impulsos norteadores na busca da inserção de direitos humanos nas políticas educacionais.

A II Conferência Mundial de Direitos Humanos ocorreu em Viena, na Áustria de 14 a 25 de junho de 1993. Ela determina na

1 Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48

Declaração e Programa de Ação de Viena (1993, art. 79) que “[...] todos os Estados e Instituições incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e os Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal”. Este foi um marco nos processos de divulgação e inclusão da educação em direitos humanos nas instituições de ensino formal e não formal, nas escolas, em todos os níveis do ensino.

As considerações, recomendações e ações estabelecidas no documento expressam, de forma clara, a política educacional da educação em direitos humanos e vai adiante recomendando aos Estados que “[...] desenvolvam programas e estratégias visando especificamente a ampliar o máximo a educação em direitos humanos e a divulgação de informações públicas nessa área, enfatizando particularmente os direitos humanos das mulheres” (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993, art. 81). Compreender esta trajetória é essencial, tendo em vista que o contexto histórico traz evidências que refletem como, onde e porque as políticas educacionais são pensadas e desenvolvidas, uma vez que a escolha das políticas envolve vários fatores que determinam os caminhos que a educação deve seguir para atingir seu propósito maior, que é formar sujeitos de direitos que tenham visão crítica e reflexiva, numa perspectiva de educação transformadora e inclusiva.

Em 1994, a ONU, através da Resolução n.º 49/184, aprovada em 23 de janeiro de 1994, proclama a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, a ser realizada entre os anos de 1995 a 2005. A Resolução n.º 49/184 traz, em suas considerações iniciais, que

[...] a educação em matéria de direitos humanos contribui para um conceito de de-

envolvimento compatível com a dignidade das mulheres e homens de todas as idades que tenha em conta os diversos segmentos da sociedade como crianças, os povos indígenas, as minorias e as pessoas deficientes. (ONU, 1994, p. 80).

O Plano de Ação para a Educação em Direitos Humanos para a década referida contempla duas partes. A primeira, o Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, (1995-2004). A segunda parte contém as Diretrizes para os Planos de Ação Nacionais para a Educação em matéria de Direitos Humanos.

Assim, EDH tornou-se um eixo fundamental no contexto mundial, sua efetiva inserção nos currículos dos sistemas educacionais é vista como um avanço para a educação de todos os países. Formar profissionais habilitados para esta missão é um dever de todos aqueles que se preocupam com um mundo melhor, sendo necessário criar espaços que possam difundir os valores e princípios da EDH.

As políticas educacionais voltadas para os direitos humanos ganham repercussão no Brasil em um contexto marcado por grandes transformações sociais, políticas e educacionais. Na esfera social, o momento ímpar foi a redemocratização do país, a partir de 1984, com as Diretas Já e, em 1985, a eleição, de forma indireta, do Presidente da República – o mineiro Tancredo Neves –, estabelecendo o fim do Governo Militar no Brasil. Posteriormente, a promulgação da Constituição Federal de 1988 – a Constituição Cidadã – traz, em seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana (art.1 - III) e, em seus princípios, a prevalência dos direitos humanos (art.4 - III). Garante às comunidades indígenas educação em seu idioma materno, permite manifestações próprias

das várias culturas que compõem o Brasil e possibilita aos “portadores de deficiência” participarem das escolas da “rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208, inciso III). Em 1989, a Constituição do Estado da Bahia ratifica essas determinações.

Em 1996, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n.º 9.396/96, afirma, no art. 2º, “[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996, art. 2º). Um dos princípios desta Lei é “[...] o respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, art. 3º), consagrando os valores que devem nortear e fundamentar o respeito aos direitos humanos e que devem ser inseridos nas instituições de educação. A seção V desta Lei, intitulada *Da educação de adultos*, traz dois artigos (37-38), voltados para a oferta de cursos, o acesso e a permanência dessa população no sistema de ensino. Na seção I – Das Disposições Gerais – o artigo 26, parágrafo 4, determina que todas as etnias e culturas sejam contempladas nos estudos de história do Brasil.

Inspirado no Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos, o Brasil institui, em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I –, que visava à redução das desigualdades e resguardar os direitos civis das pessoas. A III Conferência Mundial de Durban de combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada em 31 de agosto a 08 de setembro de 2001, na África do Sul, estabeleceu o combate a toda forma de preconceito, um compromisso assinado por mais de 173 países que participaram da Conferência.

Em 2002, foi implantado o PNDH-II, que discutia “[...]a articulação dos cursos regula-

res e dos cursos de extensão das universidades públicas e privadas, faculdades e outras instituições de ensino superior em torno de promoção e proteção dos direitos humanos” (PNDH, 2002, p. 31).

Nesta conjuntura, com a Portaria n.º 98 de 2003, o Brasil cria o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - CNE-DH/2003. Uma de suas finalidades era “[...] elaborar e aprovar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2003, art.1º), e “monitorar o cumprimento das ações e medidas constantes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2003, art. 1º). Desta forma, é consagrada a implantação de ações de ensino e pesquisa voltadas para a educação em direitos humanos nas modalidades de ensino, em todos os níveis da educação.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) teve, em 2003, sua primeira versão. Ele foi construído com base em princípios que valorizam a igualdade, a justiça, a colaboração entre os países e a importância da educação em direitos humanos. Está centrado no fortalecimento da democracia, no respeito ao próximo, na dignidade da pessoa humana, na diversidade, na liberdade de expressão, na participação de forma igualitária e a preservação do meio ambiente sustentável. Repudia o preconceito em todas as suas formas e práticas. O sentido é que todos devem construir uma sociedade que promova o respeito às diferenças, à tolerância e à paz, pois somos os próprios atores da história, vivemos e construímos a nossa realidade uma vez que “[...] sem compromisso concreto não existe educação em direitos humanos” (CANDAU, 1999, p. 9).

O ano de 2003 foi rico em conquistas e implantação de políticas, através das lutas pelo reconhecimento, o clamor dos movimentos sociais negros e a conscientização

da importância dos negros em nossa história. É imperioso expor que os legisladores brasileiros instituíram a Lei 10.639/03, que “[...] estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos oficiais das redes de ensino” (BRASIL, 2003), inserção esta que promove a valorização dos negros na nossa história e no desenvolvimento da cultura brasileira.

Em 2004, é publicada a Resolução CNE/CP n.º 1, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que regulamenta o cumprimento das diretrizes e que tem por objetivo, em seu Art. 2º, “[...] o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiática.” (BRASIL, 2004, art. 2).

Depois da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, a Organização das Nações Unidas – ONU – institui em 2004, através da Resolução n.º 59/113^a, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), com vigência de 2005-2019, dividido em três fases: a primeira, compreende ações voltadas para as escolas primárias e secundárias (2005/2007); a segunda, voltada à educação em nível superior, abraçando EDH para professores e educadores (2010/2015); e a terceira define a relevância de EDH para os profissionais de mídia e jornalistas (2015-2019).

O PMEDH representa um marco singular no âmbito do desenvolvimento das políticas educacionais para a educação em direitos humanos em todo o mundo, apresentando os seguintes propósitos:

- a) Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos;
- b) Promover o entendimento comum com base em instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos;
- c) Assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional;
- d) Proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas a cargo de todos os agentes pertinentes;
- e) Ampliar as oportunidades de cooperação e associação em todos os níveis;
- f) Aproveitar e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, ilustrar as práticas satisfatórias e dar incentivos para continuá-las ou ampliá-las e para criar novas práticas (UNESCO, 2005, p.11).

Esses propósitos visam a incentivar políticas educativas que promovam a EDH, por meio de atividades educativas que sejam de “natureza prática e devem estar encaminhadas ao estabelecimento de uma relação entre os direitos humanos e a experiência dos educandos na vida real.” (UNESCO, 2005, p. 1).

No Brasil, em 2007, foi implantada a segunda versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH-II –, estruturado em eixos de atuação, focado na “Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia” (BRASIL, 2007, p. 11).

Em 2008, a Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que altera o artigo 26 da LDB, estabelece e torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, que deverá incluir “[...] diversos aspectos da

história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos [...]” (BRASIL, 2008, art. 26-A), reconhecendo a importância dos negros e índios na formação do povo brasileiro, bem como no desenvolvimento do país.

Dando continuidade aos programas nacionais voltados aos direitos humanos, foi aprovado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-III), em 2009, que é estruturado em seis eixos orientadores e vinte cinco diretrizes. Os eixos são tais:

- I) Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil;
- II) Desenvolvimento e Direitos Humanos;
- III) Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades;
- IV) Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência;
- V) Educação e Cultura em Direitos Humanos;
- VI) Direito à Memória e à Verdade (BRASIL, 2009, p. 227-229)

Todos os eixos são fundamentais para a implantação da EDH. Evidencia-se o eixo V- Educação e Cultura em Direitos Humanos, que expressa, na Diretriz 19, três objetivos estratégicos, a seguir apresentados:

Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras.

Objetivo Estratégico I: Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras.

Objetivo Estratégico II: Inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES).

Objetivo Estratégico III: Incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos. (BRASIL, 2010, p. 191).

O Brasil consagrou, de forma definitiva, a relevância da inclusão da EDH nas instituições educacionais brasileiras, tanto de educação básica quanto de ensino superior, pois deveria “[...] b) Promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação” (BRASIL, 2010, p. 191), e “[...] d) incluir conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação da educação em direitos humanos nos sistemas de ensino da educação básica” (BRASIL, 2010, p. 192).

De acordo com o PMEDH, são características importantes no desenvolvimento da EDH no ensino superior:

A) desenvolvimento de políticas e de legislação para garantir a inclusão dos direitos humanos, em especial a educação em direitos humanos, no sistema de ensino superior:

(i) inclusão da educação em direitos humanos nas leis de educação ou adoção de legislação específica sobre educação em direitos humanos;

(ii) garantia de que toda a legislação esteja alinhada com os princípios da educação em direitos humanos e monitoramento de inconsistências dessa legislação (UNESCO, 2012, p.12).

Conforme o PMEDH, devem ser criadas e implantadas políticas educacionais e legislações que insiram a EDH nos sistemas de ensino superior, e que os princípios da EDH possam refletir nas práticas educativas desempenhadas pelos professores e por toda a gestão das instituições. A realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 28 de março a 1º de abril de 2010, foi um evento importante para a consolidação da EDH,

[...] o Documento Final sinaliza para a importância de consolidação de uma concepção ampla de educação, que articule níveis, etapas e modalidades de ensino com os processos educativos ocorridos fora do ambiente escolar, nos diversos espaços, momentos e dinâmicas da prática social. (BRASIL, 2010, p.11).

O referido documento chama atenção para o fato de que a EDH não acontece somente nos ambientes formais das escolas e universidades, sendo muito mais ampla e integral, e que tem por finalidade articular os vários saberes, culturas e vivências, com o objetivo de construir práticas educativas que reflitam a realidade dos educandos e educadores.

O Documento Final do CONAE/2010 apresenta seis eixos relativos à implantação das políticas públicas. Destacamos o “[...] o Eixo VI- justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade” (CONAE, 2010, p. 123). Sabemos que cada tema apresenta peculiaridades específicas em diversos contextos; o importante é que, a partir desse eixo, são traçadas políticas públicas para a EDH, a serem introduzidas nos cursos de Pedagogia.

A CONAE indica em relação à Educação em Direitos Humanos:

c) Introduzir as temáticas de direitos humanos nos currículos da pedagogia e das licenciaturas, considerando o aspecto cognitivo e o desenvolvimento emocional e social dos/das futuros/as profissionais vinculados ao processo ensino e aprendizagem, na perspectiva da proteção, promoção, bem como da reparação das violações dos direitos humanos (BRASIL, 2010, p. 162-163).

Essa reflexão leva a crer que, no decorrer do contexto da evolução das políticas voltadas para a EDH no Brasil, expostas até o momento, esta Conferência representou uma bússola orientadora, no que diz respei-

to à importância dos direitos humanos nos cursos de formação e na preparação dos futuros profissionais que atuarão nas escolas e universidades.

Na sequência, em consonância com a CONAE, foi aprovada a Resolução CNE/CP n.º 1/2012 de 30 de maio de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e que traz, ao longo de seus 12 (doze) artigos, os fundamentos, os princípios e a forma como deve ser inserida a EDH, na educação básica e no ensino superior, bem como direciona as diretrizes de inserção nos cursos que formam os profissionais de educação. No artigo 8º da orientação para os cursos que formam os profissionais da educação, afirmando que EDH deve ser inserida como “[...] componente curricular obrigatório” (BRASIL, 2012, p. 2). Ou seja, em 2012, finalmente, foi editada uma norma específica, uma diretriz que insere a EDH na formação do professor como essencial no processo formativo.

Após a referida Resolução, houve um despertar para inúmeras diretrizes em prol de várias demandas educacionais existentes em nosso País. Neste contexto, incluem-se: a Resolução n.º 3/2012 que estabelece diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações itinerante; a Resolução n.º 02/2012, que normatiza as diretrizes curriculares para a educação ambiental; a Resolução n.º 05/2012, que aborda as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena; e a Resolução n.º 8/2012, que regulamenta as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola. Portanto, essas diretrizes relacionadas com o eixo central da educação em direitos humanos, devem ser efetivadas.

De suma relevância é o Plano Nacional de Educação - Lei 13.005/2014, de 25 de julho de 2014, que traz em suas diretrizes, no ar-

tigo 2º “[...] promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, a diversidade e a sustentabilidade” (BRASIL, 2014, art. 2º), em total alinhamento com os fundamentos e princípios consagrados pela EDH na Resolução CNE/CP n.º 01/2012. Tal junção das legislações tem o condão de fortalecer práticas educativas inclusivas e fundadas no respeito ao semelhante, ao diverso e ao meio ambiente em que vivemos.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, criada pelo Decreto n.º 8.752/16, em 09 de maio de 2016, trata da formação dos professores que atuarão na educação básica e terão a missão de difundir e promover educação em direitos humanos.

Nos objetivos da política citada, a formação dos profissionais da educação básica tem o dever de “[...] promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo [...]” (BRASIL, 2016, art. 3º). Por tal objetivo, entende-se que a formação do professor deve ser fundamentada em múltiplos saberes, na perspectiva de desenvolver práticas educativas integradoras e colaborativas.

EDH NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A EDH tem um sentido de mudança e transformação na forma de pensar e na maneira de agir. Cada formador de formador, o seja de professores, precisa assumir posicionamento crítico e proativo em relação aos acontecimentos sociais, políticos e educacionais. Tem o dever de desenvolver atitudes proativas em prol de uma cultura dos direitos humanos, acreditando sempre que paradigmas podem ser superados e que

propostas educacionais inovadoras podem refletir, de maneira significativa, na formação do professor.

A EDH é uma temática recente no que diz respeito à sua inserção como um dos componentes obrigatórios nos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, diretriz que passou a vigorar após a publicação da Resolução CNE/CP n.º 1/2012.

Na perspectiva de reforçar a diretriz que trata da EDH como um dos componentes que devem orientar a formação do professor, tecemos, inicialmente, algumas considerações a respeito do que se entende por currículo, sua importância e relevância no contexto educacional da escola e das universidades.

De acordo com Coll (1996, p. 33-34), “[...] o currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente acontece nas salas de aula”. Percebemos na visão do autor, que o currículo pode ser considerado como uma bússola que orienta as ações e as práticas a serem inseridas e desenvolvidas no contexto educacional das instituições de ensino, orientando quais conteúdos devem ser ensinados, de que forma e com que finalidade, na perspectiva de atender a determinados objetivos. É tudo que se relaciona com o contexto educacional e com as ações a serem planejadas, executadas e avaliadas para o bom desempenho das atividades educacionais.

Dias e Porto (2010, p. 53) afirmam que “[...] o currículo norteado nos direitos humanos não pode ser considerado instrumento neutro, mas sim político, que se posiciona a favor dos diferentes e respeita a diversidade cultural”, onde todos os conhecimentos e sa-

beres devem ser valorizados, onde o diálogo possa ser o instrumento de mediação das ações e práticas educativas.

Tal assertiva nos leva à reflexão de que os conteúdos que serão ministrados sobre Educação em Direitos Humanos, nos cursos de formação de professores, têm uma importância salutar, mas devem estar imbricados de sentidos e inspirações simbólicas que sejam vivenciadas nas experiências reais do cotidiano desses futuros profissionais.

Desta forma, nada adiantará inserir a EDH no currículo das instituições de ensino e na formação do professor, se as ações práticas e experiências não forem atuantes e participativas em prol de um bem comum. É necessária uma atuação proativa e engajada no que se refere à educação em direitos humanos.

A EDH na formação de professor é uma temática nova no contexto formativo e, assim, enfrenta inúmeros obstáculos para sua efetivação na prática, ainda necessitando vencer inúmeros desafios, como apontam Candau e Sacavino (2013, p. 65-66), dentre eles:

1. Desconstruir a visão do senso comum sobre os direitos humanos, ainda está muito presente entre nós a representação de que a defesa dos direitos humanos está associada a “proteção de bandidos”.
2. Assumir uma concepção de educação em direitos humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação.
3. Articular ações de sensibilização e de formação.
4. Construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos. A educação em direitos humanos não pode ser reduzida à introdução de alguns conteúdos nos diferentes âmbitos educativos.
5. Incorporar a educação em direitos humanos no currículo escolar

6. Introduzir a educação em direitos humanos na formação inicial e continuada de educadores
7. Estimular a produção de materiais de apoio.

O desafio 6, que se refere à introdução da temática da educação em direitos humanos na formação inicial e continuada dos professores, constitui um desafio a ser superado. A temática é recente e, relativamente, pouco divulgada e conhecida, apesar dos avanços significativos em termos da legislação educacional nas esferas nacional e internacional. Cresceu o número de artigos, livros e trabalhos, embora a inserção e as práticas educativas sejam muito pouco vivenciadas nos contextos das instituições e nas atividades práticas.

Para Rayo (2004, p. 192), “[...] os professores são uma peça-chave em um sistema democrático de educação, preocupado com os direitos humanos, com a paz e com a democracia”, os professores têm papel central na educação em direitos humanos em todas as sociedades democráticas.

A PESQUISA EMPÍRICA

A investigação qualitativa ocorreu em Salvador, com o aval do Comitê de Ética da Universidade Católica do Salvador, emitido no Parecer n.º 2.210.397, sob a orientação das Resoluções 466, de 2012, e 510, de 2016, do Conselho Nacional de Saúde – CNS – do Ministério de Saúde, que regulamenta a ética em pesquisas sociais.

A amostra composta por três coordenadores de três cursos de licenciatura em Pedagogia, de universidades distintas, 36 professores dos três cursos de licenciatura em Pedagogia investigados e 31 estudantes de licenciatura em Pedagogia das três universidades que constituíram o *loci* empírico da pesquisa realizada entre os anos de 2016 e 2019.

Além das análises de documentos relativos ao projeto pedagógico dos cursos referidos e seus currículos, foram analisados materiais produzidos por alunos em final de curso de graduação em Pedagogia, especificamente aqueles considerados como Trabalho de Conclusão de Curso. Essas análises foram enriquecidas com os insumos dos instrumentos de coleta de dados que abrangeram: questionários impressos, entrevistas em profundidade com um roteiro, mas sem limitar-se ao roteiro predefinido e elaborado a partir das análises dos documentos e respaldados na literatura, além de observação de atividades, como reuniões de colegiado e aulas.

Das informações recebidas, das observações e das análises realizadas, é possível concluir que tem sido feito um esforço para atender a legislação sobre a formação de professores em EDH e a inserção de EDH em todos os currículos dos cursos e universidades investigadas. Cada uma das Universidades optou por ações distintas. Em uma, o trabalho com EDH é realizado de forma transversal, perpassando todas as disciplinas e atividades do curso; em outra, EDH é estudada como disciplina, mas de forma muito iniciante; no geral, a conclusão dos pesquisadores é que o tema é importante no seio de todas as três universidades, mas cada uma opta por formas distintas de ensinar os princípios que respaldam EDH. Todas tratam de temas como diversidade de gênero, etnia, religião e outros.

Essas discussões se estendem para além das aulas e dos muros das universidades. Fazem parte da vida cotidiana, familiar e social.

Além disso, em uma das universidades estudadas, há um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, que se dedica ao estudo do tema e engloba pesquisadores de graduação e pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor é um processo contínuo, ou seja, é uma trajetória, um caminho a ser perseguido em busca do aperfeiçoamento constante, até porque há um aprendizado novo em cada instante da vida. E, como afirma Mészáros (2008, p.55), “[...] temos que reivindicar uma educação plena para toda a vida”.

A preparação desse profissional num caráter humanístico deve envolver convivência social, familiar e laboral. O trabalho digno e o respeito aos diferentes é um direito humano. Na perspectiva da EDH, o educador tem a missão de promover práticas educativas que cultivem os princípios da igualdade, do respeito ao próximo e da tolerância, sendo que estas ações positivas provocam mudanças significativas na convivência entre os seres humanos e no meio social em que vivem.

Portanto, é necessário que as políticas, ações, os programas, planos e a Resolução n.º1/ 2012 sejam implementados e difundidos no contexto educacional das universidades, inseridos em seus projetos de desenvolvimento institucional, que sejam implantadas redes de colaboração em direitos humanos, para que possam compartilhar experiências, na perspectiva de reverter os desafios apontados que impedem a concretização da EDH nos cursos de formação do professor em muitas instituições de ensino.

Neste sentido, é imprescindível a inserção da EDH nos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC – de formação de professores, a criação de espaços nas universidades onde a temática possa ser mais conhecida, discutida e debatida; que haja a sensibilização e articulação dos sujeitos que fazem parte do contexto das instituições educacionais em promover maior interação e participação das atividades com a finalidade de refletir

sobre a EDH. Propostas assim podem ser uma das formas de se pensar a EDH no campo formativo.

É relevante que haja mais grupos de pesquisa sobre EDH cadastrados no CNPq para que sejam realizados mais estudos aplicados ao contexto do nordeste do Brasil, região com muitos disparates com relação a não observação dos direitos humanos, sobretudo das populações com menos escolaridade.

Mais pesquisas são requeridas sobre o tema e mais atividade prática de aplicação das políticas e da legislação. É relevante monitoramento e acompanhamento das políticas educacionais brasileiras e internacionais as quais que nem sempre são postas em prática no Brasil. Como exemplo de desrespeito à legislação vigente no país, é possível citar a redução da oferta dos cursos de ensino fundamental e médio dirigidos a potenciais estudantes jovens e adultos, de 15 anos ou mais, num país cujas estatísticas mostram um contingente de 11, 8 milhões de analfabetos nessa corte. Este é um desrespeito ao direito à educação ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. **Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 28 jun. 2019

_____. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 abril. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.** Brasília, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – II).** Brasília, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf. Acesso em: 25 abril 2015

_____. Decreto n.º 4.229, de 13 de maio de 2002. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, Instituído pelo Decreto n.º 1.904, de 13 de Maio de 1996, e dá outras providências.** Brasília, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2002/decreto-4229-13-maio-2002-452043-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Portaria n.º 98, de 9 de julho de 2003. **Instítui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos/educacao-em-direitos-humanos/portaria-no-98-de-9-de-julho-de-2003>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007, 76 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 de jan. 2015

_____. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”.** Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 jul. 2016

_____. Decreto n.º 6755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - Capes no fomento a programas**

de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).** Brasília: SEDH/PR, 2010. 308 p. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>> Acesso em: 10 maio.2015

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 8/2012. Diretrizes Nacionais para a educação em Direitos humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 2012, Seção 1, p. 33. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Resolução n.º 3, de 16 de maio de 2012. **Define Diretrizes para o atendimento de Educação Escolar para populações em situação de itinerância.** Brasília, Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/rceb003_12_educacao_itinerancia.pdf. Acesso em: 10 set. 2016

_____. Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Resolução n.º 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 agosto. 2016.

_____. Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 05 jul. 2016

_____. Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombo-la na Educação Básica.** Brasília, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 12 abril 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2013. 480 p

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva 2014.

_____. Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 10 dez. 2016.

CANDAU, Vera Maria. OFICINAS APRENDENDO E ENSINANDO. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. **Rede Nacional de Direitos Humanos**, Novameria/PUC-Rio, p.1-12, 1999. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf Acesso em: 12 jan. 2016

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos Humanos e formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p.59-66, jan./abr. 2013.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** São Paulo: Ática, 1996

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 6ª ed., São Paulo: Saraiva, 2008.

[CONAE] **CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, de 28 de março a 1º de abril de 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/imagens/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em 10 de fevereiro 2016.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. 1993. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/viena.htm>. Acesso em: jul./ago. 2015

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e Proclamada Pela Resolução n.º 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 0 de Dezembro de 1948. Brasília, Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

DECLARAÇÃO e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Durban, África do Sul. Disponível em: <https://goo.gl/cidFPu>. Acesso em: 15 mar 2016.

DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: subsídios para a inserção da temática da Educação Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves. **DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Universitária, 2010. p. 29-68

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. 294 p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 124 p.

NOVAES, Ivan Luiz. **Construção do Projeto de**

pesquisa sobre políticas e Gestão da Educação. Salvador: EDUNEB, 2014

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Educação em matéria de Direitos Humanos e Tratados de Direitos Humanos da Série Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos 1995 -2004**. Genebra, 1999.

PACTO INTERNACIONAL SOBRE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. 1992. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: jan/fev, 2015

PROCLAMAÇÃO DE TEERÃ. **Proclamada pela Conferência de Direitos humanos em Teerã a 13 de maio de 1968**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/teerra.htm>. Acesso em: 10 de julho 2016

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2004, 247p.

UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2015.

UNESCO. **Plano de Ação**: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Segunda fase. Brasília: UNESCO, 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por. Acesso em: 15 jul. 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política (s) e Gestão da Educação Básica: Revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v.23, nº 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

Recebido em: 19/02/2019

Aprovado em: 07/05/2019

TEACHING ABOUT SUSTAINABILITY IN A BUSINESS SCHOOL

*Robert Girling (CSU)**

ABSTRACT

Education for sustainability is essential in order to develop individuals with knowledge and skills to make decisions based on their environmental, social and economic context with an orientation toward action and change. More and more companies and business leaders around the world realize that they can benefit from a range of sustainable business initiatives which reduce costs or provide strategic advantages. Consequently there is a need for an adult education system to inform students as well as provide training needed to provide solutions by a new generation of company leaders and new demands by governments and international agencies. This article discusses how adult teachers in business schools can combine lectures, multimedia and an experiential simulation to teach about the tools and benefits of sustainable business strategies.

Keywords: education for sustainability - adult education - sustainable business strategies.

RESUMO

ENSINANDO SOBRE SUSTENTABILIDADE EM UMA ESCOLA DE NEGÓCIOS

Educação para sustentabilidade é essencial fim de preparar indivíduos com conhecimentos e habilidades para tomarem decisões baseadas no meio ambiente e no contexto social e econômico com orientação para ação e mudanças. Mais e mais companhias e líderes empresariais ao redor do mundo entendem que podem se beneficiar de um larga lista de iniciativas de negócios sustentáveis que reduzem custos e desenvolvem estratégias vantajosas. Consequentemente, há necessidade de um sistema de educação para jovens e adultos para que tenham acesso às informações e sejam treinados com o objetivo de buscar soluções para a nova geração de líderes empresarias , assim como para as novas demandas dos governos e de agências internacionais. Este artigo discute como professores de adultos em escolas de negocios combinam leituras, multimedia e experiências de simulação para ensinar as ferramentas e beneficios de negocios sustentáveis.

Palavras chave: educação para sustentabilidade- educação de adultos- estratégias de negócio sustentável.

* Ph. D. em Educação; Professor Emeritus; School of Business and Economics. Sonoma State University; California State University. E-mail: girling@sonoma.edu

RESUMEN

ENSEÑANZA SOBRE SOSTENIBILIDAD EN UNA ESCUELA DE NEGOCIOS

La educación para la sostenibilidad es esencial para desarrollar individuos con conocimientos y habilidades para tomar decisiones basadas en su contexto ambiental, social y económico con una orientación hacia la acción y el cambio. Cada vez más empresas y líderes empresariales de todo el mundo se dan cuenta de que pueden beneficiarse de una serie de iniciativas empresariales sostenibles que reducen los costos o proporcionan ventajas estratégicas. En consecuencia, existe la necesidad de un sistema de educación de adultos para informar a los estudiantes, así como proporcionar la capacitación necesaria para proporcionar soluciones por parte de una nueva generación de líderes de empresas y nuevas demandas de los gobiernos y agencias internacionales. En este artículo se explica cómo los maestros de adultos en las universidades pueden combinar conferencias, multimedia y una simulación experiencial para enseñar sobre las herramientas y los beneficios de las estrategias de negocios sostenibles.

Palabras clave: la educación para la sostenibilidad, educación para adultos, las estrategias de negocios sostenibles

INTRODUCTION

Each passing week brings our attention to the growing list of environmental issues facing our planet. From melting glaciers, to natural disasters like the Hurricanes Maria and Katrina we are awakening to the impact of our system of production and consumption on our environment. Companies around the world have been spurred to action by the Report of the International Panel on Climate Change, by a tightening regulatory environment in the European Union and in California as well as changing consumer priorities. Moreover, corporate leadership organizations such as Instituto Ethos in Brazil and Business for Social Responsibility in the US are working to promote and assist businesses to develop strategies for achieving social and environmental justice.

There is a sea change in the business environment that mirrors the growing environmental awareness in our society. Graduates need to be prepared to deal with the array

of environmental as well as social risks and regulations and they need to be informed about the nature of sustainability as it pertains to business and society. The question that faces adult educators including professors and teachers of business is how best to bring this information into the classroom so that our curriculum reflects the changing reality while effectively preparing the next generation of managers, entrepreneurs and societal leaders. And it is equally as important that they have a clear understanding of the tools that they can use to make business sustainable, such that business moves from being part of the problem to a vital part of the solution.

A growing number of companies have shifted their focus toward triple-bottom-line, environmentally sound solutions. For example, insurance companies, who have to pick up the tab for environmental disasters such as Hurricane Maria and the

California wildfires have moved to the forefront of those demanding sustainable solutions. The costs of ignoring sustainability principles can be high. City attorneys from Oakland and San Francisco are suing five of the largest oil and gas companies, alleging they knowingly contributed to global warming by producing and promoting the use of fossil fuels. The Oakland attorneys are seeking payment in the form of an abatement fund from the oil companies that would go towards building infrastructures that would protect residents from the effects of global warming.¹

Emerging trends around the world and particularly within the European Community are setting new standards with respect to product design, waste treatment, and a host of other operational issues that most businesses will need to consider in developing their strategies. In order to respond to the changing regulatory environment, are changing their business strategies.

As Jonathan Lash and Fred Wellington of the World Resources Institute point out “Companies that manage and mitigate their exposure to climate-change risks while seeing new opportunities for profit will generate competitive advantage over rivals in a carbon-constrained future.” (Lash and Wellington, 2007, p. 96)

General Electric has changed its strategy and is investing heavily to position itself as a leading innovator in a wide range of products from wind power and LED lighting to hybrid engines. Tesla has developed R&D for electric vehicles, storage batteries as well as roof tiles that deliver solar power to buildings. Even Wal-Mart is moving toward sustainability, through its Project Gigaton

a Walmart initiative announced in 2017 to avoid one billion metric tons (a gigaton) of greenhouse gases from the global value chain by 2030.

And mutual fund investments in socially and environmentally screened funds

have soared from \$12 billion in 1995 to \$12 trillion as of year end 2017 according to the US SIF Foundation’s 2018 **Report on US Sustainable, Responsible and Impact Investing Trends**. This means that more than one out of every four dollars under professional management in the United States was invested according to SRI strategies!²

The question which arises is how to encourage and educate adult learners in business schools to consider environmental issues. In my teaching, I have found it helpful to begin with definitions and visual images to set the stage and engage the interest of the students followed by a discussion of the meaning of sustainability. The concepts of sustainability, sustainable development and the “triple bottom line” provides a theoretical framework. The concept of sustainability can be somewhat confusing as there are a host of competing definitions. One widely used definition is “Meeting humanity’s needs today without harming future generations.” A more comprehensive definition is Herman Daly’s proposal that (a) rates of use of renewable resources should not exceed their rates of regeneration, (b) rates of use of non-renewable resources should not exceed rate at which renewable substitutes are developed and (c) rates of pollution should not exceed the assimilative capacity of the environment.

It is not unusual for business students to wonder just what all of this has got to do with business. While many business people

1 <https://oaklandnorth.net/2017/09/22/oakland-san-francisco-sue-the-countrys-five-largest-oil-and-gas-companies/>

2 <http://www.socialinvest.org/pdf/research/Trends/2005%20Trends%20Report.pdf> and <https://www.ussif.org/sribasics>

may argue that it is their responsibility to make a profit—not save the world-- the fact is that business needs stable markets and healthy consumers and, uniquely, business has the technology, finance and management skills needed to achieve a transition to sustainability.

Many videos and films are now available that illustrate the dimensions of the issues facing the planet. For example, “Surviving Progress” presents the story of human advancement as awe-inspiring and double-edged. It reveals the grave risk of running the 21st century’s software — our knowhow — on the ancient hardware of our primate brain which hasn’t been upgraded in 50,000 years. “The Eagle and the Condor” prepared by the Pachamama Alliance shows the connection between the global metropolises and the plight of the Amazon rain forest and the Achuar peoples. And former US Vice President Al Gore’s documentary “An Inconvenient Truth,” provides a comprehensive discussion of climate change replete with statistical data and charts. Visual images get the attention of students who may not have thought much about the environment.

Business school faculty can use a combination of textbooks, lectures and case studies about companies such as Natura Brasil which has established an ethical trade with the communities of Amazonia and the Atlantic forest and contributes in improving the income of more than 2000 families living in communities that preserve 250,000 hectares of forest giving a better future for generations to come.

This allows students to examine how companies have applied the concepts of sustainability in developing their business strategies. Sustainability also provides another avenue for teaching the concepts of corporate social responsibility.

ACCORDING TO A REPORT PREPARED BY A GLOBAL ACCOUNTING FIRM

Sustainability may sound like yet another corporate buzz word, the latest fad in a long line of management fads. But sustainability is serious business. A new standard of performance that measures the social, environmental, and economic effects of business activities—the so-called “triple bottom line”—it can mean the difference between a company’s long term success or failure. Alas, few corporations recognize the links between sustainability, reputation, and financial performance. However, without a sustainability risk management program in place, companies are flirting with disaster. A major misstep or miscalculation on triple-bottom-line issues can ruin reputations, jeopardize corporate financial integrity, and imperil relationships with customers, investors, and the banks....Companies are converging in first generation sustainability themes like corporate governance, and transparency and accountability along the whole supply chain are increasingly visible through policies and control mechanisms.³

What are some leading companies are doing with respect to sustainability? I begin my classes by examining approaches by businesses around the world provide. I find it helpful to point to additional factors driving business concerns with the environment. These include the problems of solid waste disposal, adequacy of energy and water supplies and supply chain reliability. Case studies of what some companies are doing is articulated in my book *The Good Company: Sustainability in Hospitality, Tourism and the Wine Industries*. [Business Expert Press. 2016]

³ Pricewaterhouse Coopers; *Integral Business: Integrating sustainability and business strategy.* www.pwc.com/sustainability

The cases help students to gain insights into the strategies which some companies such as Interface are using in order to design products as well as services that produce less waste, use fewer resources and contain more recycled and less toxic components. For example, the European Union's Directive on Waste Electrical and Electronic Equipment requires producers, importers and distributors to arrange take-back and recycling or waste electrical equipment and Dell Computer Corporation has responded by changing its production strategy in its world-wide operations.

Each student is required to prepare a response paper that answers the following questions:

- *What is sustainability and what has motivated society to pay attention to sustainability?*
- *What do you think has led companies to integrate sustainability into their business strategies?*
- *Identify three or more specific metrics or ways by which a company's performance could be measured with respect to sustainability.*

APPLICATION OF THEORY TO PRACTICE

I also use a business simulation in which students operate a virtual company. CAPSIM is a problem-based learning simulation of a technology company in which teams of students design, produce and market and finance high-tech sensors in competition with each other. It is a vehicle for students who are completing their undergraduate university education or MBA and need to know how all the parts of business fit together.

It is a challenging simulation which engages student participants in designing, planning and executing a strategy. It chal-

lenges them to put into practice, not just write about, their knowledge about business that they have learned throughout their college career. They must develop a strategy to restore their floundering company to financial health. Each week they practice applying management skills and building strategies making about 125 specific business decisions ranging from handling inventories to the best ways to market their products. In the simulation students learn

- to weigh the advantages and disadvantages of alternative business strategies;
- the importance of designing products to meet customer needs
- how develop and organize a team and how to provide support for each other
- how to plan and to make business decisions
- how to interpret financial results
- to research and develop an environmental management system (EMS)

As a component to the simulation, each student is required to apply the principles of sustainability to their company by researching current environmental regulations related to business and society on the United Nations Environmental Program and the US Environmental Protection Agency (EPA) web-sites. Using this information they prepare a power point presentation of an Environmental Management System to enable their company to become more sustainable. This power point then becomes incorporated into each team's presentation to a "Board of Directors" comprised of outside experts drawn from the business community.

CONCLUSIONS

This methodology provides students with an understanding of sustainability which is grounded in the concept of business strat-

egy. Students see a connection between business and the environment that is based in what specific companies are doing to develop strategies for sustainable production, purchasing and operations. In addition they gain an appreciation for a sustainable vision of corporate social responsibility which

- *Focuses on outcomes over future generation;*
- *Builds upon an integrative approach to meet interdependent goals of social equity, environmental quality and economic viability,*
- *Emphasizes a systems approach to problem-solving and decision-making, which incorporates full cost accounting in decision-making, including environmental and operating costs;*
- *Recognizes ecological limits as a fundamental business constraint.*

In addition, students become aware of alternative strategies such as elimination of use of hazardous chemicals, redesign of products to make them more durable or easily repairable, the design of life-cycle product that can be recovered and replacement of nonrenewable materials with more sustainable materials.

SOME RESULTS

Students in the Strategic Management class write about what they have learned and how they might apply their knowledge in their current or future employment as part of their final examination paper. The following is a representative response from an adult learner:

'I currently work for Marmot, a company that makes outdoor recreational apparel and equipment. Being a company whose sole purpose of their products is for outdoor recreation, the issues of sustainability greatly impact the success of the company. Consum-

ers, athletes, and employees who buy and use their products extensively in the outdoors demand that what goes into the product has a positive impact on the environment that they cherish. Marmot contracts out all manufacturing overseas in India and China. Marmot must focus on Quality control in order to maintain their standards. Their current Vendor Code of Conduct states:

"Marmot considers workers rights, their well being and their working conditions to be paramount in the selection of all contractors. Marmot chooses to only nominate contractors who exhibit exceptional work environments and outstanding general well being programs such as on-site day care, on-site health care, on-site housing and/or meals and who provide continuing educational programs. In addition Marmot nominated contractors must meet or surpass the national and local labor standards in terms of minimum age, hours of work and work environment"

The company only uses dyes that are organic and vegan. Some outdoor apparel companies use a red dye that contain shell fish or a blue dye that is harsh on the environment and contaminates water. Marmot also only uses fabrics, cotton, and other raw material that were organically produced. The company also focuses on in-house operations. Employees are encouraged to conserve energy and water in the offices. The company even dropped producing catalogs, which they relied heavily on in the past, to eliminate paper waste. Marmot also has employee training programs and community volunteer work. The company is also big on giving back to the local community by participating and donating to local events, charities, and education. Marmot also works exclusively with non-profit organizations such as the dZi Foundation. The dZi Foundation develops sustainable programs that positively impact individuals and communities located primarily within the Hi-

malayan region. Their work is focused in the areas of education, health and welfare. These programs are designed to serve within the existing social framework, maintaining particular sensitivity to local culture and tradition. Marmot also works closely with Business for Wilderness which focuses on Wild places provide high quality outdoor recreation destinations.”

Karyn Pascal

REFERENCES

- Christine Arena; (2004) Cause for Success. New World Library.
- Pete Engardio, “Beyond the Green Corporation” Business Week January 29, 2007. pp. 50-64.
- Gary Erickson. (2004) Raising the Bar: The Story of Clif Bar Inc. Jossey Bass.
- Paola Schmitt Figueiró, Bruno Anicet Bittencourt and Soraia Schutel (2016) Education for sustainability in business schools by practicing social learning. Brazilian Journal of Science and Technology [2016 3:11].
- Robert Girling, Heather Gordy and Pamela Lainer; (2016) The Good Company: Sustainability in Hospitality, Tourism and the Wine Industries. Business Expert Press, 2016.
- Andrew John Hoffman, (2018) The Next Phase of Business Sustainability (January 1, 2018). Stanford Social Innovation Review, 16(2): 34-39.; Ross School of Business Paper No. 1381. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3191035> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3191035>.
- Charles Holliday, Stephan Schmidheiny and Philip Watts, (2002) Walking the Talk: The Business Case for Sustainable Development. Barrett-Koehler.
- Jonathan Lash and Fred Wellington, (2007) “Competitive Advantage on a Warming Planet;” Harvard Business Review, March 2007. pp. 95-102.
- Brian Natrass and Mary Altomare ; (2002) Dancing with the Tiger: Learning Sustainability Step by Natural Step. New Society Publishers.
- Pricewaterhouse Coopers; Integral Business: Integrating sustainability and business strategy.” www.pwc.com/sustainability.
- UNESCO (2006) Water, A Shared Responsibility. United Nations. <http://www.socialinvest.org/pdf/research/Trends/2005%20Trends%20Report.pdf>.
- United States EPA, Smart Steps To Sustainability 2.0. (2017). https://www.epa.gov/sites/production/files/documents/smart_steps_greening_guide.pdf.

Recebido em: 19/02/2019

Aprovado em: 08/05/2019

EDUCAÇÃO E MARGINALIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE TEORIAS CRÍTICAS E NÃO CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO

*Maria de Fátima Lepikson (UCSal)**

*Roberto Carlos Vieira (UCSal – UNEB)***

RESUMO

O artigo apresenta formas de explicar o afastamento ou a inclusão marginal do indivíduo em diferentes processos de inserção social, entendida como marginalização escolar. Ele tem como referencial teórico maior duas das obras de Dermeval Saviani que discutem elementos relacionados ao fenômeno da marginalização escolar. Destaca teorias que explicam a educação ora como instrumento de equalização social, ora como fator de marginalização escolar, ora a partir da compensação de carências que dificultam ou impedem a inserção social, sejam elas explicadas no âmbito individual ou das tendências ideológicas que embasam as políticas sociais contemporâneas. Com base em teorias não críticas, crítico-reprodutivistas ou de mecanismos de educação compensatória o problema da marginalização escolar tem sido fortalecido pela ideologia dominante e por práticas de exclusão engendradas pela sociedade capitalista e fortalecidas por políticas correspondentes a essas teorias. Na atualidade, diante de conquistas dos trabalhadores, como é o caso da universalização do direito à educação, estas diferentes visões são naturalizadas, redimensionadas ou atualizadas. Embora reduzidas as dificuldades em relação à inserção escolar, ainda está longe de se ver superado o fenômeno da marginalização escolar. O artigo conclui que, considerando-se as investidas atuais de desqualificação e de contingenciamento dos recursos voltados para a educação, urge que a sociedade brasileira assuma a responsabilidade de acompanhar sistematicamente o cumprimento dos direitos conquistados políticas sociais de uma forma geral e a universalização da política educação, em particular, visando, principalmente, garantir que se reconheça no indivíduo sua condição de sujeito histórico e cidadão de direitos.

Palavras-chave: Marginalização Escolar. Teorias Críticas. Teorias Crítico-reprodutivistas. Políticas de Educação.

* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador. E-mail: maria.lepikson@ucsal.br.

** Professor da Universidade Católica do Salvador e da Universidade do Estado da Bahia. Doutorando do Programa de Políticas Sociais e Cidadania. E-mail: vieira.rc@hotmail.com.

ABSTRACT

EDUCATION AND MARGINALIZATION: A STUDY ON CRITICAL AND NON-CRITICAL THEORIES IN EDUCATION

This article ways of explaining the marginal distance or inclusion of the individual in different processes of social insertion, understood as school marginalization. It has as theoretical major reference two works of Dermeval Saviani that discuss elements related to the phenomenon of school marginalization. It emphasizes theories that explain education as an instrument of social equalization or as a factor of school marginalization, or from the compensation of deficiencies that hinder or impede social insertion, whether they are explained in the individual context or the ideological tendencies that underpin contemporary social policies. On the basis of non-critical, critical-reproductive, or compensatory education mechanisms, the problem of school marginalization has been strengthened by the dominant ideology and exclusionary practices engendered by capitalist society and strengthened by policies corresponding to these theories. Nowadays, faced with the achievements of workers, such as the universalization of the right to education, these different visions are naturalized, resized or updated. Although the difficulties regarding school enrollment have been reduced, the phenomenon of school marginalization is still far from over. The article concludes that, considering the current efforts of disqualification and contingency of the educational resources, it is urgent that the Brazilian society assumes the responsibility of systematically monitoring the fulfillment of the rights conquered and the social policies in general and the universalization of education policy, in particular, is important in order to ensure that the individual is recognized as a historical subject and a citizen of rights.

Keywords: School Marginalization. Critical Theories. Critical-reproductive Theories. Education.

RESUMEN

EDUCACIÓN Y MARGINACIÓN: UN ESTUDIO SOBRE LAS TEORÍAS CRÍTICAS Y NO CRÍTICAS EN LA EDUCACIÓN

Este artículo presenta formas de explicar la lejanía o inserción marginal del individuo en los diferentes procesos de integración social, entendida como la marginación. Tiene como teórico mayor Dermeval Saviani trabaja dos discutir elementos relacionados con el fenómeno de la marginación. Destaca las teorías que explican la educación como un instrumento de igualación social, como factor de marginación, desde la compensación de las deficiencias que impidan o prevengan la inclusión social, ya sean individuales o bajo explicó tendencias ideológicas que apoya las políticas sociales contemporáneas. Basado en teorías no crítico, crítico-reproductivistas o mecanismos de educación compensatoria, el problema de la marginación se ha reforzado por la ideología dominante de la escuela y las prácticas de exclusión de la sociedad capitalista y fortalecer las políticas correspondientes a estas teo-

rías. Hoy, frente a los logros de los trabajadores, tales como universalizar el derecho a la educación, estos diferentes puntos de vista son naturalizados, redimensionados o actualizados. Aunque reduce las dificultades en cuanto a inclusión de la escuela, todavía está lejos vista sobre el fenómeno de la marginación. El artículo concluye que, teniendo en cuenta los avances actuales de la descalificación y contingencia de recursos dirigidos hacia la educación, insto a la sociedad brasileña a asumir la responsabilidad de supervisar el cumplimiento de los derechos conquistados e las políticas sociales en general y la universalización de la política da Educação, en particular, visando, principalmente, garantir que reconecta indivíduos no seu cotidiano de direitos históricos do sujeito e do cidadão.

Palabras clave: marginación. Teorías críticas. Las teorías crítico-reproductivistas. Políticas educativas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como referencial teórico duas das obras de Dermeval Saviani, especificamente o capítulo I do livro *Escola e Democracia* (2009) e elementos relacionados à exclusão discutidos no capítulo XIV do livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2008), bem como o pensamento e concepções sobre Educação e Pedagogia de outros autores correlatos. Trata da marginalidade da educação que historicamente tem atingido os trabalhadores no Brasil, especialmente aqueles pertencentes às camadas sociais marcadas por permanente situação de pauperização e que dependem de políticas públicas para ter efetivados os seus direitos, no caso em pauta, as políticas públicas de educação.

Quanto à marginalidade escolar, entendida como um processo que determina o afastamento ou a inserção marginal do indivíduo de distintos processos de inserção social, Saviani expõe teorias que posicionam a educação como instrumento de equalização social ou como de discriminação social, enquanto processo de seletividade, ou mais exatamente, como fator de marginalização, mecanismo que impede atingir a universalização da oferta e permanência em

educação. Aqueles que entendem a educação como instrumento de equalização reconhecem a sociedade como um todo harmônico. Sob esta compreensão, as políticas de educação decorrentes dessa compreensão buscam integrar seus membros. A marginalidade é entendida com base da ideia de desvio do papel social da educação, de distorção de seu papel como microespaço social. É vista como fenômeno acidental que afeta a individualidade de seus membros tendo a educação a responsabilidade de promover a superação das desigualdades sociais e, desse modo, combater a marginalização. Nessa perspectiva, a educação é demarcada pela autonomia em relação à sociedade e seu papel é reconhecido como decisivo na conformação da sociedade. Tem, portanto, o papel de evitar a desagregação social e de garantir a construção de uma sociedade igualitária.

De forma contrária a esta posição, Saviani expõe o grupo daqueles que entendem a educação, não mais como um instrumento de equalização, mas como um instrumento de discriminação social. Esse grupo reconhece que a sociedade é marcada pela divisão entre grupos e classes sociais antagônicas. Sob este enfoque a marginalização é re-

conhecida como um fenômeno estrutural e sociopolítico. Esse é justificado em razão da exploração de uma classe sobre a outra e a educação é reconhecida como inteiramente dependente da estrutura social. Nesse sentido, é possível inferir que as políticas de educação reproduzem a marginalização tendo como base aparato escolar.

Esses dois grupos se distinguem com base em suas compreensões e da atribuição da escola. As políticas de educação daí implantadas se diferenciam pela visão crítica ou não, e que estabelecem aproximação entre educação e sociedade. Ao explicar as teorias não críticas, Saviani as distingue por sua relação com os interesses hegemônicos e pela responsabilidade equalizadora da escola. Nessa se situam as concepções da pedagogia Liberal¹, de tendências Tradicional, Nova e Tecnicista. No que diz respeito às teorias que o autor denominou de contra-hegemônicas, estas são ressaltadas em seu caráter crítico e por colocarem a educação numa posição de impotência diante da estrutura socioeconômica. Dentre essas teorias, o autor assinala as pedagogias crítico-reprodutivistas, de natureza liberal, teoria que entende o sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico de Estado, teoria da escola dualista.

Por fim, o autor traz para discussão a Teoria Histórico Crítica. Esta reconhece que a educação está inserida em um contexto mais amplo e que as instituições sociais possuem natureza contraditória e, portanto, podem sofrer mudanças. Sob este entendimento a educação tanto é reprodutora de injustiças, como também promover mudanças.

1 Ver José Carlos Libâneo – Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990

AS TEORIAS NÃO CRÍTICAS

As teorias não críticas, de acordo com Saviani, dividem-se em pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. Vale esclarecer que essa teoria corresponde aos interesses da classe burguesa. Sob esta perspectiva a sociedade era fundamentada no contrato estabelecido entre indivíduos livres. Pautava-se, então, na compreensão da necessidade do ensino (educação formal), tornar os “súditos” em “cidadãos esclarecidos e ilustres”. Sob esta ótica a educação se configuraria como um “antídoto” à ignorância. Sendo desse modo, um “instrumento” capaz de “equacionar” a marginalidade. (2009, p.4)

A primeira das teorias apresentadas pelo autor é a Pedagogia Tradicional. Surge em meados do século XIX e se pautam na ideia de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Tal ideia tem como referência a concepção da democracia burguesa. Esta explica que para que se pudesse ascender, seria necessário contar com cidadãos livres. Esta se fundamentava na ideia de que para que os indivíduos pudessem ascender precisariam vencer a barreira a ignorância. Nesta perspectiva é que a Pedagogia Liberal, de tendência Tradicional, destaca que a ignorância é a causa da marginalidade. Com base nesse entendimento, a ignorância é a falta de conhecimento científico e técnico-formal, fruto da especialização legada pela modernidade e que, cabe à escola o papel de difundir a instrução, transmitir conhecimentos acumulados e sistematizados com vistas a superar a barreira da ignorância. Pautada nesta ideia, a escola se constitui, como um instrumento de equalização do problema da marginalidade.

Apesar das expectativas, esse tipo de escola não alcançou a promessa da universalização. Isto porque nem todos conseguiam

acessá-la e muitos dos que nela ingressavam nem sempre alcançavam o desempenho escolar esperado. E, mais que isto, nem todos aqueles que tinham êxito na escola conseguiam se ajustar ao projeto de sociedade que se queria consolidar.

As críticas decorrentes da Pedagogia Liberal, de tendência Tradicional, contribuíram para que, no final do século XIX, surgisse e se propagasse uma nova teoria: a Pedagogia da Escola Nova. Esta tendência pauta-se na descoberta das diferenças individuais e defende a ideia do tratamento diferencial, a partir de aspectos e mecanismos das estruturas das condições psicológicas humana. Sob estas bases é que a marginalidade é reconhecida com base na ideia da diferença “normal” entre os homens e, por conseguinte, marginalizados são aqueles indivíduos considerados desajustados e inadaptados e, por isto, sujeitos à rejeição. Esta teoria reconhece a escola em seu papel de equalização social e advoga a ideia de que ela é um instrumento de correção da marginalidade. Cabe à educação, nesse enfoque, integrar o indivíduo marginalizado ao grupo e à sociedade em seu conjunto, inculcando-lhe o sentimento de aceitação social.

A Pedagogia Liberal, de tendência Escola Novista, surge no final do século XIX, embasada na ideia de que a escola tinha o poder de alterar a marginalidade. Esta percebia a “marginalização” não mais como decorrente da ignorância, desta maneira como na pedagogia tradicional, mas como um “rejeitado”. O indivíduo integrado seria aquele que reconhecia como sujeito aceito por determinado grupo e, sendo desta maneira, inserido socialmente.

A Pedagogia Nova ateu-se a questões relacionadas às pessoas tidas como anormais. Esta assumiu uma compreensão pautada em pontos de vista voltados para a biopsi-

cologização da sociedade, da educação e da escola.

Passa-se a atentar para as diferenças individuais, ou melhor, para as diferenças relacionadas ao conhecimento. Alicerçado nessa compreensão, marginalizados seriam os anormais, ou melhor dizendo, os desajustados e inadaptados. Associa-se, dessa forma, o sentimento de auto-rejeição. Dessa forma, a educação seria um “[...] instrumento de equalização, na medida em que teria a atribuição de ‘ajustar’ e de ‘adaptar’ o indivíduo na sociedade, na medida em que contribuiria para que o indivíduo fosse aceito socialmente” (SAVIANI, 2009, p.9)

Diferente, ainda, da Pedagogia Tradicional, que trata da importância do aprender, centrada na autoridade intelectual e moral do professor, passou-se a ressaltar o problema do “aprender a aprender”. Sob esta compreensão é que foi necessária a reorganização curricular e estrutural da escola. A Pedagogia Nova imprimia uma nova forma de organização escolar, isto é, a necessidade de um ambiente estimulante, “alegre, movimentado e multicolorido”, além da redução do número de alunos por turma. Todos esses ajustes implicavam em materiais didáticos adequados e em uma biblioteca que correspondesse aos propósitos dessa pedagogia. (p.9)

Pelo alto custo inerente aos recursos humanos e materiais é que esta tendência pedagógica atinge somente a quem ela teve acesso efetivamente foram “pequenos grupos de elite”.

Isso porque, além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso, ‘a Escola Nova’ organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. (SAVIANI, 2009, p. 09)

Saviani afirma que esta tendência pedagógica, embora tenha sido assimilada por grande parte dos educadores, não consegue alterar substancialmente a questão organizacional e estrutural dos sistemas escolares.

Cumpra assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão do conhecimento, acabou por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a 'Escola Nova' aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 2009. p. 9)

A Escola Nova não resolveu o problema da marginalização, na verdade ela agravou o processo na medida em que deslocou o eixo político da educação – previsto pela escola de tendência tradicional que se propunha a garantir a educação para todos, para a sociedade em seu conjunto, para o âmbito técnico pedagógico, para as relações interpessoais no âmbito restrito ao interior da escola e a um número mais restrito de escolas. No Brasil, esta teoria deu lastro a visões elitistas que demarcavam que era melhor ter boas escolas para poucos do que uma escola deficiente para muitos.

Segundo Donato (2009),

É preciso assinalar que este tipo de Escola, [...] além de não cumprir o objetivo a que se propunha – tornar aceitos os indivíduos rejeitados – prejudicou os alunos das camadas populares que têm nela o único canal de acesso ao conhecimento sistematizado. Acentuou-se o problema da marginalidade. (SAVIANI, p.7)

Ainda, sob o entendimento que permeia as pedagogias de tendências não críticas, diante dos limites da Pedagogia pautada nessa Teoria, no final da metade do século XX, articula-se uma nova tendência, a Tecni-

cista. Essa tem como pressuposto básico a ideia da neutralidade científica e é inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, advinda dos princípios do liberalismo, especificamente da Teoria Geral da Administração², de concepção fordista/taylorista. Defende a necessidade da reordenação do processo educativo de modo a torná-lo mais objetivo e operacional, em atendimento à necessidade de uma sociedade também voltada para a garantia, através da educação, o desenvolvimento econômico, através da implantação de cursos técnicos livres e formais para formação de mão de obra. Pretende, a partir dessa concepção, reproduzir o modelo de organização do processo fabril. Processo esse em que o trabalhador deve adaptar-se e produzir de maneira organizada e parcelada. Nesse processo o sujeito do trabalho é alienado do produto do seu trabalho.

Sob esta concepção de organização, eficiência e eficácia do trabalho é que se buscou planejar a educação. Apoiado nesta compreensão a marginalidade passa a ser relacionada com a incompetência, da ineficiência e da improdutividade. A educação passa a ter o propósito de superar o problema da marginalização e como objetivo a formação de indivíduos eficientes e aptos para o aumento da produtividade. A educação cumpre a sua incumbência de equalização social, ou melhor, de contribuir para a superação da marginalidade, na medida em que forma indivíduos eficientes e aptos para produzir conforme as demandas do sistema. A educação é reconhecida aqui como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial para o sistema social. Como princípio educativo e pedagógico central acen-

2 Ver Patrick J. Montana e Bruce H. Charnov. Administração. Robert Brian Taylor (Trad.). São Paulo: Saraiva, 2001

tua não mais o “aprender a aprender” como focado na Pedagogia Liberal de tendência escola novista, mas o aprender a fazer.

O fato é que a reorganização escolar implantou um crescente processo de burocratização e de racionalização que terminou por fragmentar o ato educativo e perder de vista a especificidade da educação. Nessas condições gerou a descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação do trabalho pedagógico. Agravou-se, com isso, a concepção, o conteúdo do ensino, na medida em que o tornou rarefeito, e, mesmo com a ampliação de vagas, não conseguiu reduzir, substancialmente, a o vínculo entre evasão e repetência escolar e, conseqüentemente, da universalização.

AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS

Como já mencionado, a ideia de minimizar a marginalidade não foi analisada apenas pautada em referenciais acríticos. Também pensadores com reflexões de caráter crítico relacionaram a marginalidade escolar. Dentre esses Saviani ressalta as teorias crítico-reprodutivistas. Das teorias que estudam criticamente a escola é pautada na ideia de reprodução, Saviani trata das teorias de ensino a partir de sua concepção do ensino como uma violência simbólica, a teoria como Aparelho Ideológico de Estado e a Teoria da Escola Dualista. Mesmo sem considerar a “educação compensatória” como uma teoria, o autor analisa o caráter compensatório no que diz respeito às condições socioeconômicas dos “desfavorecidos” (SAVIANI, 1982, p.17) um mecanismo constituído para dar conta do problema da evasão escolar e, dessa forma, da marginalização.

No Brasil, especialmente na década de 60, alguns estudiosos sob o olhar crítica, conforme Saviani buscaram fazer a crítica à

educação dominante e a colocar em evidência a missão real e concreta da política educacional. Partiam estes do pressuposto básico de que as pedagogias e suas tendências não podem desconsiderar as determinações sociais que incidem sobre a educação e que contribuem para o problema da marginalidade. Segundo a visão crítico-reprodutivista, a atribuição da educação é a de reproduzir a sociedade na qual está inserida.

Na Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, segundo Bourdieu e Passeron, o sistema de ensino é reconhecido como uma forma específica de violência simbólica que não está restrita à sociedade de classes. Saviani destaca que,

Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade se estrutura como um sistema de relações de força material entre grupos e classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. (SAVIANI, 2009, p.16)

Segundo os teóricos em pauta, a dominação das classes econômicas dominantes, sobre as classes dominadas, se configura como uma violência simbólica. Os autores entendem o sistema escolar, a ação educativa e pedagógica “como uma imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos dominados”. (SAVIANI, 2008, p.17) O trabalho pedagógico é entendido como um trabalho de inculcação que produz um *habitus*. Este deve perpetuar-se após a ação educativa e pedagógica. No sistema escolar a ação educativa e pedagógica, ao contribuir para a reprodução da cultura dominante, contribui para reproduzir a estrutura das relações de força dominante sem que aqueles que exercem essa força e os que a ela são submetidos

conheçam sua dependência no que tange a essa força.

O sistema cumpre o papel de inculcação e a reprodução da cultura ou da reprodução da relação de força. Vale ressaltar que esta dinâmica, se dá revestida da aparência de neutralidade. Baseado na ideia da violência simbólica é que Saviani discute a reprodução das desigualdades sociais exercida pelas políticas do sistema de ensino. Nesse sentido, os marginalizados são aqueles que pertencem aos grupos ou classes dominadas.

Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador dela. (SAVIANI, 2008, p. 19)

Assentado nessa compreensão, é que a educação, não se constitui como meio que contribui para a minimização da marginalidade. “É a forma pela qual ela dissimula e, por isso, cumpre eficazmente a sua função de marginalização” (2009, p. 19).

Ainda sob a compreensão da leitura crítico-reprodutivista, Saviani discute a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado. Esta teoria teve como base o pensamento de Althusser. Este, diante da reprodução das relações sociais nas formações do capitalismo maduro, enfatiza, dentre os aparelhos ideológicos de Estado, o Aparelho Ideológico Escolar. Tal destaque se justifica uma vez que a Escola é reconhecida como instrumento que “toma para si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes, durante anos a fio de audiência obrigatória, ‘saberes práticos’ envolvidos na ideologia dominante” (SAVIANI, 2009, p. 21).

Com base na ideia da aprendizagem de saberes práticos é que a inculcação da ideo-

logia da classe dominante é reproduzida nas relações sociais de produção. Tais relações sociais, em uma sociedade capitalista reproduz a condição de exploradores e de explorados. Nele

Uma grande parte (operários e camponeses) cumpre a escolaridade básica e é introduzida no processo produtivo. Outros avançam no processo de escolarização, mas acabam por interrompê-lo passando a integrar quadros médios ‘os pequenos burgueses de toda a espécie’. Uma pequena parte, enfim, atinge o vértice da pirâmide escolar. Estes vão ocupar os postos próprios dos ‘agentes da exploração’ (no âmbito do sistema produtivo), dos agentes de reprodução (nos Aparelhos de Repressão do Estado) e dos profissionais da ideologia (nos Aparelhos Ideológicos de Estado). (SAVIANI, p. 21).

Sob este entendimento, a marginalização está inserida nas relações sociais de produção. Nesta quem é marginalizado é a classe trabalhadora. A escola surge como instrumento de equalização social na medida em que a burguesia a constitui para “[...] garantir e perpetuar seus interesses”. (SAVIANI, 2009, p.22)

Diferente das linhas de pensamento anteriores, que desconhecem as determinações objetivas geradas com base nas relações sociais de produção e imaginam que a escola possa cumprir o papel de correção da marginalidade (teorias não críticas) ou da desconsideração das lutas de classes (Teoria do Poder Simbólico) Althusser salienta que os Aparelhos Ideológicos de Estado, aí incluído o Aparelho Ideológico Escolar, além de serem alvos, são local da luta de classes, embora, ao se referir a este aparelho, esta luta fique diluída diante da força da dominação burguesa.

Ainda baseado no entendimento crítico-reprodutivista, Saviani sublinha a Teoria da Escola Dualista. A escola, sob esta ótica,

sob a aparência unitária, é dividida em duas redes que correspondem à divisão, nas relações sociais de produção de base capitalista, das duas classes sociais fundamentais: a burguesia e o proletariado. Sob esta concepção é que os autores acentuam duas redes de escolarização: a rede de escolarização secundária-superior e a rede primária-profissional. Essas redes constituem o aparelho Ideológico Escolar Capitalista. Este aparelho contribui para a reprodução das relações de produção capitalista pautada na divisão social em classes antagônicas. Desta forma, a divisão da sociedade em classes (suas causas e consequências) são explicadas embaçadas nos mecanismos de seu funcionamento. (SAVIANI, 2009)

Como em Althusser os autores reconhecem o aparelho escolar como um aparelho ideológico de Estado, sendo o Aparelho Escolar percebido como uma unidade marcada pela contradição redes de escolarização que cumprem, articuladamente a incumbência de contribuir para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Conforme essa concepção, a ideologia do proletariado surge fora da escola. Esta se constitui como aparelho ideológico a serviço dos interesses da burguesia. É a escola, reconhecida como um instrumento do Estado burguês, que persegue objetivos exteriores a ela e que tem como propósito atingir a ideologia proletária que existe fora da escola nas massas operárias e suas organizações (SAVIANI, 2009)

A Teoria da Escola Dualista reforça e legitima a marginalidade ou em que a escola desempenha o papel de impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isto inculca na “massa operária os subprodutos da escola burguesa”. A escola dualista, portanto, se configura como um fator de marginalização

na medida em que converte os trabalhadores em marginais, no que diz respeito à cultura burguesa ou ao próprio movimento proletário, especialmente porque busca colocar à margem do movimento proletário todos os trabalhadores que ingressarem no sistema de ensino. Esta teoria, mesmo tendo compreendido a escola no quadro da luta de classes, não a reconhecem como espaço e objeto da luta de classes e sim como um aparelho ideológico da burguesia na luta ideológica contra o proletariado.

Para essa teoria a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa, o que é feito de duas formas concomitantes: a inculcação explícita da ideologia burguesa e o recalcanço, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. A particularidade dessa teoria consiste no fato de que ela admite a existência da ideologia do proletariado. Mas considera que tal ideologia tem origem e existência fora da escola, nas massas operárias e em suas organizações. A escola é entendida, pois, como um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses. (SAVIANI, 2008. 395)

As teorias crítico-reprodutivistas influenciaram durante a década de 70 na América Latina inúmeros críticos do sistema de ensino. A este respeito Saviani afirma que

Se tais estudos tiveram o mérito de por em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes, também é certo que contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo que, evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade nos países da região. (SAVIANI, 2009, p. 27)

Por fim, é possível afirmar que entre o pensamento não crítico e o crítico-reprodutivista, como pontua Saviani, passou-se do “poder ilusório” para a “impotência”. Em

uma ou em outra concepção, a história é sacrificada na medida em que, na primeira embasada na ideia de harmonia social, ignora-se as contradições sociais. No que diz respeito à teoria crítico-reprodutivista, a história fica “aprisionada” às contradições sociais.

Embora resgatando alguns elementos da teoria crítico-reprodutivista, Saviani comenta que uma teoria crítica que não seja reprodutivista só poderá surgir a partir dos interesses dos dominados. Esta, por sua vez, para que venha a contribuir para a minimização do problema da marginalização precisa superar o poder ilusório das teorias não críticas e a impotência do sistema escolar diante da ideologia burguesa. Para isto necessário se faz entender a natureza específica da educação e sua inserção contraditória na sociedade.

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2009, p. 29)

A perspectiva de minimização e até mesmo de superação da marginalidade impregnada no processo educativo, precisa ser vista como um aspecto a ser enfrentado pela sociedade, especificamente pelos sujeitos envolvidos na educação, visto a necessidade de construção de projeto de educação que enseje concretamente a dimensão crítica e social para superação dos limites dominantes de um processo de marginalização dos cidadãos.

Para os adeptos da pedagogia crítico-reprodutivista a educação é um instrumento que legitima a marginalização e que reproduz a marginalidade social. Isto se dá em razão do caráter seletivo da escola. (DONATO, 2009, p. 5). Segundo a autora a educação só poderá ser compreendida se for pautada na compreensão de seus determinantes sociais.

Sustentado nesse entendimento foi que, na década de 80 surge a as bases da chamada teoria crítica, ou as teorias histórico-crítica. Segundo Donato, ao tratar desta teoria questiona-se: “[...] é possível uma visão crítica da educação, ou seja, perceber os determinantes sociais da educação e, ao mesmo tempo, entende-la como instrumento capaz de superar o problema da marginalidade?” (op. cit. p. 8) Esta visão reforça o entendimento de que a educação pode reproduzir as injustiças sociais, na medida em que não critica a realidade que constrói e reforça o contínuo processo de marginalização, mas esta, por sua vez, considerando o caráter contraditório das relações sociais, tem o poder de contribuir para mudanças e superar o contínuo processo da marginalização social.

Segundo Donato, essa proposta pedagógica, dentre outros princípios, se alicerça no

- [...] caráter do processo educativo é essencialmente reflexivo, implica constante ato de desvelamento da realidade. Funda-se na criatividade, estimula a reflexão e ação dos alunos sobre a realidade;
- [...] a educação deve buscar ampliar a capacidade do aluno detectar problemas reais e propor-lhes soluções originais e criativas. Objetiva, também, desenvolver a capacidade do aluno de fazer perguntas relevantes em qualquer situação e desenvolver habilidades intelectuais, como a observação, análise, avaliação,

compreensão e generalização. Para tanto, estimula a curiosidade e investigadora do aluno.

- O conteúdo parte da situação presente, concreta. Valoriza-se o ensino competente e crítico de conteúdos como meio para instrumentalizar os alunos para uma prática social transformadora. (DONATO. 2009, p. 8)

Como se pode constatar, a pedagogia histórico-crítica enfatiza a problematização e, por conseguinte, entender a realidade dos fenômenos sociais, e aí se inclui, a marginalização escolar, para além do imediato, para além das aparências.

Diante das dificuldades encontradas quanto à expansão das ideias e das demandas concretas inerentes à Pedagogia Nova e da Pedagogia Tecnicista, é que, paralelamente, se buscou alternativas como a “Escola Nova Popular”. Esta teve como expoente máximo, o educador brasileiro reconhecido internacionalmente, Paulo Reglus Neves Freire, o Paulo Freire. A Educação Popular teve vinculação direta com o processo eleitoral. Isto porque o direito ao voto era condicionado à alfabetização.

A esse respeito, Saviani coloca que o desenvolvimento nacional e a política populista então vigente, implicaram em significativas mobilizações das massas. Dessas massas, dependiam os dirigentes políticos para conquistar o êxito eleitoral. Isto porque o direito ao voto, exigia que o indivíduo fosse alfabetizado. Com o objetivo de serem eleitos os governantes passam “[...] a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos dirigidos não apenas aos crescentes contingentes urbanos, as também à população rural. [...] (SAVIANI. 2008. p. 316)

Se em um primeiro momento, correspondente ao período da Primeira República, a educação popular estava relacionada à “instrução elementar” (p. 317), a ser generalizada para toda população e entendido como meio de “erradicação do analfabetismo”, já na primeira metade da década de 60 (sessenta). Esta traz a preocupação com a participação política das massas. Sob esta ótica é que a educação passa a ser reconhecida como importante instrumento de conscientização das massas populares. Afirma o autor que

A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretende-se separar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação para as elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente (SAVIANI. 2008, p, 317)

Os movimentos daí decorrentes buscavam a transformação das estruturas sociais e a valorização da cultura do povo “[...] tendendo a colaborar no estabelecimento de uma contra-hegemonia dirigida para as classes subalternas”. (SAVIANI. 2008, p.319)

Ainda segundo Saviani, Freire entendia a década de 60 como um processo de trânsito. Trânsito de uma sociedade fechada para uma aberta. Sob esta ótica Paulo Freire situava a educação como um instrumento de alienação e de domesticação ou como meio de conscientização e de libertação. Sob este último enfoque colocava a educação como instrumento importante para a passagem de uma consciência popular do tipo transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico.

Saviani se refere à Educação Popular, tem como lastro no pensamento Freiriano, como um tipo de Escola Nova Popular. Tal designação, no entanto, esclarece o autor

[...] traduz o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira. Com efeito, mais do que classificá-lo como escalonovista, destaca-se aí o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite. (SAVIANI. 2008, p.335)

Percebe-se aí, não mais uma discussão voltada para a superação da marginalização. Assentados em pressupostos acrílicos (visão que naturalizava a marginalidade escolar), a educação volta-se para interesses de uma classe dominante de adaptar, inserir e tornar produtivos os indivíduos. Tal adaptação e inserção dos indivíduos como seres produtivos correspondia aos interesses de um estado que insere aqueles capazes de responder ao produtivismo inerentes às sociedades capitalistas de característica neoliberal.

Pela exposição analítica de teorias e pensamento dos autores em pauta, percebe-se um empenho da educação popular de superar a marginalidade das camadas marginalizadas e excluídas de vários privilégios. Não somente relacionada à inserção socioeconômica, mas, além disso, uma marginalização política muito conveniente às classes e poderes dominantes, ou melhor, dizendo, aos interesses de que seja mantida a harmonia diante da barbárie que são a desigualdade, a exclusão e marginalização inerente ao sistema de produção e reprodução do sistema capitalista, concentrador de riquezas e privilégios voltados para uma restrita classe social economicamente abastada.

(SAVIANI. 2008, p.338)

A EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA

A marginalidade vinculada ao sistema escolar tem sido foco de preocupação não só dos estudiosos, mas de políticos e gestores pú-

blicos. Historicamente as crianças e adolescentes da classe proletárias têm sido caracterizados como carentes e, com base nesta classificação discriminatória, inseridos em programas de educação compensatória. A educação compensatória, mas não só ela tem sido acionada como instrumento para minimizar o problema da marginalização. Esta, na verdade, não se constitui como uma teoria educacional “no sentido de uma interpretação do fenômeno educativo”.

A educação compensatória, como aponta Saviani, é uma resposta não crítica direcionada às dificuldades educacionais e educativas evidenciadas pelas teorias crítico-reprodutivistas. Trata-se, na prática, do agir sobre fatores que determinam o “fracasso escolar” que atinge diretamente os alunos socioeconomicamente carentes. Se estes fatores são de ordem externa e a c da escola é a de equalização social, esta deve agir sobre estes fatores. Para tal, precisa compensar as deficiências que acabam por impedir o resultado esperado da ação educativa e pedagógica. Tais programas atuam nas mais diversas áreas como saúde, nutrição, relações pessoais e familiares.

Esses programas depositavam a responsabilidade de educação distintos problemas que não são diretamente do âmbito educacional “o que significa na verdade, a persistência na crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade”. (SAVIANI, 2009, p.30)

Atribuiu-se, então, um conjunto de possibilidades para além do papel formal³ da escola e relacionando-a diversas políticas sociais. “A consequência é a pulverização de esforços e recursos com resultados pratica-

3 Segundo Biesdorf (2011) “a educação formal possui a função de preparar o educando para atuar efetivamente junto à sociedade, para tanto oferece o conhecimento científico. (BIESDORF, 2011, p. 1)

mente nulos do ponto de vista propriamente educacional” (SAVIANI, 2009, p. 31).

Cumpra não tergiversar. Não se trata de negar a importância dos diferentes programas de ação compensatória. Considerá-los, porém, como programas educativos implica um afastamento ainda maior, em lugar de aproximação que se faz necessária em direção à compreensão da natureza específica do fenômeno educativo. (SAVIANI, 2009, p. 32)

Por fim, pode-se afirmar que os programas de ação compensatória devem estar integrados a uma política educacional, no sentido de minimizar o processo de marginalização. Isso sem deixar de assegurar a realização de uma educação assentada em leituras críticas da realidade social. Esta articulação de políticas, portanto, teria foco na superação da marginalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale ressaltar que, diante das mudanças decorrentes dos diversos processos de marginalização que acabam por ampliar a marginalidade social, a educação precisou ser ajustada a novas e constantes determinações sociais. A mudança do modelo fordista / taylorista para o modelo toyotista exigiu que fosse dada maior importância à educação escolar, especialmente, à formação dos trabalhadores.

A ordem econômica atual, como salienta Saviani, está assentada na “pedagogia da exclusão”. Esta, diante da escassez de emprego, das novas exigências do mercado de trabalho, da capacidade do trabalhador ajustar-se às novas exigências de competência, qualidade, eficiência e produtividade, termina por contribuir para que ele, o trabalhador, introjete a responsabilidade por sua inserção social, especialmente no mundo do trabalho. Por outro lado, as políticas de Es-

tado em Educação, a minimização do Estado no que tange ao atendimento das expressões da questão social, a redução dos custos voltadas para as políticas de educação (dentre outras políticas de caráter social) e a privatização do ensino têm tornada as escolas “verdadeiras agências educativas” que tem por principal papel caracterizar a educação como um instrumento de doutrinação e treinamento para a inserção no mercado de trabalho.

Diante das conquistas da classe trabalhadora relacionadas à universalização do ensino público gratuito, pode-se afirmar que as crianças, os adolescentes e os adultos, cidadãos e cidadãs brasileiros (as), têm visto reduzir a marginalização presente no processo educativo escolar, porém, se não forem definidas políticas sociais e, aí incluídas as políticas de educação e as econômicas, para eles está reservado um futuro sombrio de exclusão do mundo e do mercado de trabalho e da sua “inserção ativa”, na sociedade, ou melhor, de sua participação cidadã baseado na visão de uma sociedade que promova seu desenvolvimento em atendimento aos interesses coletivos das classes hegemonicamente dominadas. Tal atendimento só acontecerá de forma consequente, se pautadas em políticas sociais, aqui particularmente voltadas para uma educação verdadeiramente emancipatória.

Apesar das conquistas no que diz respeito à universalização do direito à educação, do surgimento de novas concepções sobre a educação, o Brasil se encontra diante de um inquestionável retrocesso político. Considerando do anunciado contingenciamento dos recursos tal retrocesso atingirá drasticamente as políticas sociais em geral e, de modo particular a política de educação. Frente a esse quadro urge que a sociedade brasileira assuma a responsabilidade de

acompanhar sistematicamente o cumprimento dos direitos conquistados. É importante este acompanhamento das políticas sociais de uma forma geral, e da universalização da política educação, em particular, visando, principalmente, garantir que se reconheça no indivíduo sua condição de sujeito histórico e cidadão de direitos. Caso contrário, estarão as crianças e adolescentes desta nação fadados a situação de marginalização social permanente.

REFERÊNCIAS

BIESDORF, Rosane Kloh, *O Papel da Educação Formal e Informal: educação e escola e na sociedade*. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus de Jataí**. UFG.V.1. N.10.2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20432>. Acesso em: 18 mai.2019.

DONATO, Ausonia Favorido. *Algumas considerações sobre as tendências pedagógicas e educação e saúde*. BIS, Bol. Inst. Saúde (Impr.) n.48 São Paulo, nov. 2009. Disponível em: [\[dicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-18122009000300003&lng=pt&nrm=iso\]\(https://dicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-18122009000300003&lng=pt&nrm=iso\). Acesso em: 10 jun. 2019](http://perio-</p></div><div data-bbox=)

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PATRICK J. Montana e Bruce H. Charnov. *Administração*. Robert Brian Taylor (Trad.). São Paulo: Saraiva, 2001

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 40)

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação*. Campinas. SP, Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. *As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade na América Latina*. **Cad. Pesq.** São Paulo (42): 8-18, Ag.1982. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1546>. Acesso em: 4 de fevereiro de 2018.

Recebido em: 19/02/2019

Aprovado em: 09/05/2019

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): AS VOZES DOS CIDADÃOS DA RESISTÊNCIA

*Andrea Barros Daltro de Castro Costa (UNEB)**

*Ana Paula Silva da Conceição (UNEB)***

RESUMO

Nesta pesquisa problematizamos sobre quais elementos interferem na aprendizagem dos estudantes do Tempo de Aprendizagem I (TAP I) nas escolas públicas de Salvador? O objetivo geral foi de identificar os elementos que contribuem e interferem na aprendizagem dos estudantes da EJA do TAP I nas escolas públicas de Salvador. Assim sendo, tivemos como objetivos específicos: investigar os processos de aprendizagem dos estudantes da EJA; relacionar o papel da escola cidadã com o processo de reconhecimento dos sujeitos da EJA. Optamos pela abordagem qualitativa, através do estudo de caso múltiplo com utilização da entrevista semiestruturada como técnica de pesquisa. Os resultados revelaram que a aprendizagem, para os estudantes da EJA, se dá através do processo de aquisição da leitura e da escrita; a maioria destes tiveram direitos negados de acesso à escola devido inserção precoce no trabalho; e a escola é espaço de construção, reconhecimento e ascensão social. Concluimos que a escola cidadã possibilita aos estudantes superação das trajetórias de vida, protagonismo no contexto social letrado e resistência à exclusão social.

Palavras chaves: Aprendizagem. Estudantes da EJA. Escola Cidadã. Resistência.

ABSTRACT

THE LEARNING PROCESS AT EJA: THE VOICES OF CITIZENS OF RESISTANCE

In this qualitative investigation of the procedure multiple case study applying the semistructured interview as instrument, we questioned which elements interfere in the learning of the students of the Learning Time I (TAP I)

* Professora Concursada da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Mestranda do Programa de Educação de Jovens e Adultos – UNEB. Membro do grupo de pesquisa Formacceinfancia Linguagens e EJA – UNEB. E-mail: andrea.barros75@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3928-4691>

** Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: apsconceicao@uneb.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6958-7749>

in the public schools of Salvador? The main goal is to identify the elements that contribute and interfere in the learning of students of the TAP I EJA in public schools in Salvador, highlighting as specific objectives: To investigate the learning processes of EJA students; to relate the role of the citizen school to the process of recognition of the EJA subjects. The results show that learning for EJA students occurs through the process of acquisition of reading and writing; most of them had denied access to school due to their early insertion at work life; and the school is a space of construction, recognition and social ascension. We conclude that the citizens' school enables students to overcome their life trajectories, also protagonism in the social context and the resistance to social exclusion as well.

Keywords: Learning. EJA students. Citizen school. Resistance.

RESUMEN

EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA): LAS VOCES DE LOS CIUDADANOS DE RESISTENCIA

¿En esta investigación que problematizar sobre que elementos interfieren con el aprendizaje de los estudiantes aprendizaje tiempo (TAP I) en las escuelas públicas de el Salvador? El objetivo general fue identificar los elementos que contribuyen y que interfieren con el aprendizaje de alumnos de EJA TAP en escuelas públicas de el Salvador. Por lo tanto, tuvo como objetivos específicos: investigar los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la educación de adultos y jóvenes; se relacionan con el papel de la escuela del ciudadano con el proceso de reconocimiento del sujeto de la EJA. Optamos por el enfoque cualitativo, a través del estudio de caso múltiple con la técnica de entrevista semiestructurada. Los resultados revelaron aprendizaje para los estudiantes de la educación de adultos y jóvenes, a través de la adquisición de la lectura y la escritura; la mayoría de ellas había negado los derechos de acceso a la escuela debido a la temprana inserción en el trabajo; y la escuela es espacio, reconocimiento y ascensión social. Concluimos que la escuela del ciudadano permite a los estudiantes superar las trayectorias de vida, papel en el contexto social alfabetizado y resistencia a la exclusión social.

Palabras clave: aprendizaje. Alumnos de la EJA. Escuela del ciudadano. Resistencia.

INTRODUÇÃO

Neste artigo analisamos a temática processos de aprendizagem nas classes da Educação de Jovens e Adultos na qual efetivamos uma discussão a respeito de abordagens de aprendizagem dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA),

tendo como base a percepção desses sujeitos muitas vezes marginalizados e sem oportunidades. Consideramos a sala de aula como um espaço para esse processo de construção e produção de conhecimento e a escola, instituição viva capaz de

ressignificar o contexto educativo para os jovens, adultos e idosos.

Dessa forma, observamos que se trata de uma temática que sustenta um amplo processo reflexivo sobre quem são os estudantes e as estudantes, regressos da EJA nos seus múltiplos aspectos e especificidades que retornam ao espaço escolar com tantas dúvidas e incertezas que permearam sua trajetória de estudo durante a infância ou juventude por diversos motivos, sejam sociais, econômicos, políticos ou culturais. Ao retornarem ao ambiente formal de aquisição e produção de conhecimento científico, esses sujeitos desejam fazer parte do mundo letrado, a partir do reconhecimento de suas capacidades e potencialidades assim como, o respeito às suas limitações e dificuldades.

Por essa razão, delimitamos nossa análise na tentativa de responder ao seguinte questionamento: quais elementos auxiliam e interferem na aprendizagem dos estudantes e das estudantes do TAP I (definição da Resolução CME Nº 041/2013) nas escolas públicas da cidade de Salvador? Trata-se de uma questão que necessita ser estudada para elucidar dúvidas e refletir acerca do processo de aprendizagem destes sujeitos que muitas vezes desenvolvem trabalhos manuais e não tem tempo para dedicar-se aos estudos formais. Vale ressaltar que essa investigação não emana do aprendizado de jovens e adultos como meta principal de ensinar as letras para que esses assinem seu nome, mas também que perceba a alfabetização como uma alavanca para a formação de cidadãos conscientes e capazes de atuar na vida social, resistentes à exclusão das injustiças sociais geradas pela baixa escolaridade.

Pesquisas sobre a aprendizagem dos jovens e adultos, iniciadas a partir do estudo

da Andragogia, defendem que os estudantes e as estudantes da EJA devem participar de forma mais ativa do seu processo de aprendizagem por conta da maturidade e ricas experiências que favorecem o desenvolvimento da sua consciência crítica. Essas características também motivaram o estudo do problema acima citado e influenciaram na escolha dos sujeitos da pesquisa.

Para efetivar a investigação dessa problemática elegemos como objetivo geral identificar os elementos que contribuem e interferem na aprendizagem dos estudantes e das estudantes da EJA do TAP I nas escolas públicas da cidade de Salvador. A partir das falas dos estudantes e das estudantes desse estágio, oportunizamos a esses sujeitos pensar sobre o seu processo de aprendizagem, a partir do seu contexto atual enquanto trabalhadores e trabalhadoras, ancorando suas expectativas na possibilidade de gerar uma reflexão sobre a prática dos profissionais que atuam nesse segmento.

Como objetivos específicos destacamos: - investigar os processos de aprendizagem dos estudantes e das estudantes da EJA; - relacionar o papel da escola cidadã com o processo de reconhecimento dos estudantes e das estudantes da EJA. Essa escolha foi ressaltada pela necessidade de aprofundar a discussão a partir do protagonismo dos estudantes e das estudantes da EJA que durante muito tempo sentiram-se obrigados a abrir mão do seu direito de estudar, assim como da necessidade de configurar o papel da escola enquanto espaço de resistência e desenvolvimento da cidadania.

Essa investigação é bastante salutar por oportunizar reflexões sobre a urgência de conhecer melhor as demandas dos estudantes e das estudantes da EJA, sujeitos oprimidos e que ao retornar para a escola acreditam na educação cidadã e libertadora capaz

de superar a desumanização. Nesse processo educativo, é imprescindível escrever, biografar-se, ler, historicizar-se, assumir-se, reconhecer-se como ser incompleto, capaz de gerar conhecimentos ao longo da vida, incitar o diálogo para reverberar a produção da cultura e da própria existência por romper o silêncio que é viés de opressão e, cultivar a fala crítica da voz analítica que favorece a tomada de consciência da própria vida, tornando-se um ser político.

Organizada por esta introdução, composta pela temática, o problema, os objetivos geral e específico, temos a parte inicial da investigação. Apresentamos também os procedimentos metodológicos embasados na abordagem de investigação qualitativa e a metodologia do trabalho, na perspectiva do estudo de casos múltiplos, destacando os sujeitos, o contexto dos locais de pesquisa, os instrumentos aplicados, as etapas percorridas pelo pesquisador e a análise das informações coletadas atreladas ao suporte teórico. O texto, permeado por diversas vozes dos estudantes e das estudantes, aborda na prática sobre o seu processo de aprendizagem favorecendo o repensar das práticas de professores e professoras a partir da construção do elo entre saberes e aprendizagens dialógicas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A base metodológica da pesquisa quanto à abordagem, com inspiração em Triviños (2012) e Godoy (1996), foi a pesquisa qualitativa por focar aspectos da realidade não quantitativos e investigar fenômenos na sua profundidade. Esse modelo teórico-metodológico adotado, compreende a importância do estudo do fenômeno educacional como fenômeno social e ao investigar suas raízes, causas, consequências, percebe o sujeito

como ser social e histórico. Baseado no enfoque crítico participativo com visão histórico-estrutural-dialética parte do princípio de “[...] conhecer a realidade e transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (TRIVIÑOS, 2012, p.117).

Para elencar elementos dessa abordagem, salientamos as ideias de Godoy (1996, p. 62-63) quanto às características: é essencial o contato do pesquisador com o ambiente investigativo; o registro dos resultados prioriza muito a escrita, abolindo as expressões quantitativas de análise e reconhece o ambiente e as pessoas envolvidas no contexto holístico pois o pesquisador preocupa-se com o processo e não somente com os resultados; o pesquisador compreende o fenômeno a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos e “pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados” pois o aporte teórico é construído aos poucos e “à medida que coleta os dados e os examina”.

Quanto ao procedimento estratégico, trata-se de um estudo de caso múltiplos baseado nas definições de André (2013), Alves-Mazzotti (2006) e Yin (2015) o qual favorece o diálogo com os envolvidos pelo estudo da temática, além de permitir a cumulatividade e aplicabilidade dos resultados encontrados a partir dos instrumentos, uma rápida observação direta e a entrevista semiestruturada contextualizada nas ideias de Ornelas (2011).

O estudo de caso múltiplos fornece informações importantes e permite decisões políticas por contribuir para a reflexão significativa no âmbito educacional. A eficiência desse estudo transcorre do seu detalhamento e ênfase na atuação ética, crítica e criativa do pesquisador sem se deixar perder nas aparências, pois esse procedimento exige a manifestação de suas dimensões intelectual,

pessoal e emocional o que gera a integração harmoniosa do pesquisador ao grupo.

Na área educacional, o estudo de caso aparece com o sentido limitado por volta das décadas 60 e 70 como estudo descritivo e considerado menos científico por não ser experimental. Nos anos 80, ressurgiu na pesquisa com sentido mais abrangente, focalizar um fenômeno específico a partir do seu contexto e dimensões múltiplas, valorizando o aspecto unitário e ressaltando a análise situada e profunda. Nessa perspectiva, a autora Marli André (2013) reforça que não é o nome que estabelece o rigor metodológico, mas o detalhamento da descrição e a justificativa de cada opção feita, como a escolha adequada dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de informações, assim como a elaboração e validação dos instrumentos no tratamento das informações.

Dessa forma, o trabalho presente faz uma descrição detalhada das etapas de pesquisa, apresentando os locais do estudo (preservando o nome das instituições para resguardar a identidade dos estudantes entrevistados), a motivação da escolha dos sujeitos e sua caracterização, os instrumentos de coletas de informações e a fundamentação dessas informações para embasar com cientificidade os resultados encontrados de forma a construir uma teia entre as falas dos entrevistados e as teorias.

Conforme classificação de Yin (2015, p.84), esse estudo de caso múltiplo é integrado “[...] porque os resultados de cada levantamento não serão agrupados entre as escolas. Ao contrário, os dados do levantamento serão parte dos achados para cada escola ou caso individual”. De acordo com André (2005), esse estudo de caso realiza-se em três fases: a fase exploratória - momento em que o pesquisador entra em contato com as escolas através de seus re-

presentantes da gestão e informa o objetivo da pesquisa, agendando os dias de visita e entrevista. Por conta do tempo disponibilizado pelo pesquisador, a apresentação do contexto da pesquisa aconteceu no mesmo dia das entrevistas com os estudantes e estudantes, assim como o reconhecimento do ambiente escolar, concomitante com uma breve observação a fim de perceber a relação dos sujeitos envolvidos nas instituições.

A segunda fase, a de coleta dos dados foi realizada através da entrevista semiestruturada com todos os estudantes e as estudantes do TAP I presentes nas escolas no dia previsto com a gestão a fim de garantir uma maior confiabilidade nos resultados, o que nos garantiu a possibilidade de conhecer a partir das expressões dos estudantes o que interfere ou auxilia nos seus processos de aprendizagem.

Vale ressaltar que foi necessária uma apresentação coletiva na sala de aula com a professora regente presente, expondo a investigação que pretendíamos realizar visto que inicialmente alguns estudantes se recusaram a participar da entrevista.

O exercício da entrevista exige leveza, é um exercício metuculoso, requer um tempo necessário para que a confiança se prendifique, sabe-se o quanto a fala está ancorada na censura, no medo, nas reticências, em lapso, atos falhos, silêncios. [...] para que o conteúdo revelado tenha saber e sabor de uma imagem que, [...] encontre o significado e o significante do objeto perdido. (ORNELAS, 2011, p. 29)

Na apresentação foi fundamental expor o interesse pela pesquisa através do relato do objetivo geral assim como a escolha deles enquanto sujeitos desse estudo, considerando-os os envolvidos diretos e por isso os únicos capazes de revelar com muita fidedignidade os pontos levantados. Também a apresentação da pesquisadora

como professora desse tempo de aprendizagem que respeita a história e momento de cada um, pois conhece a realidade dos estudantes trabalhadores e trabalhadoras, no espaço educativo, tendo uma trajetória construída de aprendizagem com esses sujeitos há treze anos.

A entrevista é um momento de questionar o entrevistado que muitas vezes tem medo ou fica em dúvida de não saber o que responder, cabendo ao entrevistador através de uma conversa informal encontrar a hora exata de iniciar a entrevista que exige experiência, boa comunicação e a sensibilidade e pureza da escuta. Momento bastante rico e significativo porque muitos perceberam que a pesquisa não tinha a intenção de avalia-los ou fazer exposição das suas experiências ou dificuldades, mas era uma possibilidade de externar suas expectativas para que o processo de aprendizagem fosse também o retrato de seus anseios e colocações.

Por isso, destacamos o quão é importante o vínculo do pesquisador com a realidade estudada assim como o conhecimento prévio dos sujeitos envolvidos, a fim de construir uma confiança que favorece a essência real das falas, compreendendo a potência da palavra. Como defende Ornelas (2011, p. 74) é preciso “[...] enxergar os sujeitos da pesquisa, não mais iguais, mas deixar emergir a singularidade e, nesse instante, o pesquisador e os seus sujeitos operam com o desejo de saber”.

É importante elucidar que nessa etapa a floraram sentimentos de pertencimento à modalidade da EJA e a importância do olhar significativo para suas especificidades, reconhecendo-a como espaço de resistências, lutas e superações tanto no aspecto físico (o cansaço do cotidiano) quanto no emocional (a vergonha de se achar além da idade para estar na escola e não dominar o letamen-

to). Essas características estiveram presentes constantemente nas entrevistas, espaço dinâmico, porque a todo instante os entrevistados recorriam as suas histórias de vida gerando momentos de prazer e dor exigindo do entrevistador muito cuidado para não se desviar do roteiro inicial, visto que esse instrumento se configura numa via de mão dupla onde ambos têm liberdade para falar fora do previsto. Esse exercício de escuta, espaço de ética, atenção e cuidado possibilitou a sustentação ao objeto de estudo da investigação no qual pretendemos teorizar, pois permitiu a compreensão detalhada e minuciosa dos valores e crenças dos sujeitos entrevistados.

A entrevista semiestruturada, gravada, com autorização dos entrevistados, e escutada no final, de forma a descortinar cada fala, possibilitou ao entrevistador descobrir todo o brilho, força e sentimentos que permeavam cada resposta. Às vezes gerava mal-estar, por trazer lembranças difíceis, mas sempre encorajadas porque revelava muitos sujeitos de falas, mas também de faltas, o que exigiu de o entrevistador perceber as nuances dos silêncios, muitas vezes com as lágrimas contidas na garganta do entrevistado.

[...] A gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio. Por outro lado, e isto tem dado para nós muitos bons resultados, o mesmo informante pode ajudar a completar, aperfeiçoar e destacar etc. as ideias por ele expostas, caso o fizermos escutar suas próprias palavras gravadas. (TRIVIÑOS, 2012, p. 148)

Foram quatro questões-guia denominadas assim por servirem de norte para conduzir de forma objetiva o diálogo oportunizado pela entrevista: 1- O que foi mais difícil para você voltar a estudar?; 2- Quais as aulas

que você mais gosta e que faz você aprender mais?; 3- O que te ajuda e atrapalha na hora de aprender? 4- O que é a escola para você? Esse processo metodológico suscita informações valiosas, pois fecunda decisões políticas enquanto ações desenvolvidas no contexto sala de aula que interferem de forma positiva ou não o processo de aprendizagem dos estudantes da EJA, visto que ensinar é também um ato político.

Por fim, a fase de análise sistemática dos dados, que em alguns momentos esteve conjugada com a coleta de dados, traçadas como linhas gerais para condução desse tipo de investigação. Foram registradas as falas dos estudantes e das estudantes na íntegra, fazendo a transcrição de forma a exemplificar com muita vivacidade as questões teóricas encontradas nas referências escolhidas. Esses registros, em consonância com o suporte científico, envolvem os leitores e leitoras a respeito de histórias de vida recheadas de sentimentos que nos ensina e nos faz aprender através da possibilidade dialética de construir-se no processo de construção do outro.

As escolas públicas, lócus da pesquisa, ficam situadas em bairros distintos: Vitória, Pelourinho e Brotas, porém próximos do centro da cidade por apresentarem melhor acesso. Foram três escolas com contextos variados e descritos abaixo que possibilitou generalizar os resultados da pesquisa. A escola 1 será representada como E1 fica localizada no bairro da Vitória, a escola 2 denominada E2 situada no Pelourinho e outra em Brotas considerada como E3.

A E1 é conveniada, funciona nos três turnos (matutino com o Fundamental I, vespertino pré-escola e o Fundamental I e o noturno com EJA do 1º Segmento), tem 64 estudantes do total matriculados na EJA e iniciou o funcionamento dessa modali-

dade em 2003 quando foi municipalizada. Apresenta o IDEB superior à meta estabelecida no ano de 2017, tendo média de 6,3 enquanto a meta municipal era de 5,4 e participa no contexto nacional do percentual de 18,45% das escolas com desempenho acima da nota.

É considerada uma escola de pequeno porte, tendo no total: cinco salas amplas, sala de direção e secretaria, sala de professores e coordenação, área de parque descoberto, sala de leitura, acesso à internet e refeitório. No quadro da gestão, uma diretora, uma vice para cada turno do diurno e três coordenadoras (uma para o matutino, uma para o vespertino e uma para o noturno).

A E2 é enquadrada no Grupo 03 do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) com localização diferenciada como unidade de uso sustentável, tem 70 estudantes no total matriculados na modalidade EJA do 1º e 2º Segmento, tendo 39 no 1º Segmento, sendo mista as turmas dos matriculados nos TAP I e TAP II. Seu IDEB revela crescimento nos últimos dois anos, mas apresenta média de 3,9 abaixo da meta municipal de 4,6 e participa no contexto nacional do percentual de 12,49% das escolas com desempenho abaixo da nota.

Considerada uma escola de porte médio possui uma diretora e duas vices, uma coordenadora para cada turno no diurno e duas coordenadoras no noturno (uma para o 1º Segmento e outra para o 2º Segmento) O diurno atende às séries da Educação Infantil e Fundamental I e o noturno a EJA. Funciona com a modalidade EJA desde 2017 quando iniciou o Programa Telecurso. No total são sete salas pequenas, climatizadas com ar condicionado, sala de direção, refeitório e acesso à internet.

Com 139 estudantes do total matriculados na modalidade EJA sendo 75 do 1º

Segmento, E3 apresenta o IDEB superior à meta estabelecida no ano de 2017, tendo média de 4,6 enquanto a meta municipal era de 4,3, participa no contexto nacional do percentual de 25,89% das escolas com desempenho acima da nota. No total são seis salas amplas (mas para EJA funcionam apenas cinco) e mais uma sala de direção e secretaria, sala de professores e coordenação, quadra de esporte e acesso à internet e refeitório.

Escola de porte grande tem uma equipe gestora formada por uma diretora, três vices (uma para cada turno) e uma coordenadora para cada segmento. Funciona nos três turnos, sendo o diurno voltado para o Ensino Fundamental II e o noturno para a EJA no 1º e 2º Segmento. A EJA funciona desde quando a escola foi municipalizada, em 2013.

Participaram da entrevista 22 estudantes das três escolas acima detalhadas os quais terão suas identidades preservadas. Dessa forma serão utilizados nomes fictícios nos momentos dos registros de suas falas, transcritas na íntegra para retratar a veracidade do que foi gravado assim como transmitir através dos registros a intensidade das expressões desses sujeitos. Na sua maioria mulheres, 14 dos entrevistados totalizando 64%, trabalham fora, assumem os afazeres domésticos e estudam, e apenas 8 homens totalizando 36% que também são trabalhadores e estudam. A faixa etária desses sujeitos está entre 30 e 70 anos sendo 23% no intervalo de 30 a 40 anos, 23% entre 40 e 50 anos, 36% entre 50 e 60 anos, 14% acima de 60 tendo 4% dos entrevistados que não revelaram sua idade.

Essas porcentagens revela uma educação de possibilidades configurando a alfabetização de adultos como estratégia de superação e reversão da perversidade epistemológica do capitalismo que atrela saber e poder

ao domínio de capital. Os estudantes e as estudantes são trabalhadores e trabalhadoras que em sua maioria exercem funções assalariadas, reverberando o discurso marxista da exploração da força de trabalho pelo sistema capitalista o que gera a exclusão da classe trabalhadora. 38% são empregados domésticos, 33% autônomos (ambulantes, pequenos empreendedores), 9% aposentados, 5% garçom, 5% cabelereiro, 5% donas de casa e os outros 5% desempregados.

Essas características específicas, que configuram o contexto da EJA, assim como a certeza da importância de dar vez e espaço, para as vozes dos sujeitos, seres incompletos e inacabados, que vivenciam a/na EJA, a sua capacidade de superação e confiança na aprendizagem como construção de cidadãos e cidadãs tendo então o reconhecimento dos seus direitos, foram os motivos justificáveis pela opção de os entrevistados serem os estudantes e as estudantes.

A APRENDIZAGEM E A ESCOLA CIDADÃ: DESAFIOS E RESISTÊNCIA DA EJA

A preocupação com o processo de aprendizagem dos adultos como uma construção diferente do das crianças surgiu com os estudos da Andragogia, compreendida como a arte e ciência de facilitar a aprendizagem dos adultos. Essas contribuições possibilitaram a compreensão de que os processos de aprendizagem não estão reservados a um tempo certo e/ou determinado, o que expandiu consideravelmente as oportunidades e a promessa da educação ao longo da vida.

Entretanto, esse estudo recebeu críticas e DeAquino (2007) se reporta a Sandra Kerka, pesquisadora da área de aprendizagem, para relatar a dissociação entre o que diz a andragogia a respeito da aprendizagem dos adultos e a realidade.

...] não é correto presumir que todos os adultos terão um melhor desempenho em termos de aprendizagem em um ambiente centrado no aprendiz, porque muitos deles não estarão dispostos nem serão capazes de assumir pelo menos parte da responsabilidade pelo aprendizado [...]. Outro ponto levantado nesse trabalho é a desmistificação de que os alunos acumulam uma miríade de ricas experiências ao longo de sua vida e acabam utilizando-a como recurso para a aprendizagem. Muitos adultos não realizaram muito em sua vida [...]. Um terceiro mito derrubado é que todos os adultos têm uma motivação interna, intrínseca, para aprender. Alguns deles precisam de motivadores externos, como notas e competições [...]. (DEAQUINO, 2007, p.14)

Outra característica que deve ser considerada é que a Andragogia não diferencia os adultos aos quais se referem. Geralmente trata-se dos adultos que buscam ampliação de conhecimentos, já passaram por outros processos de formação, mas não foram excluídos dos direitos à escolarização e por isso não pode ser efetivada na sua íntegra aos sujeitos da EJA, visto que o contexto dos adultos é bastante divergente, com diferentes singularidades e carregados de todas as especificidades que por si só já define essa modalidade de ensino como reparadora à negação de direitos.

Ainda são poucos os suportes teóricos sobre os processos de aprendizagem dos estudantes da EJA, o que caracteriza um déficit exploratório no que tange o desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, essa pesquisa empírica serve de embasamento para algumas definições em relação aos aspectos que auxiliam e que atrapalham a construção dos conhecimentos dos adultos ao retornarem para as instituições formais de ensino.

No âmbito da psicologia do desenvolvimento, os estudos, em sua maioria, são

voltados para as crianças e não para os adultos, o que torna o processo da aprendizagem dos estudantes e das estudantes da EJA um objeto de pesquisa pouco explorado. Jesus Palácio (2004) ressalta que o desenvolvimento a partir da adolescência está relacionado à idade psicológica e social, fase aberta a mudanças e influenciada por diversos fatores: o nível de saúde, a experiência do trabalho, sua motivação, os grupos que convivem e as situações diárias que superam.

Vygotsky (1996) defende que o percurso de desenvolvimento, definido de certa forma pela maturação dos indivíduos, está interligado ao convívio com um ambiente cultural e que o aprendizado potencializa o desenvolvimento dos processos internos. Assim, destaca que o indivíduo só aprende a leitura e a escrita se conviver no ambiente que desperte os processos internos para a aquisição dessas habilidades. Por isso acrescenta que o sistema escolar desempenha um papel importante em estruturar situações propícias ao aprendizado, uma vez que a linguagem deve ser, em parte, ensinada, para ser aprendida.

Nesse sentido, esse autor destaca o termo desenvolvimento da zona proximal, caminho que o indivíduo percorrerá para desenvolver funções ainda não amadurecidas e que serão consolidadas a partir da ajuda de outro e por isso está sempre em transformação. A interação social assume caráter essencial no processo de construção das funções psicológicas humanas, pois não existe processo de desenvolvimento se não existir a interação entre indivíduos da mesma espécie, assim como, não existe desenvolvimento cognitivo se não almejar metas alcançáveis a partir o conhecimento inicialmente já consolidado.

Respeitar a leitura de mundo do educando significa torná-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção de conhecimento. No fundo, o educador que respeita leitura de mundo, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade. (FREIRE, 2011b, p. 120)

Vale ressaltar que a mediação não pode ocorrer numa ação pedagógica diretiva, sendo o estudante um mero receptor. É indispensável acreditar na ideia de reconstrução e transformação dos significados desenvolvidos a partir da vivência com os grupos culturais. E essa reconstrução cultural é a base da construção do processo histórico de cada sujeito. Segundo a teoria de Vygotsky a inserção de indivíduo no ambiente cultural é premissa para a sua própria constituição enquanto pessoa e essa interação é o que possibilita o desenvolvimento das atividades psicológicas que envolve o aprendizado.

De acordo com a psicologia evolutiva, a história de vida e o processo de formação estabelecido com e nas relações de convivência possibilita que cada adulto traga consigo diferentes habilidades e dificuldades, ocasionando maior reflexão sobre seu processo de aprendizagem. Essa compreensão nos remete à ideia de que a educação de jovens e adultos está intrinsecamente relacionada com a especificidade cultural.

Oliveira (2007) destaca a linguagem escolar como um dos obstáculos para a aprendizagem dos adultos sobrepondo-a ao conteúdo. As referências de escola que se traz ao longo da vida é sempre a ideia de um professor que determina as ordens, cadeiras uma atrás da outra, um quadro negro, todos trabalhando com lápis e caderno e comandos apresentados na sua maioria através da forma escrita, o que constitui grande parte

do problema para ser resolvido. Apesar da aprendizagem está relacionada com questões cognitivas, aspectos afetivos também geram desconforto nos adultos, provocando então a exclusão da escola.

Dessa forma, os estudos relacionados ao processo de aprendizagem dos adultos se dedicam à compreensão “[...] da homogeneidade e da heterogeneidade cultural, do confronto entre diferentes culturas, diferenças culturais e diferenças nas capacidades e no desempenho intelectual dos sujeitos” (OLIVEIRA, 2007, p. 66)

Com base nesses aspectos podemos citar três abordagens distintas ao perceber as relações entre cultura e o funcionamento intelectual. A primeira, bastante determinista, defende os fatores culturais como determinantes dos traços do psiquismo, ou seja, as pessoas que vivem em grupos menos escolarizados são consideradas menos desenvolvidas e incapazes de desenvolverem o pensamento abstrato. A segunda, considerada como relativismo radical, valoriza igualmente todo conhecimento restando pouco espaço para a intervenção educativa, visto que o desenvolvimento psicológico e os conhecimentos prévios dos adultos necessitam ser respeitados. A cultura e a história, elementos mobilizadores do desenvolvimento dos processos cognitivos, independente do seu grupo cultural e social, tornam-se elementos secundários. A terceira, mais promissora para o entendimento das relações entre cultura e modalidade de ensino, defende o processo de construção interno e externo ao longo da história dos adultos, diferentes ou não na sua origem, como motivador para o desenvolvimento cognitivo.

Corroboram com essa abordagem autores que defendem a complexidade do letramento (estado ou condição de quem se

envolve nas diversas práticas sociais de leitura e de escrita) como fenômeno cultural. Vera Ribeiro (1998) enfatiza que a aprendizagem da leitura e da escrita produz mudanças psicológicas e por isso as variedades das práticas de alfabetismo atreladas às peculiaridades culturais dos grupos devem ser compreendidas e valorizadas. Cláudia Vóvio (2013) destaca que independente da escolaridade dos sujeitos, a participação em situações comunicativas favorece a articulação entre o desenvolvimento de habilidades cognitivas e os conhecimentos linguísticos ao falarmos ou escrevermos.

As vantagens trazidas pela aprendizagem da leitura e da escrita é perceptível em todos os momentos nos quais escutamos os estudantes e as estudantes. O desejo aparentemente tão óbvio não é, porque esses sujeitos já passaram por diversas situações constrangedoras que os fizeram sentir-se menosprezados e inferiorizados. A riqueza cultural, os conhecimentos prévios dessas pessoas os tornam produtores de saber, capazes de aprender e essa conquista transforma-se em mola impulsionadora para o desejo de novas descobertas.

Soares (2012) destaca a importância da aprendizagem da leitura e da escrita, afirmando que todo indivíduo que faz uso dessas habilidades transforma-se sob os aspectos sociais, culturais e cognitivos. Nesse contexto, diferencia os termos alfabetização e letramento, partindo do pressuposto que analfabeto é aquele que não consegue exercer, na sua plenitude, os seus direitos enquanto cidadão, sujeitos, na sua maioria, marginalizados pela sociedade por não terem acesso a bens culturais da sociedade letrada.

Um adulto pode ser analfabeto porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita tem presença forte, se se interessa em ouvir

a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva [...] esse analfabeto é de certa forma letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2012, p.24)

Assim, o letramento é perceber a função social da escrita nas diversas situações cotidianas e descobrir-se pela leitura e pela escrita e também descobrir o mundo a sua volta. É perceber o que se pode ler, interagir com diferentes portadores textuais, suas funções e envolver-se nas mais variadas práticas sociais da leitura e da escrita, de forma a conseguir resolver questões diárias com autonomia.

Entretanto, o desconhecido gera medo e os estudantes e as estudantes da EJA mesmo percebendo a grandeza da prática da leitura e da escrita por estarem diretamente relacionadas com situações da vida prática (pagar uma conta, ler a bíblia, ir ao supermercado) sentem-se inseguros. Quando conseguem superar o medo e a resistência ao saber descobrem a força da autonomia e a preciosidade da independência tanto subjetiva, por começar a perceber-se como sujeito reconhecido socialmente, como objetiva, desejando superar o desemprego, salários melhores, ser exemplo para os filhos ou filhas, netos ou netas, visualizando-se então como seres políticos capazes de construir sua própria história.

Pensar no fazer pedagógico com essa nuance e enquanto ação coletiva é refletir sobre o papel da escola na formação dos educando e educandas assim como na construção coletiva dos saberes significativos de forma a valorizar os sujeitos enquanto cidadãos históricos e políticos que através do diálogo buscam encontrar possibilidades marcadas pelo amor, poder e

saber. A tarefa do educador é dar sentido às informações, é técnica, mas também é arte, uma ciência do conhecer e ler a realidade para transformá-la.

Nesse contexto, a escola torna-se um lugar de educar para fora, fazer avançar. É um espaço onde se constrói e se pensa o futuro de cada pessoa, onde a participação e autonomia compõem a natureza do ato pedagógico e pressuposto da própria aprendizagem. Como destaca Gadotti formar para a participação é também formar para a cidadania onde os cidadãos envolvidos nessa ação educativa participam com responsabilidade e ética do destino do país, contextualizando então uma filosofia educacional ancorada numa concepção emancipatória e democrática.

A escola necessita ser desafiadora, onde elaborar perguntas é a oportunidade de elaborar saberes, porque saber perguntar é trilhar caminhos de desafios. Essas indagações impulsionam um novo olhar para os estudantes que adentram essa instituição de saber, sujeitos envolvidos no mundo globalizado, mas também repleto de exclusões sociais e negações de direitos às populações menos favorecidas, retrato dos regressos da EJA. A busca por uma melhor condição de vida torna a escola um local de produção cultural, rico e recheado de heterogêneas histórias de vida, obrigando um olhar minucioso para a realidade dos sujeitos que retornam ao ambiente do saber.

Mostrar os diferentes caminhos do conhecimento, da participação e da formação integral do aluno, é o dever da escola moderna e dos seus professores. Nesse sentido, ao receber os seus estudantes, o professor e a escola devem iniciar um processo de estudo da realidade, demonstrar que ela não é estática, desprovida de ações criativas; ao contrário, é preciso demonstrar que há no meio popular muito dinamismo que se reveste de ca-

racterísticas culturais próprias. (AMORIM, 2007, p. 99)

A busca por uma escola de qualidade na EJA é uma luta de todos os envolvidos da ação pedagógica, a realidade do analfabetismo no Brasil, principalmente nas regiões mais empobrecidas, é gritante e urge ações coesas e frutíferas. A escola como via de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, onde os sujeitos se sentem acolhidos, se escutam e se constroem com as trocas, torna-se o chão da materialidade das histórias de vida.

Conforme termo criado por Paulo Freire, a escola necessita ser cidadã, a que reconhece os sujeitos como seres inacabados na sua completude, respeita as características histórico-sociais da realidade local, sem perder de vista a produção do conhecimento crítico e científico. Para tanto é indiscutível a elaboração de um projeto político e pedagógico com bases filosóficas dialéticas, percebendo a ação educativa como ato de amor, beleza e pureza, portanto ação que envolve técnica, criatividade e sensibilidade. Por isso a escola cidadã é viva, flexível que se constrói saberes com sentimentos, onde todos se constroem, se assumem, onde os direitos são reconhecidos e nunca negados.

RESULTADOS: A APRENDIZAGEM NO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

A pesquisa destinada à Educação de Jovens e Adultos ainda é considerada uma investigação nova, o que possibilita uma gama de elementos e fenômenos para esse estudo. Por adentrar nesse campo de investigação de forma a compreender as especificidades do processo de aprendizagem dos estudantes dessa modalidade, os sujeitos dessa pesquisa foram os estudantes do TAP I de

escolas públicas do centro de Salvador, regressos, que se ausentaram da escola por diversos motivos e que retornam nesse ano letivo de 2018.

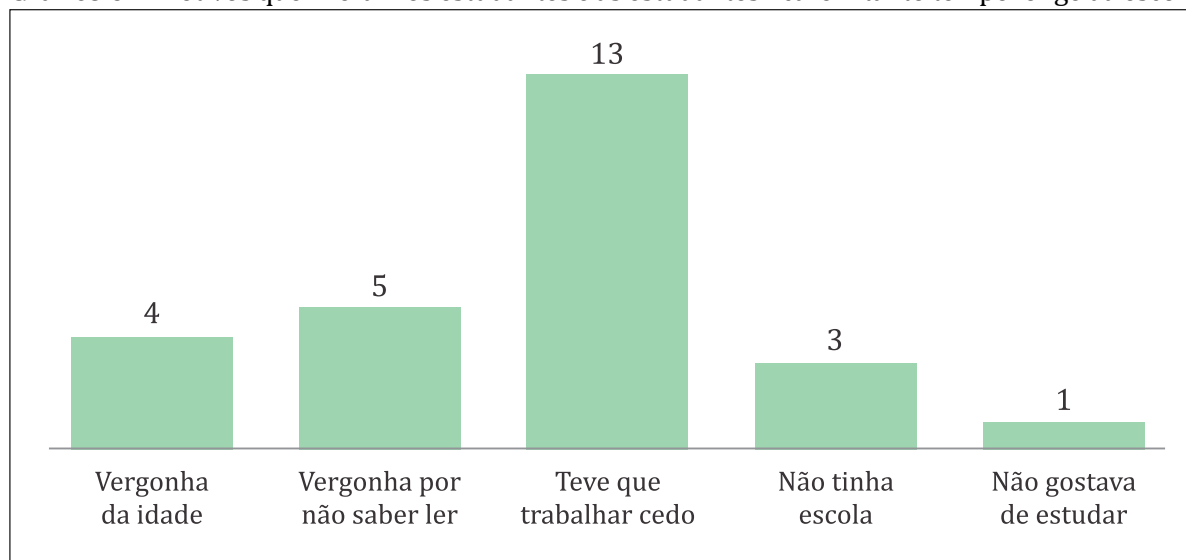
Esses elementos nos remetem às considerações que os sujeitos da EJA são adultos que lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, empregos, etc) e trajetórias perversas de exclusão que se enraízam no analfabetismo, o que torna urgente uma educação reparadora de direitos. Essa realidade é claramente retratada pela estudante Maria quando se emociona ao falar:

A dificuldade da vida me faz eu querer aprender mais porque hoje em dia eu trabalho de diarista, não é menosprezando as pessoas que eu trabalhe, mas hoje em dia é um trabalho pouco reconhecido, então eu acho que uma pessoa que trabalha com uma pessoa, eu tenho o sonho de fazer alguma coisa ainda, ser alguém na vida e trabalhar

futuramente naquilo que eu quiser porque em cada casa da família que eu trabalho, não é falando mal não das pessoas que eu trabalho, mas também é um trabalho que não é valorizado, cada dia está pior, hoje em dia só falta voltar a botar a gente para o tronco, só está faltando a escravidão voltar porque, com as leis aí tirando os direitos das empregadas domésticas, as pessoas estão se aproveitando, colocando as pessoas para trabalhar demais e ganhar pouco, Por isso eu acho que eu acredito em mim e cada dia eu vou passando uma experiência para mim mesma, no meu trabalho, aí eu vou vendo e digo para mim mesmo eu vou conseguir, eu vou chegar lá eu vou sair dessa. (Maria, 53 anos)

Com base nos dados do gráfico abaixo, vale destacar os diversos motivos pelos quais os estudantes e as estudantes se ausentaram ou nunca participaram da escolarização a fim de conhecer mais uma dentre tantas outras especificidades dessa modalidade de ensino.

Gráfico 01: Motivos que fizeram os estudantes e as estudantes ficarem tanto tempo longe da escola



Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

Destacado por 13 entre os 22 entrevistados, o trabalho configurou-se como o motivo que mais interfere para o afastamento da escola por parte dos estudantes e das estudantes da EJA, revelando como citado

anteriormente que a não permanência na escola por esses sujeitos configura-se como uma realidade socioeconômica excludente que envolve camadas da população mais pobres e por isso necessitam abandonar

a escola ou nunca frequenta-la. Da mesma forma, 09 sujeitos destacaram a questão da vergonha, tanto de não saber ler e escrever, quanto da idade por se considerarem muito velho para retornar à escola; 03 relatam a inexistência de escolas onde moravam e apenas um estudante relatou que não gostava de estudar.

Conforme descrito no Parecer CNE/CEB 11/2000,

Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa e quanto mais para os que se vêem desprovidos de bens tão básicos como a escrita e a leitura. O acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para a vida cotidiana. (CNE/CEB 11/2000, p. 9)

A partir desses dados percebemos essa característica dos estudantes e das estudantes como uma das especificidades que configuram a EJA e necessita ser levada em conta no que diz respeito ao processo de aprendizagem e à atuação dos professores. A dupla jornada diária do trabalho e do estudo gera cansaço, o que muitas vezes afastam esses estudantes e essas estudantes da escola, fazendo com que alguns e algumas se matriculem e abandonem várias vezes sem completar os estudos que tanto almejam. Outro elemento importante é que, por conta das dificuldades de leitura e escrita que a maioria dos estudantes e das estudantes apresentam, muitas vezes, alguns professores infantilizam as atividades na tentativa de superar essas dificuldades e desconsideram a diversidade e riqueza dos conhecimentos que os estudantes e as es-

tudantes trazem das suas experiências de vida.

Esses dados apresentam a caracterização dos sujeitos da EJA trazida por Faria, revelando que

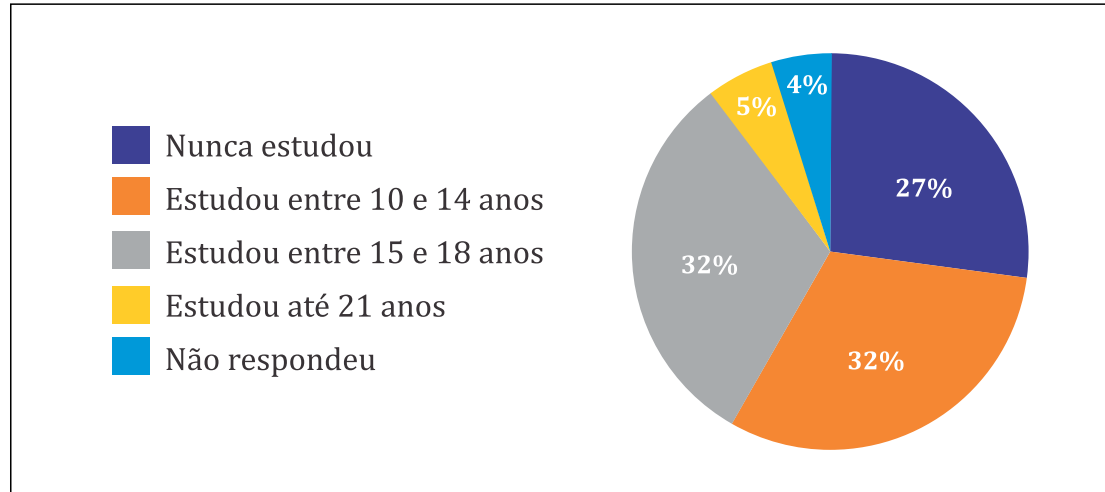
São, ainda, indivíduos que carregam consigo duas marcas principais, uma, a de que nunca frequentaram a escola e a outra que já tiveram acesso à educação formal, mas que, por conta do trabalho e da luta pela própria sobrevivência, não deram continuidade ao processo de escolarização (FARIA, 2012, p.7).

A EJA é planejada como educação voltada para pobres, para jovens e adultos pertencentes às camadas populares, excluídos do sistema educacional e que almejam uma condição mínima de escolaridade que se configura na aquisição da leitura e da escrita, a alfabetização. Para Camargo e Furlanetti (2010, p. 9) “[...] a Educação de Jovens e Adultos constitui-se como produto da miséria social, das precárias condições de vida da maioria da população e dos males do sistema público regular de ensino (o não aproveitamento de escolaridade na época apropriada)”.

Vale observar que os valores são superiores ao total de entrevistados, pois os estudantes tiveram liberdade de indicar mais de um motivo (a partir de sua história em relação a falta de oportunidade de estudo quando mais novos) dentre os quais os afastaram da instituição escolar. É evidente a variável “trabalho” no período da infância, como elemento excludente da presença de alguns sujeitos na escola, configurando que a maioria dos matriculados no Tempo de Aprendizagem (TAP I) são pessoas que tiveram que optar pela sobrevivência ou pela escola.

Outra característica importante para ser analisada é o tempo de permanência de cada estudante, como pode ser visto a seguir.

Gráfico 02: Permanência na escola dos estudantes e as estudantes do TAP I



Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

A partir da interpretação desses dados percebemos que os estudantes e as estudantes da EJA, na sua maioria já haviam tentado anteriormente integrar-se ao contexto escolar, pois, 32% estudou até os 14 anos e 32% até os 18 anos. Seguido de um percentual considerável de quem nunca estudou, representando por 27%, tendo apenas 5% de estudantes com idade de estudo até 21 anos e 4% indefinido por não terem respondido.

Essa reflexão sobre a permanência dos estudantes e das estudantes da EJA, é destacada por Ribeiro (1998) quando reconhece que

Na maioria dos casos, a escolarização é para os adultos uma experiência pregressa que vai se distanciando no tempo e cujos efeitos tenderão a se esmaecer progressivamente se os indivíduos não estiverem em contato com outras agências que promovam o alfabetismo e garantam a funcionalidade das aprendizagens escolares. Identificar essas agências e as formas como exercem essa influência passa a ser uma tarefa essencial quando se tenta explicar habilidades e comportamentos de alfabetismo demonstrados por esse grupo etário (RIBEIRO, 1998, p. 4-5)

As falas de alguns entrevistados e algumas entrevistadas quando questionamos

sobre o que foi mais difícil para voltarem à escola revela resistência ao retorno pois acreditam que não conseguem mais aprender por conta da idade ou pelo histórico familiar de muitos não terem estudado, carregando então o estigma de serem incapazes de aprender.

A vergonha de não ter estudado, minha mãe não ter me colocado na escola pequeninha porque ela não tinha como colocar a gente na escola A gente morava nas caatingas, nós tinha uma casa na roça e nossa vida foi sempre trabalhar desde pequenininha (Marília, 55 anos).

Meus pais morreram cedo e eu fui trabalhar em casa de família, aí nunca estudei. A dificuldade porque eu não podia vir, trabalhava na casa de família e elas também não deixavam eu estudar, depois foi que eu arranjei e fui morar com um rapaz foi que ele deixou eu estudar (Sara, 70 anos).

Foi porque eu parei com 10 anos de idade só estudei até a segunda série, e a dificuldade só foi o trabalho porque desde os 10 anos de idade que eu sempre venho trabalhando. Com 16 anos já pagava aluguel, vim de Castro Alves pra cá fiquei um pouco com pai e depois com irmão e fiquei sozinho. Então desde lá trabalhando, pagando aluguel aí me casei e agora estou estudando (Fábio, 58 anos).

Os dados do gráfico corroboram com as questões trazidas por Oliveira (2007) quando afirma que o adulto da EJA não é o universitário, na sua maioria é retirante, que saem do interior, filhos e filhas de trabalhadores rurais com baixo nível de escolaridade que exercem nas cidades, trabalhos em ocupações desqualificadas, depois de já ter trabalhado na roça na infância ou na adolescência.

No contexto da EJA, os estudantes e as estudantes, por desconhecerem seus direitos à educação, assim como à violação destes direitos, culpabilizam-se por não saber ler e escrever, sendo excluídos de diversas práticas sociais que envolvem a escrita. As situações de preconceitos e discriminação geram vergonha por parte desses sujeitos e muitas vezes os mantêm longe da escola por períodos longos desde o último período de estudo, ou por nunca terem estudado, ou ainda pelo medo do desconhecido. Desse modo, o processo excludente de preconceitos traz sofrimento ao analfabeto interferindo diretamente na construção positiva da autoestima, algo não muito explícito na sociedade e gera poucos debates. Como ressalta Vygotsky (1996, p.27).

[...] às populações semianalfabetas eram muitas vezes consideradas, e ainda hoje [...], como algo negativo[...] muitas vezes erroneamente julgada como um tipo de “racismo”, eram julgadas não como diferentes, mas como inferiores.

Através das falas percebemos o quanto essas experiências negativas interferem na aprendizagem, retratando os motivos e o tempo pelos quais os adultos se ausentam da escola.

A minha idade, já estava com a idade muito avançada para voltar para o colégio, e também sem poder vir porque do povo (patrões) que sempre tem alguma coisa para mim fa-

zer para eu poder não vim como eu fico sem vim muitas vezes por causa das reuniões da Mary Key da filha da minha patroa ai ela me chama para eu ficar com os filhos dela e isso me aborrece muito (Cláudia, 60 anos).

Foi difícil porque eu morava no interior, aí eu tomava conta dos meus irmãos, eu tinha que largar os estudos para tomar conta dos meus irmãos porque minha mãe trabalhava de roça, fazendo o dia, aí eu tinha que tomar conta dos meus irmãos. Aí depois eu casei, arrumei família, minha mãe veio morar em Salvador e eu fiquei na roça e ela veio para aqui (Meire, 30 anos).

O retorno à escola está diretamente ligado às situações cotidianas nas quais os adultos estão envolvidos (o entendimento da fatura, a leitura do ônibus, o conhecimento dos direitos trabalhistas, conhecer as letras e até mesmo aprender a fazer seu nome) e o desejo de conquistar a autonomia para realizá-las, o que potencializa ainda mais a sua aprendizagem. Com base nas respostas dos sujeitos entrevistados, a escola é o lugar de superar a discriminação sofrida pela sociedade por não participarem do mundo letrado, é local de emancipação e desenvolvimento de autonomia para atuar com segurança na realidade.

Essas colocações nos remete a afirmação que a escola da EJA é para uma camada da população desfavorecida e por ter essa condição não são menos capazes. Reiterando, é uma escola que trabalha com o problema da desigualdade, injustiça e exclusão social e é nesse contexto que se torna ambiente de superação, transformação e mudança porque envolve seres inacabados e é essa incompletude que faz da educação uma oportunidade de nos educar constantemente.

Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a

outros que possuem um outro saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade). (FREIRE, 2011a. p. 35 e 36)

Trabalhar com a EJA exige do professor uma ação política além da transmissão de conteúdo, exige ação fundamentada em criar possibilidades, despertar curiosidades e reforçar a capacidade de insubmissão. Conforme defende DeAquino (2007), o educador deve ter “uma postura proativa”: realizar o diagnóstico para conhecer os aprendizes, ou seja, observar a turma para identificar suas necessidades de aprendizagem atentando-se à diversidade no que tangem as experiências anteriores e expectativas atuais; acreditar no potencial e capacidade dos estudantes e das estudantes o que gera incentivo pelo aprender e contextualizar a aprendizagem de forma que o aprendiz perceba a significância do que é produzido em sala de aula a amplie seu conhecimento.

A partir dessas questões, é imprescindível elucidar a identidade cultural dos estudantes e das estudantes como alicerce da prática educativa. A interação entre os sujeitos (estudantes-estudantes e professores-estudantes) sustenta a educação progressiva experienciando a possibilidade de assumirem-se como sujeitos históricos e sociais, aprendentes, transformadores e realizadores de sonhos.

A mediação do professor no processo de aprendizagem dos sujeitos da EJA é de extrema importância e isso nos remete ao papel do professor desafiador que favorece uma educação progressista na prática educativa e nos obriga a refletir constantemente sobre a responsabilidade ética no fazer pedagógico como ação de construir possibilidades e jamais de transmissão de conhecimentos. Essa relação está ligada ao processo dialógi-

co do ensinar e do aprender defendido por Paulo Freire ao reconhecer que quem ensina aprende alguma coisa e quem aprende também ensina.

Como defende Paulo Freire (2011b, p 43): “[...] às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”. É preciso reforçar o caráter indiscutível e socializador da escola a não negligenciar as experiências informais que se vive nela. Devemos enquanto professores e professoras da EJA reforçar a compreensão dos valores sentimentais que expressam emoções e desejos, para emergir a coragem nos estudantes e nas estudantes e superarem a insegurança e o medo porque todo ser inacabado é um ser cheio de vida.

Esse olhar pedagógico e consciente refletido na ação do professor, refletem 15 respostas dentre os 22 dos entrevistados e entrevistadas, como fator positivo que mais influencia a aprendizagem, aparecendo também entre as outras 07 respostas a força de vontade, a leitura e a escrita, as diferentes estratégias de ensino, a concentração e o apoio dos colegas. Em contrapartida, o cansaço (8 respostas entre os 22 entrevistados) se configura como o maior fator negativo, seguidos da vergonha, o barulho em sala, a memória, o trabalho e a falta da leitura e tempo maior para os estudos, sendo esses fatores distribuídos entre as outras 14 respostas.

A ação pedagógica, seja em qualquer modalidade de ensino, necessita de uma ação coletiva de todos da escola de forma a desenvolver a escuta para efetivar uma proposta coerente às demandas os sujeitos, partindo dos saberes do senso comum à construção dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento de cidadãos atuantes e, por isso, ativos.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua

identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos conhecimentos de experiências feitas com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 2011b, p. 62)

Com base nas respostas dos entrevistados sobre a questão de como eles aprendem mais, 36% afirmam que a leitura e a escrita, apesar das dificuldades, são as formas que ajudam mais no seu processo de aprendizagem, 25% quando a professora ou o professor explica e também se aproxima deles e delas, 22% quando são trabalhadas aulas de Matemática, 14% relatam a escrita no caderno e os 3% quando realizam atividades de grupo.

No cerne da questão, configura-se a importância da Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de transformação de pessoas e, em consequência, elas transformam o mundo, visto que a impossibilidade de desenvolver o exercício pleno da cidadania, os sujeitos não letrados sentem-se limitados a participar de situações que envolvem a leitura e a escrita, sentindo-se muitas vezes inferiores pela representação simbólica do uso do polegar na substituição do registro de seu nome.

Essas situações, muitas vezes, afiguram-se como sendo estigmas e preconceitos e amplia o desafio da escola em reconhecer o valor cultural desses sujeitos de forma a proporcioná-los situações de práticas de leitura e de escrita para que esses acreditem que são seres capazes e ricos em diversos saberes que por ser diferentes dos exigidos pela sociedade grafocêntrica, não se tornam piores e nem menores que outros saberes. E a partir desses pressupostos, prospecta-se que a educação escolar se torne de qualidade para

atingir os sujeitos e suas especificidades que compartilham de um ambiente de aprendizagem e trocas de saberes, a sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aprendizagem dos regressos da EJA é uma análise pertinente visto que os estudantes que desejam ampliar seu repertório no que tange o conhecimento escolar trazem uma bagagem de saberes significativos que necessitam ser reconhecidos, respeitados e valorizados dentro do ambiente escolar para que esses sujeitos se sintam pertencentes e que suas crenças, valores e culturas sejam âncoras para a construção de práticas pedagógicas enriquecedoras que reconhecem a alfabetização para além da decodificação da leitura e da escrita.

Retomando ao problema inicial que incitou essa investigação: quais elementos auxiliam e interferem na aprendizagem dos estudantes e das estudantes do TAP I nas escolas públicas da cidade de Salvador? Percebemos que diversos são os motivos que interferem no processo de aprendizagem dos estudantes e das estudantes da EJA assim como a não permanência na escola devido ao trabalho durante a infância, a vergonha de não saber ler e escrever atrelada à idade que consideram avançada para aprender, ou a inexistência de escolas na localidade na qual residia.

Foi revelador também que o anseio pelo reconhecimento social impulsiona esses sujeitos a buscar instrução, ultrapassar obstáculos, vencer seus medos e suplantar o discurso imposto pela sociedade. Os estudantes e as estudantes da EJA têm como objetivo a satisfação pessoal e a autonomia de poder ir e vir sem depender do outro, assim como, garantir o direito de usufruir dos bens materiais, sociais, culturais e políticos de uma sociedade grafocêntrica.

Dessa forma, é imprescindível a compreensão do processo de desenvolvimento cognitivo dos estudantes regressos na EJA a fim de construir e implementar as atividades alfabetizadoras capazes de reconhecer suas especificidades e coletividade no contexto cultural de forma a garantir um processo de letramento coeso com a realidade desses sujeitos que favoreça a superação do analfabetismo, auxiliando na construção de seres protagonistas de suas histórias, pertencente às classes menos favorecidas, que necessitam trabalhar para sustentar-se e também estudar por acreditarem na educação como caminho de superação das suas desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Nesse contexto de ressignificação da EJA é essencial refletir sobre o fazer pedagógico e a ideologia das escolas voltadas para essa modalidade de ensino reconhecendo os estudantes e as estudantes como trabalhadores e trabalhadoras que possuem uma riqueza de experiências, especificidades sociais, culturais e econômicas e que necessitam do conhecimento científico para superar todas as mazelas que entremearam sua trajetória escolar permeada pela exclusão de direitos. É salutar reconhecer a função reparadora da EJA assim como uma possibilidade real da inclusão dos jovens e adultos nas instituições de ensino, exigindo cada vez mais políticas públicas que efetive essa modalidade de ensino como direito.

É urgente a reflexão nos espaços escolares, com diálogos democráticos, onde todas as vozes vibrantes se façam presentes na construção das propostas pedagógicas, assim como o respeito às especificidades da EJA e a ação educativa para além do mero ensinar conteúdo. Assumir o papel formador de protestar contra as injustiças e exploração, reconhecer a escola como espaço

político que contribui para a formação de sujeitos autônomos e históricos capazes de reconhecer-se e reconhecer os outros, cidadãos participativos da sociedade letrada na qual vivemos são as perspectivas nas quais se configura e se constrói a escola cidadã.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637- 651, set./dez. 2006

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p 95-103, jul./dez 2013.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. <http://inep.gov.br> . Visitado em 26 de out. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **CNE/CEB 11/2000 – HOMOLOGADO**. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Visitado em 10 de nov. de 2018.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins; FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta (Orgs). **Educação de pessoas jovens e adultas: múltiplas faces de um projeto educacional: aportes teóricos, práticas de formação, contextos produzidos**. São Paulo: Ed. UNESP: PROEX, 2010.

CONCEIÇÃO. Ana Paula Silva da; OLIVEIRA, Rosmary Lapa de. SANTOS, Josenildes, Zacarias. **Constituição do sujeito leitor na educação de jovens e adultos: Um olhar das práticas educativas criativas**. Inovação e educação: formação docente e experiências criativas/ organizadoras Graça dos Santos Costa, Nuria Lorenzo Ramírez, Tânia Regina Dantas - Ijuí: ed. Unijui, 2016.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. 1ª edição São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FARIA, E. M. S. **A precarização e a (des)profissionalização docente na educação de jovens e adultos trabalhadores**. In: VIII Seminário do trabalho, 2018, Marília-SP. **Cadernos de Resumos- VIII Seminário do Trabalho** - Trabalho,

Educação e políticas sociais no século XXI. p. 01-13. Marília-SP, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57- 63, 1995

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5ª ed. São Paulo: Bookman, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In.: **Educação como exercício de diversidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd 2007. 2ª ed (Coleção educação para todos; 7).

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. **(Entre)vista**: a

escuta revela. Salvador: EDUFBA, 2011

PALACIO, Jesús. Mudança e desenvolvimento durante a idade adulta e a velhice. In COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação - Volume 1**: Psicologia Evolutiva. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. Caxambu, MG: ANPEd. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPEd, 21, Caxambu, 1998.

VÓVIO, Claudia Lemos; KLEIMAN, Angela B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013 Disponível em <http://www.repositorio.unicamp.br>. Visitado em 04 de dezembro de 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o homem primitivo e a criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Recebido em: 19/02/2019

Aprovado em: 06/05/2019

EXPERIÊNCIAS OUTRAS NA UTILIZAÇÃO DAS TICS COMO INTERFACE PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Amilton Alves de Souza (UNEB)**

*Antonio Quintas-Mendes (UAP)***

*Alfredo Eurico Rodrigues Matta (UNEB)****

RESUMO

Este estudo trata das “Experiências outras na utilização das TIC como interface pedagógica na escola de Educação de Jovens e Adultos”. Como objetivo geral da pesquisa, propomos analisar como a utilização das TIC como interface pedagógica contribui com os sujeitos da EJA. Apresentamos como problema da pesquisa a busca de resposta para a seguinte questão: Como utilizar as tecnologias da informação e da comunicação como interface pedagógica para os sujeitos da EJA? Os objetivos específicos são: Investigar as experiências de aprendizagens dos estudantes no laboratório de informática; refletir epistemologicamente os conceitos de Letramentos, TIC e EJA; identificar que projetos contribuem como interface pedagógica para melhoria da aprendizagem. A abordagem de pesquisa adotada. Foi a qualitativa, de natureza descritivo-analítica, com instrumentalização do estudo de caso e a efetivação de um conjunto de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os resultados destacam as possibilidades dos sujeitos da EJA de buscar novas formas de utilizar as TICs, no processo de ensino-aprendizagem, a efetivação das rodas de conversas, dos temas geradores como fundantes do empoderamento e da construção do conhecimento dos sujeitos. Concluímos que à escola deva repensar seu tempo, espaço e as experiências de ensinar e aprender, da formação continuada dos professores, da criação de um museu

* Doutorando pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade do Estado da Bahia. Coordenador Educativo e Cultural da Rede Municipal de Ensino de Araçás/BA. Grupo de Pesquisa em Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação (GP-GEPE) e **Grupo de Pesquisa em:** Sociedade em Rede e Pluriculturalidade – aplicações pluriculturais e plurilinguísticas da tecnologia Digital e em Rede. E-mail: amiltonalvess@hotmail.com

** Doutorado em Educação pela Universidade Aberta. Professor do Departamento de Educação a Distância da Universidade Aberta de Portugal. E-mail: quintasmendes@gmail.com

*** Pós-doutor em Educação a Distância pela Universidade do Porto, Portugal. Pesquisador do CNPQ. Professor do DMMDC e PPGEDUC da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **Grupo de Pesquisa em:** Sociedade em Rede e Pluriculturalidade – aplicações pluriculturais e plurilinguísticas da tecnologia Digital e em Rede. E-mail: alfredomatta@gmail.com.

virtual de aprendizagem e da construção de práticas dialógicas permanentes no âmbito da escola da EJA.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Letramentos. Tecnologia da Informação e da Comunicação.

ABSTRACT

OTHER EXPERIENCES IN THE USE OF CT AS A PEDAGOGICAL INTERFACE IN THE SCHOOL OF EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS

This study deals with the “Other experiences in the use of TIC as a pedagogical interface in the school of Education of Youth and Adults”. As a general objective of the research, we propose to analyze how the use of TIC as a pedagogical interface contributes with the subjects of EJA. We present as a research problem the search for answers to the following question: How to use information and communication technologies as pedagogical interface for the subjects of EJA? The specific objectives are: to investigate students’ learning experiences in the computer lab; to reflect epistemologically the concepts of literacy, TIC and EJA; identify which projects contribute as pedagogical interface for learning improvement. The approach adopted was qualitative, descriptive-analytical in nature, with instrumentalization of the case study and the execution of a set of semi-structured interviews and documentary analysis. The results highlight the possibilities of the subjects of EJA to seek new ways to use TIC, in the teaching-learning process, the implementation of conversation wheels, of the generating themes as foundations of the empowerment and construction of the knowledge of the subjects. We conclude that the school should rethink its time, space and experiences of teaching and learning, of the continuing training of teachers, the creation of a virtual learning museum and the construction of permanent dialogical practices within the EJA school.

Keywords: Youth and Adult Education. Literature. Information and Communication Technology.

RESUMEN

OTRAS EXPERIENCIAS EN EL USO DE TC COMO INTERFAZ PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Este estudio se ocupa de las experiencias en el uso de las TIC como interfaz pedagógica en la escuela de Educación de Jóvenes y Adultos”. Como objetivo general de la investigación, proponemos analizar cómo el uso de las TIC como interfaz pedagógica contribuye con los sujetos de la EJA. Presentamos como problema de la investigación la búsqueda de respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación como interfaz pedagógica para los sujetos de la EJA? Los objetivos específicos son: Investigar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en el laboratorio de informática; reflejar epistemológicamente los conceptos de

Letramentos, TIC y EJA; identificar qué proyectos contribuyen como interfaz pedagógica para la mejora del aprendizaje. El enfoque de investigación adoptado fue la cualitativa, de naturaleza descriptivo-analítica, con instrumentalización del estudio de caso y la realización de un conjunto de entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Los resultados destacan las posibilidades de los sujetos de EJA de buscar nuevas formas de utilizar las TIC, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la efectividad de las ruedas de conversación, de los temas generadores como fundantes del empoderamiento y de la construcción del conocimiento de los sujetos. Concluimos que la escuela debe repensar su tiempo, espacio y las experiencias de enseñar y aprender, de la formación continuada de los profesores, la creación de un museo virtual de aprendizaje y la construcción de prácticas dialógicas permanentes en el marco de la escuela de la EJA.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Letramentos. Tecnología de la Información y la Comunicación.

Introdução

Este artigo analisa a questão das “Experiências outras na utilização das TIC como interface pedagógica na escola de Educação de Jovens e Adultos”. Como objetivo geral da pesquisa, propomos analisar como a utilização das TIC como interface pedagógica contribui com os sujeitos da EJA. Apresentamos como problema da pesquisa a busca de resposta para a seguinte questão: Como utilizar as tecnologias da informação e da comunicação como interface pedagógica para os sujeitos da EJA? Os objetivos específicos são: Investigar as experiências de aprendizagens dos estudantes no laboratório de informática; refletir epistemologicamente os conceitos de Letramentos, TIC e EJA; identificar que projetos contribuem como interface pedagógica para melhoria da aprendizagem.

Entendemos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz parte do processo global de formação popular, bem como da escolarização. Por isso, ao pensarmos na EJA, temos a necessidade de refletir sobre a pluralidade e diversidade de saberes que os estudantes e os professores têm em função dos trabalhos que realizam ou que estão por fazer,

em suas práticas de quem ensina e de quem aprende. Neste sentido, quando os sujeitos jovens e adultos vão à busca de ressignificar suas experiências de escolarização, certamente buscam primeiramente o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Mas, é necessário perceber que, em qualquer processo educativo, os jovens e adultos devem ter suas iniciativas no saber sensível, porque é através dele que o estudante se abre para o conhecimento reflexivo e dialógico. Entendemos que o grande sentido da EJA deva ser o de uma educação continuada, viabilizadora de processos educativos para os seus sujeitos que, por inúmeros fatores sociais, econômicos e políticos, foram negados principalmente no campo da construção, aquisição e da produção do conhecimento científico – indispensável à condição humana –, assim como dos outros direitos universais.

Assim, a finalidade maior deste estudo é contribuir para que o estudante que cursa a modalidade de EJA, no município de Araçás - Bahia usufrua de uma prática pedagógica ressignificada do professor e com o propósito de formar pessoas conscientes do seu

papel de cidadão e sujeito de direitos da leitura, escrita e tecnologias na EJA como instrumentos de empoderamento.

É necessário analisar a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como interface pedagógica na construção de saberes, nas práticas de letramentos, no laboratório de informática, no ambiente escolar. A partir do exposto, para reflexão, apresentamos como problema da pesquisa a busca de resposta para a seguinte questão: como a experiências com as tecnologias da informação e da comunicação como interface pedagógica pode influenciar na leitura e escrita dos sujeitos da EJA?

O espaço investigado foi a Escola que neste trabalho receberá o codinome de Escola Municipal LéV. A referida unidade de ensino apresentou desafios e inúmeras demandas da EJA. Analisamos como a utilização das TIC como interface pedagógica contribui com os sujeitos da EJA. Neste sentido, podemos estabelecer relações entre as TIC e as práticas de letramentos promovidas pelos sujeitos da EJA, na referida instituição de ensino. Outras proposições são as influências das interfaces pedagógicas na interação e na colaboração das práticas de letramentos e se vêm efetivando a melhoria da qualidade da educação da EJA, pois é fundante compreender como os estudantes da EJA estão sendo mediados na construção do conhecimento para a utilização do laboratório de informática. Por tanto, compreendemos que há possibilidades do uso das tecnologias na construção de saberes, na Escola Municipal LéV, no Município de Araçás-Bahia.

O artigo está estruturado por esta introdução onde abordamos a problemática e seus objetivos. Em seguida, estabelecemos os procedimentos metodológicos da investigação, destacamos que se trata de uma pesquisa qualitativa. Trazemos a reflexão acer-

ca da temática e analisamos as contribuições dos principais autores. Eles apontam caminhos e provocações para discutirmos as concepções e histórico da EJA, a exemplo, Freire (1983; 1987; 1993; 1997) e Gadotti (2007), Rojo (2012) e outros. E, analisamos e discutimos as informações da pesquisa de campo, enfatizamos os saberes, a importância das TIC e a melhoria nas práticas de letramentos, chegando às considerações finais da investigação.

EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS

A escolha metodológica foi pela pesquisa qualitativa porque esta modalidade investigativa apresenta uma possibilidade de compreensão da realidade, pois “[...] pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 1997, p. 32). Não podemos negar a transformação que a educação tem perpassado e requer de nós pesquisadores, novas possibilidades de pensar e produzir conhecimento e demanda das pesquisas, respostas para essa realidade.

Conforme Lüdke e André (1986), o espaço pesquisado nos deu uma gama de possibilidades. Isso porque tivemos um compromisso fidedigno com o nosso campo de pesquisa. Acreditamos que foi fundamental mergulhar neste espaço, pois bebemos, exclusivamente, nessa fonte do saber, na possibilidade de não somente buscar informações, mas, darmos o retorno social que uma pesquisa da EJA merece.

Desse modo, a nossa opção foi por um estudo de caso único: “Experiências outras na utilização das TIC como interface pedagógica na escola de Educação de Jovens e Adultos”. Como estratégias de trabalho usaram a pesquisa de campo por entender que, in-

dependente das diversas complexidades, é fundamental um rigor metodológico e científico a serem experimentados e os pesquisadores devem ter a leveza e tranquilidade durante suas experiências com e no campo. Com uma curiosidade aguçada e inquieta, exploramos, através das entrevistas e observações participantes, como também por meio do diário de saberes, as impressões da fala e corpo do sujeito.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do nível V (8º e 9º ano) que frequentavam a Escola Municipal Lév no turno noturno, no ano de 2018 e apresentavam idades entre 18 a 79 anos. A justificativa dos estudantes para retorno à escola são as mais diversas, desde aprender a ler e escrever até a atender uma exigência do mercado de trabalho. Na sua maioria, eram moradores do campo e viviam da produção agrícola. Outros alunos eram trabalhadores das empresas privadas do ramo do petróleo, mineração e extração de arvores, e o restante, divide-se entre domésticas, trabalhadores do comércio local e moradores da periferia.

Também, fizeram parte como sujeitos da pesquisa, os professores que lecionaram no nível V da escola. Cumpre citar algumas técnicas e instrumentos importantes em uma pesquisa quali, com instrumentalização da pesquisa de campo: entrevista e a observação. Não podemos esquecer que a observação é uma técnica empírica e tem que ser acompanhada por uma revisão teórica. Essa técnica vai requerer de nós, pesquisadores, um rigor científico, envolvimento e um cuidado com a pesquisa na coleta e na análise das informações. Na fase de pesquisa de campo, utilizamos a entrevista semiestruturada que teve o propósito de coletar informações para essa segunda etapa da pesquisa na qual foram realizadas entrevistas com os sujeitos da EJA da Escola Municipal Lév, a

saber: alunos que frequentaram ano letivo de 2018, do nível V e docentes escolares.

A entrevista seguiu os roteiros semiestruturados, com a finalidade de coletar informações acerca da melhoria dos alunos na leitura e escrita através das tecnologias, assim como, verificamos qual tipo de metodologia era utilizada no laboratório. O objetivo foi de contribuir com a construção de novos saberes na superação da leitura e escrita. Foi elaborado um roteiro denominado de Apêndice A, com doze questões para os alunos e Apêndice B, para os professores. Procuramos observar que a estratégia é ter a consciência de que os instrumentos utilizados podem ou não ser úteis (YIN, 2010). A estratégia geral nos ajuda a construir diversas conclusões analíticas e afastar interpretações infundadas.

Por fim, esperamos que a triangulação das informações pudesse ter dado conta de responder à pergunta fundante deste estudo que propõe, com a pesquisa, contribuir com a escola participante, no sentido de sugerir proposições de melhoria do ensino e da aprendizagem em letramentos por meio das TIC.

COMPREENSÃO CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Iniciamos a compreensão teórica e as experiências da Educação de Jovens e Adultos, a fim de entendemos que a EJA pode ser compreendida como prática educativa que deve reconhecer e validar os saberes e experiências dos sujeitos, do meio e da luta popular, que por questões históricas, culturais e sociais tiveram o direito à educação negada, em algum momento das suas vidas, tendo como movimento essencial, neste processo educativo, a dialética da tomada de conscientização política e a criticidade

do que se ensina e aprende nas práticas educativas.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) experienciada na escolarização ainda hoje é carregada de negação de direitos, nos mais diversos: currículo, tempo, espaço, formação docente etc. Apesar da legislação atual que assegura a sua oferta, conforme observaremos a seguir, ainda existem experiências de escolarização que nega essa garantia.

É possível perceber que Educação de Jovens e Adultos não se encarrega somente dos processos de escolarização, mas também as práticas educativas não formais, da luta popular, da relação com o mundo do trabalho, das experiências de letramentos, além de proporcionar, uma compreensão e luta social e política de forma crítica e reflexiva, por meio da dialogicidade e conscientização.

Para Freire (1983) é um dos principais pensadores do século XX para construção teórico/prática da EJA no Brasil e no mundo. Mediador da experiência de emancipação do sujeito que carregam as negações de direitos como condição da opressão, o autor defendia um ensino que pudesse dar conta da conscientização política e do rompimento com a condição de oprimido.

O autor acima nos possibilita compreender as práticas de ensinar e aprender precisam ser carregadas de um amor que de conta de superar as marcas do desamor, da desumanização pela tomada de consciência e da reflexão permanente a prática dos sujeitos no mundo. A escolarização na EJA bem como suas práticas educativas tanto no campo dos letramentos ou das TIC precisam possibilitar aos sujeitos uma construção do conhecimento que dê conta da resignificação da autoestima e confiança de oportunidades igualitárias para uma humanização crítica e dialógica.

A tomada pela conscientização pode se dar dentro e fora das práticas de escolarização, é bom lembrar que a EJA como uma prática educativa tem o seu fazer garantido no art. 205 da Constituição Federal de 1988, pois, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, garantir aos sujeitos da EJA, que ao longo das suas histórias de vida tiveram seus direitos negados, possa acessar saberes escolares, principalmente no campo dos letramentos e das TIC é garantir oportunidade cidadã de um sujeito integral nas suas experiências sociais.

A identidade escolar da Educação de Jovens e Adultos se estabelece a partir organização curricular, pois os tempos e os espaços de ensinar e aprender deve ter um desenho curricular flexível, numa articulação entre os saberes de mundo com os saberes sistematizados. Souza (2015, p.54) na sua dissertação “Círculos de Diálogos e Práticas de Letramentos com as TIC: Saberes, Fazeres e Interfaces com a EJA;

A Educação de Adultos é entendida como práticas educativas que reconhecem e validam os saberes e experiências dos homens e mulheres do meio e da luta popular que por questões históricas, culturais e sociais tiveram seus direitos a educação negados em algum momento das suas vidas, tendo como movimento essencial neste processo educativo, a dialética tomada de conscientização política e a criticidade do que se ensina e aprende nas práticas educativas.

Logo, EJA só atende verdadeiramente os seus objetivos se dialogar com os saberes e fazeres do mundo do trabalho. Consideremos a seguir, as TIC e Letramentos como instrumentos de qualificação das experiên-

cias desses sujeitos jovens e adultos, na resignificação das práticas educativas através de reflexão crítica.

TIC, ESCOLA, LETRAMENTOS E EXPERIÊNCIAS NA UTILIZAÇÃO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICAS

Os últimos vinte anos têm sido pautados pelo crescente desenvolvimento das tecnologias e das transformações sociais que temos experimentado. Como consequência, este desenvolvimento impacta diretamente na relação com o trabalho, mercado, cultura e educação. Logo, a escola não pode continuar distante dessa demanda ao construir de forma bem superficial o histórico da introdução das tecnologias nas escolas do Brasil, a partir da década de 60, tomamos por base o texto de Leite et al. (2012). Neste período, o país resolve incluir nas unidades de ensino as produções tecnológicas das nossas indústrias, pois no fundo o único objetivo era tornar o país um grande produtor e consumidor de bens e passar a ser incluso no mercado mundial, acreditando com isso que teríamos aí a fórmula para a resolução de todos os problemas sociais e as tecnologias seriam visualizadas como determinantes das mudanças pedagógicas das nossas escolas.

Está posto que as TIC são promissoras nestas quebras de paradigmas que apresentamos aqui, pois elas têm possibilitado, ao longo dos últimos anos, professores e alunos a revisarem seus papéis. Gadotti nos convida a refletir esses paradigmas quando trata das tecnologias e as suas implicações na EJA ressaltando que:

Paulo Freire, há 50 anos, já alertava para esse equívoco [...] hoje isso é ainda mais grave: com o desenvolvimento das novas linguagens e novas tecnologias (celular, computador, TV, vídeos, a internet, as diversas

mídias e redes sociais...) há uma nova cultura popular de uso intensivo da comunicação. Os alunos sentem-se desconfortáveis com um currículo centrado no domínio da cultura letrada, não levando em consideração o quanto as novas Tecnologias de Comunicação são necessárias não só na vida diária (pagar uma conta, usar um caixa eletrônico...) mas também no trabalho e no exercício da cidadania (2014, p. 21).

Nessa perspectiva, as TIC na sala de aula precisam provocar não só mudanças de paradigmas, mas provocar a escola a repensar seus currículos e a sua prática ao introduzir as TIC nas aulas, como também relacionando as mesmas com o dia a dia que os seus sujeitos têm fora dos muros da escola.

O Plano Nacional da Educação de 2001 nos convocou a pensar sobre a necessidade que a EJA tem de incorporar, no seu fazer pedagógico, as habilidades e competências contemporâneas construídas com o advento das TIC, onde:

A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de EJA, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a EJA deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2001, p. 99).

As tecnologias na sala de aula não podem continuar a se resumir ao quadro e piloto ou mais recentemente ao datashow, mas precisamos buscar todas as possibilidades de construir uma aprendizagem de interação por meio das tecnologias, valorizando o

que o aluno já sabe. Realmente não dá mais para pensarmos que na EJA ensinar a ler e a escrever somente dará conta de emponderar socialmente os alunos, a sala de aula que precisa estar atenta a essa nova demanda tecnológica construída e experimentada na vida social. O fato destes novos aparatos tecnológicos não estarem disponíveis nas nossas escolas, faz com que os educadores tenham a obrigação de provocar espaços de diálogos sobre o uso e acesso a essas tecnologias que fazem parte das relações e construções dos sujeitos.

É importante pensar para além da TIC, outras tecnologias utilizadas ou trabalhadas no espaço escolar a exemplo de jogos, atividades culturais, experiências com a produção de materiais manipuláveis e produtos caseiros. Precisamos entender que o simples fato de trabalhar com tecnologias, na sala de aula não garantem a qualidade e um ensino promissor. Para Rebêlo (2005, p. 1), “[...] incluir digitalmente não é apenas ‘alfabetizar’ a pessoa em informática, mas também melhorar os quadros sociais a partir do manuseio dos computadores”, sendo assim, as tecnologias precisam ocupar um espaço de inclusão, propiciando a nossos sujeitos utilizá-las para potencializar a criticidade da sua realidade, podendo construir novas formas de se ver e perceber o mundo da informação e comunicação.

Diante do exposto, percebe-se que a escola não tem outra saída a não ser refazer alguns caminhos didáticos e metodológicos, mas para isso é preciso discutir com seus pares uma nova concepção de escola e de sujeitos, as suas demandas por meio das TIC e ressignificar seu currículo, PPP, e a formação de seus atores curriculares. Com isso, possibilitará conceber outras formas de ensinar e aprender que precisa ser para ontem, pois o sujeito da EJA, assim como to-

dos os sujeitos em suas fases da vida, é nato à disposição para aprender, porém essa disposição de aprender só acontece se essa aprendizagem for significativa.

Percebemos que a articulação entre leitura, escrita e TIC, precisa se constituir como um caminho didático que carrega finalidades educativas e que conjectura dos envolvidos uma adaptação e ressignificação das práticas conservadoras em ensinar e aprender, bem como em ler e escrever. Neste sentido, os caminhos didáticos disponíveis que nem sempre foram criados para este fim, não podem jamais se constituir para um fim em si mesmo, mas um meio de aprender.

Diante da citação exposta acima percebemos que a autora nos convida a refletir sobre o uso das TIC nas aulas, pois precisam dar um salto na qualidade e na melhoria do ensino. As TIC não podem ser mais um caminho nas mãos dos professores que não refletem mudanças na prática docente.

A informática aqui será tratada como informática educativa que tem por objetivo o uso e desenvolvimento da informação para fins educativos no intuito de possibilitar aos sujeitos um conhecimento ampliado das TIC. Vale salientar que não defendemos um ensino de informática na escola, mas que a informática possa contribuir na melhoria da aprendizagem, especificamente na leitura e escrita, permeando pelas mais diversas disciplinas por meio do laboratório de informática, a fim de que os alunos possam reescrever suas leituras e escritas na dinâmica que os computadores possibilitam.

SABERES E SIGNIFICADOS DAS TIC NOS LETRAMENTOS PARA EJA

Então, Letramento ou Letramentos? Como se constituem letramentos, multiletramentos, letramentos múltiplos, letramentos crí-

ticos? Quais as contribuições para escola e as TIC por meio dos letramentos e multiletramentos? Ao tentarmos construir alguns movimentos que poderão indicar alternativas ou possibilidades de compreensão das inquietações acima, optamos politicamente por tecer uma discussão teórica sobre letramentos e TIC.

Letramento ou Letramentos? A questão aqui não é de escolha, mas de compreensão do que se aproxima da nossa discussão proposta. No entanto, precisamos entender a partir de Rojo (2009) que define como “letramento” as experiências sociais que têm como instrumento a linguagem por meio do movimento da leitura e escrita, nos mais diversos espaços sociais. Varia sempre de espaço e tempo por meio das culturas nas suas adversidades e diversidades. Nesta perspectiva, “letramentos” são as experiências sociais das mais diversas e plurais linguagens tendo a informação e comunicação como movimentos que ressignificam a leitura e a escrita. Neste sentido, fica evidente que letramentos definem e configuram melhor nossa discussão teórica e crenças políticas defendidas nas construções conceituais do referido texto. Logo, justifica-se a posição por letramentos, pois as transformações culturais, históricas e sociais, mas principalmente da própria cultura tecnológica e digitais, mudaram a nossa possibilidade e sentido de ler e escrever.

Neste contexto, os movimentos construídos pelas experimentações sociais (relações com os saberes culturais, históricos, econômicos e educacionais) dos sujeitos da EJA carregam consigo uma heterogeneidade de polissemia de sentidos e relações, principalmente em nossa contemporaneidade, onde as mudanças da sociedade têm ocorrido de forma veloz, devido à chamada era das TIC

digitais, que tem mudando nossa forma de acessar e construir a informação e comunicação, assim sendo podemos denominar de “letramentos múltiplos” como denomina Rojo (2009). Embora tenhamos todas essas experimentações sociais ocorrendo, nossas escolas e currículos insistem em negar e ignorar as experiências de letramentos múltiplos que nossos sujeitos vivenciam em suas práticas com e no mundo. Há notoriamente uma negação de direito quanto à valorização dos saberes populares constituídos de letramentos.

No caso específico das tecnologias da informação e comunicação digitais essa negação é pior por não reconhecer os novos aparatos e mídias tecnológicas utilizadas pelos sujeitos em seus espaços e tempo, a exemplo das redes sociais, whatsapp, e-mails, salas de bate papo, músicas. As práticas da maioria das escolas são de ensinar somente reprodução do conhecimento, códigos escritos e reprodução da leitura, nossa afirmativa não é infundada, mas é fruto de diversas pesquisas e estudos no país e academias. A escola como instituição social precisa se preparar para não negar as experimentações sociais, fruto da nossa cultura de massa carregada de diversidade e letramentos.

O Multiletramento é constituído a partir das diversas práticas e produções letradas das multiculturas e linguagens, inclusive de mídias. Todos os sujeitos que compõe a escola contribuem com estas práticas de multiletramentos na escola, a partir de suas experimentações culturais, socioculturais e multiculturais tendo o respeito às diferenças culturais como base de suas práticas. Neste sentido, os multiletramentos vão requerer sempre as mais diversas possibilidades de escrita, e leitura, e novas interfaces pedagógicas, a exemplo de aparatos tecnológicos, mídias, linguagens (hipermídias e

hipertextos) que deverão ajudar as novas experimentações de saberes como as ressignificações, criticidades, problematização, diálogos e produções. Conforme Rojo (2012), os multiletramentos possuem características próprias como a interatividade; rompem todas as relações, quebrando com a hegemonia; são híbridos.

Partimos da compreensão de que a polissemia de sentidos que carrega os multiletramentos na escola, principalmente a que oferta a modalidade de educação de jovens e adultos, precisa compreenderem estes movimentos que as TIC exercem na vida de seus sujeitos e possibilitam revolucionar a prática docente e os espaços de aprendizagem dentro da unidade de ensino, transformando a forma de aprender e ensinar. Os multiletramentos rompem com a negação de direito e de acesso na sala de aula com as TIC, não cabe mais pedir ao sujeito para guardar a caixinha de som nem o celular, mas juntos docentes e discentes ressignificam os espaços e tempos, podendo ser um momento significativo, pois quem ensina aprende e quem aprende ensina.

Outro aspecto interessante a ser observado na prática dos multiletramentos é que a escola ainda não sabe lidar com as diversas possibilidades textuais disponíveis em nossas experimentações sociais e nem propicia aos alunos o encontro com os hipertextos e hipermídias. Portanto, urgentemente, docentes e gestores precisam investir exponencialmente em qualificação, formação, capacitação, ensejando trabalhar com os mais diversos gêneros textuais tendo como suporte às tecnologias digitais com intuito de contribuir como interface pedagógica para melhorar a leitura e escrita dos alunos.

Por fim, as instituições de ensino precisam compreender e assegurar que suas

propostas pedagógicas devem possibilitar as mais diversas linguagens e culturas nas experimentações de aprendizagem em sala de aula, a fim de que a leitura e a escrita sejam ressignificadas a partir das necessidades dos sujeitos e de suas experiências de letramentos digitais, tendo as TIC como interface destas novas formas de relações com o mundo e no mundo, cooperando as TIC como difusoras do conhecimento plural, diverso e multi. Santaella (2008) ressalta que as mídias digitais e os textos digitais são formados por meio das múltiplas linguagens que vão contribuindo com as possibilidades de pensamentos diversos, multi e plural, carregados de implicações sociais, políticas e culturais. Essas linguagens são responsáveis pela forma como nossos sujeitos têm se relacionado.

Neste sentido, toda discussão teórica ajudará nas compreensões e significados do próximo capítulo durante as reflexões e ressignificações dos saberes na análise dos resultados.

ACHADOS: AS EXPERIÊNCIAS DA UTILIZAÇÃO DAS TIC COMO INTERFACE PEDAGÓGICA NA ESCOLA DA EJA

Certamente, esta é uma das seções mais densas e emblemáticas no sentido de aplicarmos todo conhecimento adquirido para tentar responder a questão, o problema, além de buscar aproximação com as inquietações postas nos objetivos propostos no texto. Estamos cientes de que todos os esforços serão no intuito de atender ao chamado da escola onde, durante as nossas vivências e experiências em seu espaço, os sujeitos demandaram sentidos e significância quanto à possibilidade de contribuição da pesquisa na mudança da *práxis*, do currículo e na res-

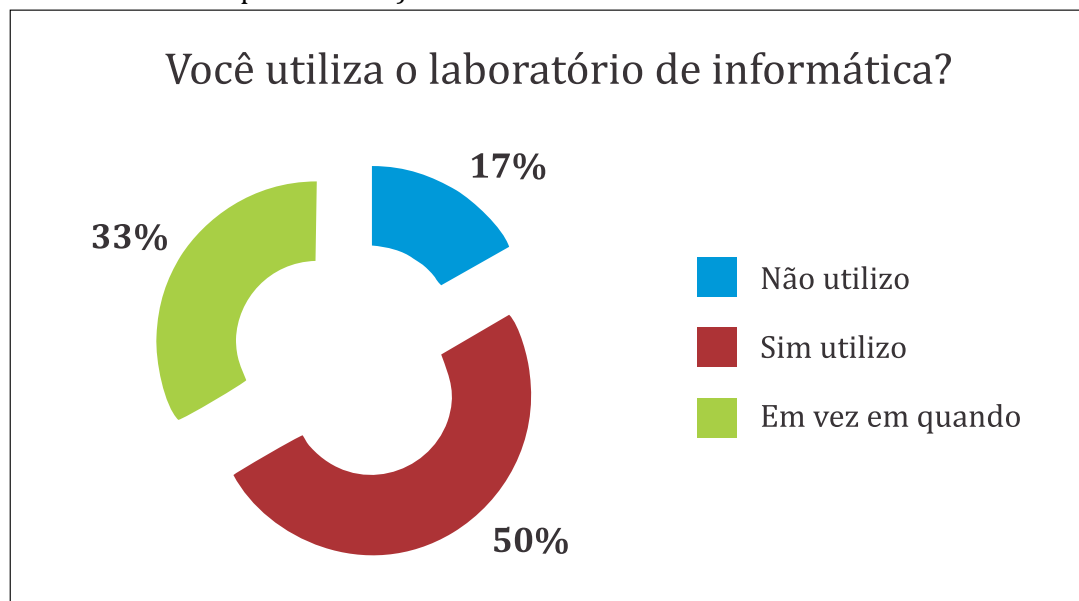
significação dos saberes dos próprios sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Toda abordagem metodológica aqui traçada na análise será uma opção política que localizará nosso posicionamento sobre as compreensões, estratégias, organização, rigor, hermenêutica e polissêmica de sentidos descritivos da pesquisa de campo. Imergiremos nas análises das informações coletadas no *locus* da pesquisa por meio das entrevistas concedidas pelos alunos e professores, tendo como foco as TIC e as interfaces. A retomada dos conceitos de TIC, Informação e Comunicação são basilares para as análises que faremos nesta categoria e eles aparecem no sentido

de sustentar a compreensão das falas dos sujeitos entrevistados.

Cabe aqui construir essa análise trazendo também o conceito de comunicação para o debate, pois a comunicação aqui será evidenciada numa perspectiva comunicacional, a partir do entendimento dos nossos pesquisados, que requereu esta compreensão a partir de Silva (2000) numa ideia de que a comunicação no momento contemporâneo assumiu o lugar não mais da produção e envio da mensagem, mas a comunicação passa a ser vista como a “lógica da comunicação” (p. 136), no sentido de que a mesma assume o lugar de produção, difusão e coautoria de quem a recebe.

Gráfico 1– Saberes das TIC e interfaces coletadas por entrevista (utilização do laboratório de informática pelos alunos)



Fonte: Produzido pelos Pesquisadores em 2018, através da coleta das informações do locus.

O laboratório de informática é usado na escola por mais de 50% dos alunos, é possível visualizar que há uma relação entre os alunos e o laboratório, pois tanto o acesso quanto o uso são demandados pela maioria dos entrevistados, o que nos dá elementos para entender que as TIC não são estranhas e nem distantes deste público, porém, segundo Cox,

Faz-se necessária uma crítica acurada quanto ao uso dos computadores no ambiente escolar, ou fora desse, para que seja possível aproveitar o melhor dessas máquinas sem incorrer no vultoso erro de subestimá-las, desperdiçando recursos ou atribuindo-lhes papéis miraculosos, superestimando-as. Faz-se necessário, portanto, pesquisar (2008, p. 11).

Assim, não pode haver uso do laboratório de informática, em específico o computador na sala de aula, sem planejamento, reflexão, pesquisa e diálogos críticos, pois correremos o risco da não produção de ressignificação de saberes e nem uma tomada crítica sobre a produção, difusão e uso da informação e comunicação circulante neste dispositivo tecnológico.

Outra informação digna de nota foi no gráfico 1 quando 33% dos alunos afirmaram utilizar eventualmente o laboratório, o que nos faz refletir sobre algumas possibilidades de questionamento sobre esta frequência: Seria ausência de mediação pedagógica ou tecnológica? Seria falta de tempo? Talvez fosse de interesse? Acreditamos não haver problemas no acesso já que este grupo está dentro dos 80% que no gráfico 2 afirmaram ter acesso ao laboratório. É preciso entender que isso talvez se deva por que:

[...] a utilização desses meios requer um sujeito ativo, que deve escolher até e como se deveria determinar qual informação utilizar, estabelecer sua ordem e nível de profundidade, possibilitando a formação de novas estratégias cognitivas e novos estilos de expressão e comunicação (LEVY, 2004, p. 16).

Corroboramos com o autor quando ele afirma que não basta ter acesso e utilizar as TIC, são necessárias outras necessidades cognitivas e de um sujeito que assuma uma atitude crítica deste acesso e uso. Podemos aqui inferir que nem sempre acesso significa utilização, pois isso depende de um conjunto de fatores que perpassam desde conhecimentos básicos para acessar o computador, internet e demais programas até o que fazer neste espaço. Cox (2008) nos permite compreender melhor a necessidade de não só ter computador, laboratório, tecnologias digitais para uso educacional, mas é preciso estar preparado para esse uso, tendo uma compreensão bastante definida dos primei-

ros passos para esse uso. A citação abaixo pode nos ajudar a desvelar o primeiro fio destes fatores que podem contribuir para um uso esporádico ou não destas TIC:

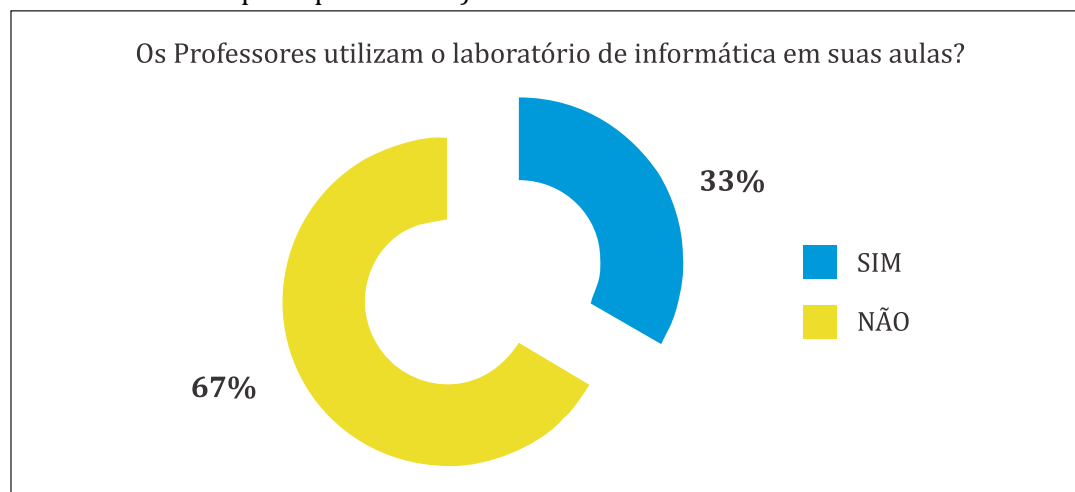
Assim, pode-se afirmar que há escolas com laboratórios munidos dos mais diversos equipamentos computacionais, em pleno funcionamento, e com os mais “ousados” projetos de crescimento contínuo, há as que ensaiam seus primeiros passos e as que já estão em fase de teste e manutenção do processo de uso dos computadores na educação. No entanto, a maioria das escolas públicas brasileiras enquadra-se como ambientes escolares absolutamente desprovidos de qualquer recurso computacional. Dessa forma, é possível concluir que são e serão por muito tempo numerosas as unidades escolares carentes de estudos, como este, sobre passos iniciais do processo de implantação da informática na educação (COX, 2008, p. 18).

Fica entendido com a citação acima que é fundamental não só ter os aparatos tecnológicos, mas pesquisa, reflexão, planejamento e ação.

A análise a seguir será feita a partir dos gráficos 2 e 3. É importante ressaltar, para que o leitor compreenda que os dois gráficos ilustrativos devem ser analisados conjuntamente, pois um é complemento do outro, isso por que ao entrevistarmos os sujeitos foi feita uma pergunta com duas questões contínuas e complementares. Trouxemos em gráficos separados as questões para facilitar quem analisa as informações, melhor visualização.

Mais da metade dos alunos entrevistados afirmaram que os professores não utilizam o laboratório de informática em suas aulas. Com essa afirmativa, verificamos que os docentes ainda não perceberam que as TIC podem ser aliadas e importantes ferramentas para os seus fazeres pedagógicos e, portanto, não aproveitam o uso laboratório de informática em suas aulas.

Gráfico 2- Saberes das TIC e interfaces coletadas por entrevista (utilidade do laboratório de informática pelos professores)



Fonte: Produzido pelos Pesquisadores em 2018, através da coleta das informações do *locús*.

Ao dialogarmos com a citação acima de Cox e os resultados apresentado no gráfico 2, reafirmamos uma preocupação quanto ao uso e finalidade das TIC nas salas de aula. Não se pode deixar de fazer uso e inserir as TIC nas classes de EJA, acompanhadas de processo formativo continuado e planejamentos pedagógicos significativos, pois devemos usar e usar bem as TIC, a fim de que as elas possam contribuir com os nossos alunos e assim possam ressignificar seus saberes, bem como produzir, difundir e consumir informação tendo as TIC como interface.

É fundamental deixar claro que o objetivo aqui é mostrar as contradições e incompreensões de ponto vista quanto ao uso do laboratório de informática e sua frequência, e quanto ao uso por parte dos professores na visão dos alunos, e dos próprios professores. Isso porque os professores durante suas entrevistas afirmaram usar o laboratório em suas aulas, mas não é esta a compreensão dos alunos, representada aqui pelos gráficos. Tentaremos ponderar com cuidados e rigores, pois não buscaremos negar nenhum dos sujeitos quanto as suas práticas discursivas em expressar as suas visões da realidade.

Nas incursões das análises dos gráficos acima é curioso o fato dos alunos, em sua maioria, afirmarem que os professores não usavam o laboratório de informática nas aulas e os que afirmaram que os professores usavam, relataram que a frequência acontecia com certa eventualidade.

Como afirmamos anteriormente, esta discussão não é um processo de culpados e inocentes, mas de evidenciar necessidades apontadas a partir das falas dos sujeitos por meio da entrevista. Para compreendermos o papel dos professores no uso do laboratório e das TIC na escola, e nas aulas, Cox (2008, p. 75) pondera que:

O professor é peça-chave na estrutura de transformação da escola desencadeada pelos questionamentos levantados no estudo de inserção das máquinas de processar no ambiente escolar, pois é o fomentador natural da mudança na prática educacional, principalmente, em virtude de seu papel mediador entre alunos e administradores.

E para fomentar mudanças o professor precisa rever suas posturas, reavaliar seus propósitos, remodelar as ferramentas; a docente pressa reestrutura-se, o que requer estudo, análise e esforço; em umas palavras: preparação.

Nesta perspectiva, o exercício da experimentação da *práxis*, ação-reflexão-ação de forma dialogada consigo, com os seus alunos e os seus pares sobre a temática TIC, vai permitir ao professor uma retroalimentação formativa que permite atender aos apelos do chão da sala de aula, mas também é necessário, a partir da experiência de si, uma mudança da sua prática pedagógica, avançando na sua postura, pois “a implantação dos computadores na educação demandará necessidades de leitura e interpretação, exigirá, portanto, que o professor apresente disposição para estudar. E para tanto precisa dispor de tempo livre, fora da sala de aula” (COX, 2008, p. 108).

Alguns elementos curiosos e contraditórios apareceram nas falas tanto dos alunos quanto dos professores descritos logo abaixo, onde obtivemos as respostas a partir das seguintes questões: Você realiza atividades de leitura e escrita no laboratório de informática? E que tipo de atividade você realiza no laboratório?

De acordo o tema que foi abordado nós já passamos filmes, e daí comentamos (P.F).

É eu já trabalhei com textos no ambiente virtual, leitura de textos, destacavam algumas palavras ou alguns questionamentos que eram feitos. Muitas vezes tinham um texto, onde eles faziam leituras, e aí de acordo ao que fossem questionados, fossem pedidos eles iram destacando no texto, no próprio computador, utilizam das ferramentas de destacar mesmo, palavra, aí eles iam destacando algumas palavras (P.M).

Bom, é para fazer a adaptação de uma leitura, usando a tecnologia, a gente muitas vezes usamos recursos que eles já possuem que às vezes é celular, *tablet*. Ausente isso, sendo dentro de um laboratório agente pode fazer o que? Pesquisas de determinados textos, ou então é alimentar esse laboratório com as atividades que eles praticariam geralmente no caderno, quadro e lousa fugindo dessa

concepção básica, usariam o que a própria tecnologia que eles já gostam atualmente que é o mundo deles para eles estarem fazendo essa leitura, respondendo questões e atividades usando computadores, *tablets* ou celulares e com isso possam fazer utilizando a própria internet para fazer as pesquisas ajudando nestes trabalhos (P.T).

Não utilizo mais o laboratório, mas quando utilizava as atividades de leitura e escrita que envolvia minha disciplina que é geografia. Pedia e auxiliava os alunos a realizar pesquisa na internet, após a apresentação do tema da aula e em seguida os alunos apresentavam o conteúdo e a pesquisa. Hoje se eu fosse realizar atividades no computador eu iria trabalhar com a construção de hipertextos e troca de e-mails (P.D).

Percebemos uma discrepância entre as falas dos alunos e as falas dos professores. Pois para 67% dos alunos os professores não utilizam o laboratório em suas aulas, já os professores afirmaram utilizar, com exceção de uma professora que disse não usar mais. Estas informações permitiram levantar alguns questionamentos que não temos a intenção de responder, mas refletir sobre: Será que há uma incompreensão por parte dos alunos e professores entre a aula com uso das TIC e aula no laboratório de informática? Será que as aulas que os (as) professores (as) desenvolvem no laboratório de informática, os alunos não reconhecem como aula, devido à metodologia, didática e proposta pedagógica desenvolvida? Para Cox: “[...] o docente precisa reestruturar-se, o que requer estudo, análise e esforço; em uma palavra: preparação” (2008, p. 75). Neste sentido, reafirmamos que se faz necessário não só o planejamento no uso da TIC nas aulas, mas é fundamental que os docentes busquem a autoformação e a formação continuada para ter subsídios e poder construir estratégias de ensino que garantam aprendizagens de significados, possibilitando aos

alunos reconhecerem a finalidade do uso das TIC para as suas aprendizagens.

Conseguimos emergir deste processo compreendendo que o trabalho pedagógico na EJA no laboratório de informática precisa ser construído de forma dialógica e participativa possibilitando aos seus sujeitos elaborarem o desenho pedagógico do processo formativo que possa construir nos alunos uma relação de pertencimento com o trabalho formativo no laboratório.

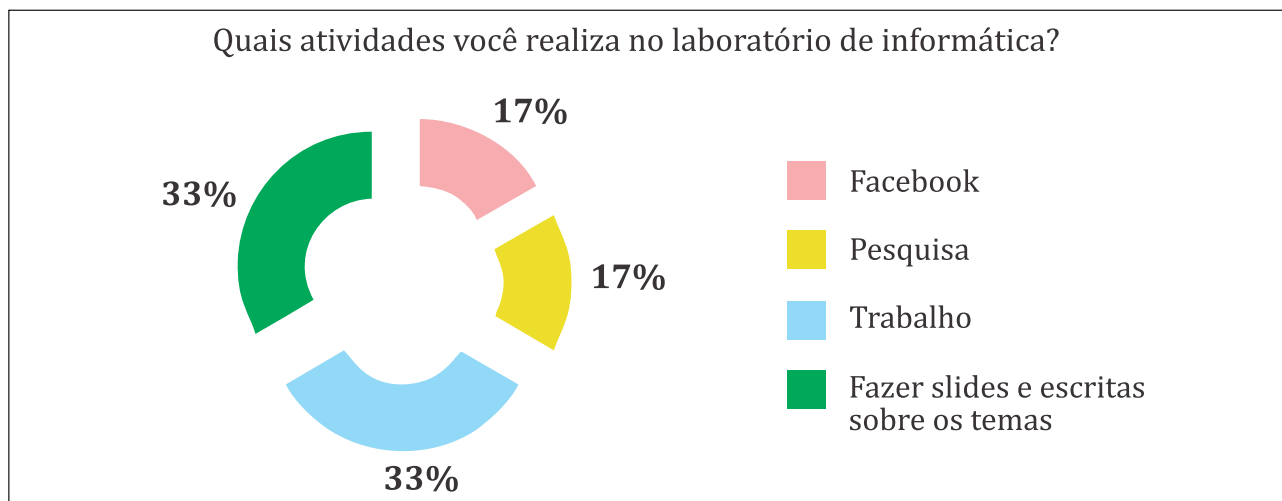
Reafirmamos o entendimento que é fundamental para qualquer trabalho pedagógico, principalmente os que envolvem leitura e escrita no laboratório de informática, a intencionalidade dialogada com os sujeitos envolvidos, uma mudança na postura formativa, pois não basta saber usar pedagogicamente o espaço como instrumento das práticas experienciais dos docentes, é necessário mudar as posturas construídas muitas vezes em seus processos de formação ao longo de suas vidas acadêmica e profissional por tendências pedagógicas conservadoras e liberais. Freire nos diz que: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual sepôs a caminhar” (1992, p. 79).

Será no laboratório de informática o próprio processo de retroalimentação formativa dos professores.

O uso do computador como interface na aprendizagem nas novas formas de ler e escrever, além de ressignificar outros saberes, só é possível, segundo Chartier, por que: “[...] essa revolução, fundada sobre a ruptura da continuidade e sobre a necessidade de aprendizagens radicalmente novas, e, por tanto um distanciamento com relação aos hábitos, tem muito poucos precedentes tão violentos na longa história da cultura escrita” (1998, p. 93).

Apesar dos problemas de aprendizagem com o uso das TIC serem marcas fortes, apresentadas no projeto de intervenção, percebeu – se nas experiências com as TIC que eles possuem saberes diferentes no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais, quanto a: digitação, ligar e desligar o computador, utilizar o editor de apresentação, colar e copiar. Neste sentido, Freire nos corrobora afirmando que, “[...] não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” (1987, p. 68). Logo é possível que eles saibam usar o *smartphone*, mas não o computador ou até mesmo realizar uma atividade de produção de slides.

Gráfico 3 – Saberes da experiência coletadas nas entrevistas (atividade no laboratório de informática)



Fonte: Produzido pelos Pesquisadores em 2018, através da coleta das informações.

É extremamente importante compreendermos que os saberes são representados por relações e construções adquiridas ao longo da trajetória dos sujeitos, tendo como base destas construções, as experiências sociais e individuais que são ressignificadas ao longo das vivências. Deste modo, evidenciaremos abaixo as compreensões dos saberes por parte dos alunos representados no gráfico nº 4, nas transcrições de suas falas. Para a maioria dos entrevistados as relações de atividades que fazem no laboratório estão totalmente relacionadas com práticas de escrita, pois tanto o “trabalho” como citaram quanto “fazer slides e escritas sobre os temas” tem essa finalidade ativa com as práticas de escrita. Os outros 44% apesar de responderem que utilizam para uso do “facebook” e de “pesquisa”, atividades estas que têm como a primeira ação ativa e direta a leitura, carregam também a possibilidade de escrita. Podemos perceber que essas atividades de escrita e leitura acontecem no laboratório por que “[...] o texto escrito tornou-se multissemiótico, a leitura do texto verbal escrito já não basta mais, ele é constituindo de signos e de outras modalidades de linguagens. A leitura transcende ao texto proporcionando outras sensações sensoriais” (ROJO 2007, p. 7).

Diante do exposto, fica evidente as TIC como possibilidades multissemióticas de ler e escrever dos sujeitos no e com o mundo de forma acadêmica ou não.

CONSIDERAÇÕES PONTUAIS

Observamos que este artigo possibilitou compreender que as “Experiências outras na utilização das TIC como interface pedagógica na escola de Educação de Jovens e Adultos”, da Escola Municipal Lévy, no município de Araçás-BA, por apresentarem características e princípios de diálogos, cons-

cientização, reconhecimento e validação das experiências de por meio da utilização do laboratório de informática como interfaces pedagógicas das TIC.

Cabe aqui, retomarmos os conceitos chaves do texto: EJA, TIC e Letramentos que permearão alguns parágrafos abaixo com um olhar não mais ingênuo, mas uma compreensão provida de elementos das análises e dos sentidos construídos no campo.

Compreendemos a EJA como modalidade de ensino a ser ofertada para aqueles que tiveram seus direitos à escolarização, negados ao longo da sua trajetória de vida, transitada entre a infância e adolescência, bem como na juventude, por meio de demanda econômica, cultural e social. Falamos aqui de negação de direitos e é assim que percebemos o lugar que é ocupado por aqueles que não podem ou não puderam experienciar a escolarização e garantir a educação básica como direito a acessar o conhecimento sistematizado, a leitura e a escrita.

Na EJA, os alunos não podem e nem devem ser tratados como passivos das TIC e sim como expressões da ação do homem sobre os bens na melhoria da qualidade da vida humana, produtor, consumidor e difusor da informação e comunicação. Nesse contexto, seus saberes e experiências são essenciais nas compreensões como indivíduos, para serem ressignificados com o acesso às TIC e às Tecnologias Digitais. Por seu turno, a interface é instrumento das mais diversas ressignificações destas experiências de saberes x TIC entrelaçados por meio das conexões que resultarão em novos saberes e experiências, visto que a interface é o rito de passagem entre sujeito e objeto culminando com o resultado desta passagem.

As experiências de letramentos são construídas a partir das práticas sociais por meio de experiências com a leitura e a escrita, nas

quais os códigos, símbolos e a tecnologias são elementares nesta construção.

Diante do exposto, ao resignificarmos os conceitos/categorias para construção epistemológica do artigo, deixaram acessível à compreensão os significados de EJA, TIC, e o letramento. É imprescindível retomarmos o problema da pesquisa: Como utilizar as tecnologias da informação e da comunicação como interface pedagógica para os sujeitos da EJA? A utilização das TIC se deu a partir do uso das TIC, por intermédio das experiências de letramentos tendo como princípio pedagógico, o diálogo, a partir de um tema gerador que ajudou os alunos a não só lerem e escreverem, mas à reflexão crítica e à tomada da consciência da validação e reconhecimento dos seus saberes, através da resignificação, tendo as TIC como uma interface que possibilitaram a ampliação dos conhecimentos sistematizados, incorporação de novos conhecimentos e reconhecimento de que os saberes são elementares na estruturação cognitiva das suas aprendizagens.

No que se refere ao objetivo geral da pesquisa, isto é, analisar como a utilização das TIC como interface pedagógica contribui com os sujeitos da EJA. Foi alcançado, na mesma perspectiva da implementação do projeto de intervenção realizado na escola que possibilitou, por meio das TIC, através do laboratório de informática e das rodas de conversas, experiências de letramentos cruciais para o processo de conscientização, melhoria da leitura e escrita, além do reconhecimento dos saberes.

Finalizamos, afirmando que a escola precisa repensar, urgentemente, a formação continuada para os professores da EJA, a fim de que eles possam utilizar o laboratório como interface pedagógica, bem como estudos sobre dialogicidade, conscientização,

saberes e experiências de si, com a implantação de práticas dialógicas para reconhecer e validar as experiências de saberes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de p. 99, 2001.
- CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro**. Tradução de Reginaldo Carmello Correa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.
- COX, KeniaKodel. **Informática na Educação Escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.p.25- 32.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 4^a ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do Projeto Pedagógico**. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/1994.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- PERREIRA, Marina Lúcia de Carvalho. **A construção do letramento na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC,2004.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Letramentos digitais – a leitura como réplica ativa**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 46(1): 63-78, Jan./Jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/.../a06v46n1>>.

[pdf](#)> acesso em 23/12/15.

_____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**. São Paulo: Paulus, 2008.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SOUZA, Amilton Alves de. **Círculos de Diálogos e Práticas de Letramentos com as TIC: Saberes, Fazeres e Interfaces com a EJA** / Amilton

Alves de Souza. – Salvador, 2015. 217f. 973.

REBÊLO, P. **Inclusão Digital**: o que é e a quem se destina? 2013 <http://webinsider.com.br/2005/05/12/inclusao-digital-o-que-e-e-a-quem-se-destina/>. Acessado em 15 de dezembro de 2015.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em: 19/02/2019

Aprovado em: 07/05/2019

PERSPECTIVA DO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONTEMPORANEIDADE

*Yara da Paixão Ferreira (UNEB)**

*João Paulo Teixeira (UNEB)***

*Antonio Amorim (UNEB)****

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA) na Educação Básica na modalidade da EJA, mediante o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo educativo. Visa identificar aspectos relevantes diante do seguinte questionamento: Diante do avanço do universo tecnológico e da comunicação, como os estudantes e professores da EJA lidam com as TICs na contemporaneidade? A metodologia utilizada foi de cunho empírico-qualitativo, dentro de uma abordagem colaborativa na área educativa. Os sujeitos da pesquisa foram discentes e docentes do CEEP Lourdes Carvalho Neves Batista, em Cícero Dantas e da EJA na Escola Anísio Teixeira, em Camaçari-BA. Foram obtidos os seguintes resultados: que as TICs são mais utilizadas na EJA profissionalizante e que os docentes necessitam de Formação continuada focando o uso das TICs.

Palavras-chave: EJA. PROEJA. TICs.

ABSTRACT

PERSPECTIVE OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION IN CONTEMPORANEITY

The objective of this study was to analyze the learning development of stu-

* Professora do município de Camaçari- BA; Licenciada em Letras; Mestra em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB- Universidade do Estado da Bahia – MPEJA. <https://orcid.org/0000-0001-9593-3310>- E-mail: yara.dapaixoferreira@gmail.com

** Gestor do CEEP Lourdes Carvalho Neves Batista do município de Cícero Dantas – BA; Licenciado em Letras; Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB-Universidade do Estado da Bahia- MPEJA; E-mail: joaopauloteixeira08@hotmail.com

*** Professor titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia. Pós- Doutor em Difusão do Conhecimento pela UFBA. Doutorado em Psicologia pela Universidade de Barcelona – Espanha. <https://orcid.org/0000-0003-3236-9159>. E-mail: antonioamorim52@gmail.com

dents of Youth and Adult Education (EJA) and the National Program for the Integration of Professional Education (PROEJA) in Basic Education in the EJA modality using Information and Communication Technologies (ICTs) in the educational process. To identify relevant aspects before the following question: before the advance of the technological universe and the communication, how the students and teachers of the EJA deal with the ICT in the contemporaneity? The methodology used was empirical-qualitative, within a collaborative approach in the educational area. The subjects of the research were students and professors of CEEP Lourdes Carvalho Neves Batista, in Cícero Dantas and of the EJA in the School Anísio Teixeira, in Camaçari-BA. The following results were obtain: those ICTs are most used in the scenario in the vocational EJA and that teachers need continuous training focusing on the use of ICTs.

Keywords: EJA; PROEJA; Information, communication and Technology.

RESUMEN

PERSPECTIVA DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA CONTEMPORANEIDAD

Este estudio pretende analizar el desarrollo del aprendizaje de adultos y Educación de la juventud (EJA) y programa de integración nacional de educación profesional (proteger) en la educación básica en la modalidad de Educación de adultos y jóvenes, mediante el uso de Tecnologías información y comunicación (TIC) en el proceso educativo. Tiene como objetivo identificar los aspectos relevantes sobre la siguiente pregunta: ante el avance tecnológico y universo de comunicación, estudiantes y maestros de adultos y jóvenes educación ocuparse de las TIC en la contemporaneidad. La metodología utilizada fue de naturaleza empírica-calidad, dentro de un enfoque de colaboración en el área educativa. Los sujetos de la investigación fueron estudiantes y maestros de CEEP Lourdes Carvalho Neves Bautista, en Cicero Dantas y de la educación de adultos y jóvenes en la escuela, Anísio Teixeira en Camaçari-BA. Se obtuvieron los siguientes resultados: que las TIC se utilizan en la educación vocacional y de adulta y que los profesores requieren educación continua centrándose en el uso de las TIC.

Palabras clave: Educación de adultos y jóvenes. PROTEGER. TIC.

INTRODUÇÃO

Na atualidade a era tecnológica e da comunicação se ressignifica e evolui de forma veloz. Nesse cenário, a tecnologia e a comunicação são componentes indispensáveis para a vida

do sujeito em sociedade. Tal fenômeno surgiu no final do século XX e trouxe ao cenário mundial a “Era da Informação”. Nesse contexto, a incorporação da tecnologia foi en-

veredando na vida dos sujeitos tornando-se cada vez mais objeto de necessidade social, econômica e cultural.

A este respeito, Bonilla (2005) aponta o avanço tecnológico como uma nova organização na visão do mundo e de seus atores. Esse avanço tecnológico designou a amplitude das Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs em diversos seguimentos da sociedade. Diante dessa conjuntura, os espaços educacionais passaram a ser difusores desse conhecimento, principalmente se postularmos as TICs como coadjuvante no processo ensino-aprendizagem. Logo, o cenário educacional, principalmente no campo da Educação de Jovens e Adultos - EJA, se faz também um cenário de (re) construção de cultura, conhecimentos e politização de saberes.

Pensando nessa sociedade tecnológica comunicacional e sua relação com a EJA, surgiu como questionamento dessa pesquisa a seguinte problemática: Diante do avanço no universo tecnológico e da comunicação, como os estudantes e professores da EJA, lidam com as TICs no processo educacional na contemporaneidade? O estudo em questão teve como objetivo analisar o desenvolvimento das aprendizagens e identificar aspectos relevantes no campo da EJA a partir do uso das TICs, fazendo um estudo de cunho colaborativo entre docentes e discentes do seguimento do PROEJA numa escola Estadual no Município de Cícero Dantas-BA e do seguimento da EJA em uma escola Municipal, situada na cidade de Camaçari-BA.

O levantamento adicionado a este estudo se constituiu instrumento útil no sentido de perceber a relação entre o processo e o acesso à inovação tecnológica na educação, através de seguimentos distintos da EJA: a EJA como Tempo de Formação (Eixos III e IV) e o PROEJA (Formação Técnica). Diante

dessas perspectivas em relação a Educação de Jovens e Adultos, temos como campo de análise a EJA como proposta de modalidade básica de ensino e a EJA com ênfase na formação profissional, através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA).

Fato que gerou resultados diversos que abrangem desde a formação continuada docente às habilidades docentes e discentes em relação ao universo das TICs - Tecnologias e da Comunicação. Bem como perspectivas acerca das TICs no universo da educação, da aprendizagem e do ensino e a conectividade entre a EJA, as TICs e a vida dos sujeitos na sociedade. A seguir delimitamos os procedimentos do estudo através da instrumentação colaborativa que propiciou a oportunidade de participação na construção do conhecimento científico baseado no contexto real.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EMPREENDIDOS

Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica em busca de autores e de conceitos que assegurassem um arcabouço teórico sobre as TICs e a EJA. Tivemos como aporte teórico autores, como Nelson Pretto (1996), que trata da educação e sua relação com as multimídias, focando o contexto das TICs na educação como um campo fértil. Bonilla (2005) que fala do interfaceamento de linguagens e de tecnologias, visando a inclusão social e a permanência dos sujeitos na sociedade da informação, focando os sujeitos como produtores de culturas e conhecimentos; Amorim (2015) que aborda a inovação e a qualidade do ensino e dos saberes na educação, dentre outros autores.

No que concerne à metodologia científica aplicada utilizamos a pesquisa qualitativa

va através da instrumentalização colaborativa pautada nas ideias de Desgagné (2007), que trata da metodologia colaborativa numa visão socioconstrutivista do “saber”, relacionando a educação ao contexto de pesquisa e docência; coadunando teoria e prática de forma crítica, na produção de dados e na análise das práticas educativas.

Na mesma vertente, Ibiapina (2016) propõe a investigação na perspectiva colaborativa de construção de saberes implicando os agentes envolvidos em prol de uma educação igualitária e justa, através de um movimento reflexivo-colaborativo em que a docência tem potencial de análise e transformações das realidades. Logo, o processo investigativo ocorre diante da colaboração de pesquisadores e docentes no processo de pesquisa.

As etapas da pesquisa, de base instrumental colaborativa, foram iniciadas a partir da sensibilização, que é o momento de incorporação dos participantes. No segundo momento foram aplicadas estratégias da pesquisa qualitativa, utilizando: conversas informais individuais e em grupo para coleta de dados e posteriormente a aplicação de questionários semiestruturados. Após o levantamento, selecionamos as categorias e implicações relacionadas com a base teórica que fundamentou a pesquisa. Em seguida efetuamos, a análise dos dados e os resultados obtidos.

Esclarecemos que o processo da pesquisa ocorreu de forma participativa e colaborativa, onde todos foram pesquisadores. E que em conjunto, e em outro momento teremos a possibilidade de refletir, divergir e viabilizar ações, projetos, e produções a partir dos resultados obtidos através desse estudo. Possibilitando ações que possam contribuir para o ensino e aprendizagem no campo da EJA a partir das TICs. Visto que, a

proposta colaborativa é uma alternativa de uma investigação a partir do vivenciado.

Teles e Ibiapina (2009) designam a pesquisa como uma alternativa de produção de conhecimentos científicos que: favorecem a formação, a pesquisa e o desenvolvimento profissional dos colaboradores; promove a reflexão crítica de significados que são compartilhados; favorece a produção de conhecimentos; supre as necessidades da prática educativa; articula teoria e prática e promove o empoderamento dos partícipes.

Dentre os dois seguimentos educacionais relacionados a pesquisa e a EJA contamos com o seguimento do PROEJA, localizado no município de Cícero Dantas, que tem a população estimada em 32.300 habitantes com a probabilidade 33.356 de cícero-dantenses para o ano de 2018, segundo o IBGE (2010). O município tem a maior fonte geradora de economia na agricultura e na pecuária. O outro campo da pesquisa se refere a EJA como modalidade Básica de Ensino sem caráter profissionalizante, se concentra no município de Camaçari, região metropolitana do Salvador-BA, que de acordo com o último IBGE realizado de (2010) tem a população de estimada em 242.970 e a probabilidade de aumento para 293.723 pessoas no ano de 2018, Camaçari tem na indústria a atividade que gera maior rendimento monetário.

O *locus* da pesquisa que teve dois seguimentos da EJA, porém com funcionalidade divergente: o CEEP - Centro Estadual de Educação Profissional Lourdes Carvalho Neves Batista, órgão Estadual, localizado na cidade de Cícero Dantas-BA. O CEEP Lourdes Carvalho Neves Batista. Escola de ensino do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, atualmente funciona com 22 turmas, oferecendo ensino médio e técnico em administração, agropecuária e informática nos três

turnos, atendendo a clientela de 550 alunos no total. Em relação ao turno noturno no PROEJA temos cerca de 90 alunos distribuídos entre as turmas do primeiro ao terceiro ano. O Curso do PROEJA equivalente ao Ensino Médio, constituído por 06 (seis) turmas, no turno noturno, oferece disciplinas básicas e específicas na área de Informática.

O outro seguimento da pesquisa foi a Escola Municipal Anísio Teixeira, localizada na cidade de Camaçari-BA e equivale a turmas da EJA, Eixos I a V, que funciona como Tempo de Formação (cada seguimento equivale a duas séries do ensino fundamental I). A escola “Escola Municipal Anísio Teixeira” atualmente (2017), atende o Ensino Fundamental I e II e a EJA. Mas, atende no total a 1.417 alunos distribuídos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Discriminados na seguinte ordem: Ensino Fundamental dos Anos Iniciais – Fundamental I; Fundamental dos Anos Finais - Fundamental II e a EJA (Eixos: II, III, IV e V). Centralizando a EJA temos 163 alunos matriculado distribuídos em seis (turmas). No entanto, a frequência atual é 157 alunos, pois, existe o fenômeno do rodizio em relação a frequência delimitada pelo próprio aluno. Por inúmeras questões como: trabalho, falta de transporte e a violência. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2017), Camaçari apresenta apenas 0,4 de diferença em relação ao município de Cicero Dantas que apresenta o índice de 4,4 em detrimento de 4,8 de Camaçari (QEdu, 2017).

Para o processo de pesquisa delimitamos seguimentos A e B para designamos as Escolas, o CEEP Lourdes Carvalho – PROEJA como escola A e a Escola Anísio Teixeira como escola B. Os sujeitos da pesquisa foram oito discentes e oito docentes de ambas as escolas, totalizando 32 colaboradores. Os alunos da escola A, quanto da escola B,

dentre eles 16 sujeitos do sexo feminino e 16 sujeitos do sexo masculino dentre estes: desempregados, ambulantes, trabalhadores formais, informais e com idades entre 17 à 60 anos no seguimento A, e no seguimento B discentes de 15 à 80 anos de idade.

O corpo docente do CEEP Lourdes Carvalho foi representado por 16 professores da Área Técnica (disciplinas específicas) e Base Comum (disciplinas básicas) do Curso Técnico em Informática, onde todos fizeram um processo seletivo REDA, por formação acadêmica relacionada as suas áreas de conhecimento. Os mesmos possuem idade que variam de 25 a 45 anos; e, em especial os professores das disciplinas básicas, em sua maioria, por não dominarem o uso das tecnologias, contam com o auxílio de monitores / estagiários (estudantes do curso de Informática), autorizados pela Secretaria do Estado.

Enquanto que na Escola B (Escola Anísio Teixeira) contamos com 16 professores com idade variável entre 38 à 60 anos distribuídos em disciplinas da Educação Básica, que possuem formação acadêmica e que na sua grande maioria foram admitidos via concurso público, tendo apenas um (01) docente sem formação em educação, cuja formação se foca no setor da Contabilidade.

AS TICS E O CONTEXTO DA APRENDIZAGEM NA EJA

O uso das tecnologias no contexto educacional apareceu há mais de 60 anos, mas seu uso tem sido questionado em vários aspectos. Um deles é sobre a inserção das TICs de forma adequada e como mais uma estratégia na aquisição do conhecimento de forma consciente e intencional por parte dos professores e alunos.

Em relação a utilização eficaz das TICs, Gonsales (2013, p. 57) destaca que [...] após

a Revolução Industrial, antes do advento da Internet, a informação era prioritariamente física, impressa: livros, discos, CDs, apostilas, enciclopédias, dentre outros instrumentos. Portanto, a não materialidade da informação se torna de difícil adaptação para muitos educandos da EJA. Sendo necessária a percepção do conhecimento multifacetado, compartilhado, dinamizado como necessidade de sobrevivência na sociedade.

No Brasil, a partir de 2005 o uso das TICs na educação ganhou maior impulso, através do Decreto de nº 5.622/2005, que regulamenta o Artigo 80 da Lei no 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Esse decreto oficializou a Educação a Distância (EAD) como modalidade educacional, ampliando o universo de acesso a educação, oportunizando a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem através da utilização de meios e tecnologias da informação e da comunicação. Com essa possibilidade de desenvolvimento educativo através da tecnologia, estudantes e professores também passaram a ter maior possibilidade de desenvolver atividades educativas em lugares e tempos diversos. No entanto, ressaltamos que em alguns espaços educacionais, o acesso a essas tecnologias não está disponível ou vem sendo disponibilizado de forma escassa. Logo, perceberemos discrepâncias em relação ao uso das TICs e os objetivos pedagógicos em algumas situações.

Uma dessas discrepâncias se faz perceptível na modalidade da EJA, que de acordo a LDB traz as TICs como ponto principal para inserção no mundo do trabalho. Ao atentarmos para a inclusão da Lei de nº 11.741/2008, Art.º 3, que destaca que a EJA deverá articular-se preferencialmente com a educação profissional, na forma do regula-

mento. No entanto se faz contraditório, sabendo-se que a EJA tem um perfil de diversidade e pluralidade de sujeitos e objetivos. Portanto, não cabe articular o uso das TICs potencializando apenas a educação profissional.

Dessa forma, fica evidenciado que o uso das TICs não é visto no campo da EJA como uma aprendizagem para a vida do sujeito em sociedade. As TICs geralmente são vistas, prioritariamente como ferramenta para possível inserção no mundo do trabalho. Sendo assim, e os educandos não são percebidos como sujeitos de possibilidades, conhecimentos e vivências diversas. Muito menos, vistos como sujeitos que possuem direito ao acesso e a aprendizagens diversas, inclusive as tecnológicas.

Na atualidade, o cotidiano e a vida em sociedade está integrado ao universo das TICs e dentro do contexto das desigualdades sociais em alguns casos o contato com a tecnologia é acessível em espaços públicos. Pois, estamos num processo constante de transformações tecnológicas e digitais e que consequentemente produzem impactos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Logo, as escolas e os espaços educacionais populares podem ocasionar uma forma positiva para que os sujeitos da EJA se socializem e se relacionem com o mundo. Assim, as escolas devem utilizar de tal ferramenta no processo emancipador dos sujeitos da EJA. Proporcionando a facilidade ao acesso; ao armazenamento de informações; a interatividade, com a pretensão de potencializar as capacidades cognitivas. E como fator motivacional, facilitador, metacognitivo propiciando o compartilhamento do conhecimento no ambiente de aprendizagem.

O professor também pode utilizar a tecnologia de forma atrativa e motivadora na EJA, embora muitos ainda não estejam pre-

parados para aproveitá-la como um instrumento de aprendizagem para os alunos da EJA. Tal estratégia poderá ser incentivadora para o uso das TICs pelos discentes da EJA. Visto que, muitos de nossos alunos não percebem que o uso das TICs são ferramentas necessárias para sua vida cotidiana. Dessa forma, as práxis pedagógicas na EJA podem ser ferramentas no combate às desigualdades socioeconômicas e culturais.

Hoje é consenso que as novas tecnologias de informação e comunicação podem potencializar a mudança do processo de ensino e de aprendizagem e que, os resultados promissores em termos de avanços educacionais relacionam-se diretamente com a ideia do uso da tecnologia a serviço da emancipação humana, do desenvolvimento da criatividade, da autocrítica, da autonomia e da liberdade responsável. (ALMEIDA; PRADO, 1999, p.1).

Na contemporaneidade, a tecnologia e a aprendizagem caminham juntas. Por isso, as demandas educativas podem e devem ser usadas para a construção de novas aprendizagens através de um ambiente colaborativo virtual, que agilize a comunicação, a interação e o compartilhamento do conhecimento através de tecnologias disponíveis. Neste contexto são realizadas pesquisas sobre as TICs na Educação no Brasil desde 2010 com o propósito de investigar usos pedagógicos, habilidades de professores e alunos, as dificuldades do uso das TICs e os avanços Barbosa esclarece sobre alguns estudos e pesquisas em relação as TICs na educação indicando que:

No Brasil, a produção de indicadores sobre o uso das TICs na Educação é parte da missão do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, do Núcleo de Informação e Coordenação (NIC.br), que tem ligação com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), que desde 2010 tem realizado pesquisas sobre as TIC

na Educação com o objetivo de mensurar os usos e apropriações das TICs nas escolas brasileiras, nas suas práticas pedagógicas e na gestão escolar (BARBOSA, 2013, p.28).

Assim, as TICs já têm demonstrado seu desenvolvimento e eficiência no campo da educação, mas também não se pode negar que a construção do conhecimento tem sido feita para além das paredes de sala de aula, isto fica perceptível na vida cotidiana de qualquer sujeito na realização de atividades corriqueiras do seu dia, como no uso de caixas eletrônicas, no cartão de passagem do ônibus e até mesmo no uso de aparelhos de som e TV.

Pois estamos interagindo com as TICs a todo e a qualquer momento de nossas vidas. Sendo assim, a inserção das TICs no processo da aprendizagem promove de alguma forma o processo de criticidade do sujeito, pois a medida que ele vai interagindo e conhecendo a evolução tecnológica ele constrói saberes individuais e coletivos.

Concepções que afirmam que as TIC possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos na área cognitiva e nas ações práticas, ao possibilitar novas formas de comunicação e produção de conhecimento, gerando com isso transformações na consciência individual, na percepção de mundo, nos valores e nas formas de atuação social. (BONILLA, 2005. p. 246).

Com base na argumentação acima, percebemos que incluir o sujeito das classes da EJA, na sociedade da informação não se delimita apenas na alfabetização digital, pois é uma questão muito mais abrangente, e se espera que o cidadão seja capaz de participar, questionar, produzir, decidir, transformar, sendo parte integrante da dinâmica social, em todas as suas instâncias. Não significando apenas o acesso as TICs mas, a construção do pensamento crítico, ou seja, o

educando deve perceber que também existe uma postura capitalista na inserção das TICs e na vida social dos sujeito.

Sendo assim, nossos educandos podem entender que a todo momento são produzidos amontoados de aparelhos tecnológicos, que são colocados como instrumento de poder econômico. E que também fazem parte dessa discussão as questões planetárias e ambientais que percorrem este universo, como por exemplo a imensa produção de lixo tecnológico produzido diariamente.

É necessário salientar que a aprendizagem através das TICs, não apresenta apenas a aprendizagem e evolução individual e sim uma aprendizagem que possibilita o cuidado com o coletivo. Nesse sentido, o uso das TICs promove cidadãos reflexivos, críticos e com ideais de preservação e de responsabilidade social.

[...] no contato com as tecnologias que os sujeitos vão tomando conhecimento dos diferentes sistemas simbólicos, tematizando e compreendendo seu contexto, e isso não se efetiva num curto espaço de tempo, nem se restringe à alfabetização digital [...] aponta, rapidamente, a necessidade de, além da alfabetização digital, capacitar as pessoas para a utilização das mídias em favor dos interesses e necessidades individuais e comunitárias, com responsabilidade e senso de cidadania. (BONILLA, 2005, p. 71-73).

Dessa forma, a escola sobretudo a EJA, deve propiciar aos seus educandos a possibilidade de inovação e a qualidade de saberes diversos. Sendo assim, é eficaz que se perceba o uso das TICs de forma dinamizada, democrática e efetiva. Nesse âmbito, todos devem estar imbuídos no mesmo processo, inclusive a Gestão, que deve ser pautada numa gestão que possibilite a ampliação e propagação de conhecimentos a todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Nesse contexto de tornar a escola numa instituição viva, com um ambiente transformador e propício à construção e consolidação de melhorias sistematizadas, há que se compreender essa instituição em sua totalidade envolvida por todas as suas especificidades, um lugar dinâmico onde existe a vida democrática dos alunos, dos professores, dos gestores, dos servidores e dos pais dos alunos, com todos atuando de maneira coletiva e efetiva (AMORIM, 2015, p. 409).

Nesse sentido, cabe também ao gestor inserir propostas e projetos que propiciem conhecimentos diversos, inclusive das TICs. Assim, ele estará propiciando uma educação contemporânea, democrática e eficaz; onde todos trabalham em forma de rede: professores, alunos, gestão e comunidade. Nesse processo que envolve a educação na EJA e as TICs, destacamos a necessidade do trabalho em rede, pois envolver toda a comunidade interna e externa da escola se faz necessário.

Isto também delimita uma ação pedagógica na EJA. Uma educação pautada nos sujeitos e suas especificidades, seus anseios, suas histórias e seus conhecimentos de vida. Nesse sentido, o trabalho colaborativo e em rede faz da escola um organismo vivo e transformador de sujeitos e de sua comunidade.

AS TICs E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA

A formação continuada é de vital importância em qualquer seguimento profissional, principalmente no contexto docente da EJA, que traz alguns resquícios de uma educação tradicional que nos é cobrada pelo próprio aluno. Por outro lado, observamos que alguns docentes não foram preparados para esse novo conhecimento digital e comunicativo que evolui de forma constante, Guerra traz a discussão das TICs não só como prática educativa e do mundo do trabalho. Mas,

também como possibilidade de criticidade e reflexão do sujeito:

Através da experiência docente vivida nas últimas três décadas, percebemos que dentro de uma visão conservadora, onde o conhecido, o tradicional, nos deixa numa favorável zona de conforto temos a educação persistindo como uma prática educativa centrada no professor, nas técnicas, nos métodos e na execução por parte do aluno das atividades a ele impostas. O modelo educacional tradicional ainda é baseado na transmissão de conhecimento, no qual o aluno é considerado sujeito passivo, sem capacidade crítica e reflexiva, com uma 4ª visão de mundo segundo a que lhe foi transmitida. Porém se pensamos na sociedade e no mundo do trabalho, formar um profissional nesse contexto é negligenciar a possibilidade dele sobreviver em uma sociedade do conhecimento que solicita um sujeito com habilidades e competências para a inovação, criatividade e senso crítico. (GUERRA 2012, p.3-4).

No campo educacional, as novas TICs são de suma importância para o processo ensino aprendizagem, principalmente no campo da EJA que possui diversidades e especificidades entre seus sujeitos. No entanto, se faz necessário que os docentes acompanhem a evolução tecnológica da informação e da comunicação. Pois, para muitos docentes a evolução tecnológica se faz uma nova experiência, principalmente em relação a velocidade que ela acontece. Nesse âmbito, a Formação continuada docente deve pleitear o uso das TICs como ferramenta didático-pedagógica.

Até por que, pedagogicamente o uso das TICs podem ampliar o universo de conhecimento tanto para o discente, quanto para o docente. Visto que, as tecnologias estão inseridas no campo da educação com legitimidade desde a década de 80, através da LDB nº 9394/96. Sendo assim, o uso das TICs em sala de aula justifica-se por três principais

razões: adaptar-se aos diversos estilos de aprendizagem, aumentar a motivação dos alunos e reforçar o material a ser ensinado (PRAIS; REIS; DUTRA, 2015, p.2).

Gadotti (2013) designa que a educação deve primar principalmente pela qualidade social da educação, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não somente o conhecimento simbólico, mas também, o conhecimento sensível e o técnico. Neste contexto, o docente contemporâneo deve estar inserido nas evoluções e conhecimentos atuais. Sendo assim, a formação continuada passa a ser necessária à medida que estamos numa sociedade em desenvolvimento e de constantes mudanças.

Para que as TICs se torne realmente algo significativo na construção da aprendizagem do aluno, é necessário que o educador tenha conhecimentos sobre as tecnologias não tendo apenas a disposição de softwares educativos, mas também consiga envolver o aluno através do seu real objetivo, principalmente em escolas da EJA. Assim, vincula-se o mundo das TICs como instrumento usado para a emancipação do sujeito, inserção no mundo tecnológico, do lazer e também como veículo de acesso ao mundo do trabalho.

Portanto, a tecnologia no campo da EJA deve se expandir a nível de conhecimento técnico e profissional, mas sobretudo de vida em sociedade. Até por que, muitos educandos da EJA ainda se sentem excluídos do mundo tecnológico, situando o uso das TICs como um instrumento de utilização cognitiva e não como um instrumento de necessidade no seu cotidiano de vida, de acessibilidade e de inclusão social. Logo, as TICs na aprendizagem da EJA propõem um conhecimento que poderá ampliar o universo pedagógico do docente, que conseqüentemente poderá propor inovações e novas ferramen-

tas, ampliando seu universo profissional e efetivo com uma EJA baseada na realidade dos sujeitos.

A utilização das TICs e softwares educacionais não podem e nem devem ser utilizados de modo aleatório, ou como um passatempo para a aula. Os softwares devem ser escolhidos de acordo com as necessidades apresentadas pela turma, sendo que o mesmo deve oportunizar uma interação entre professor/aluno e conteúdo proposto. Assim, a utilização dos recursos tecnológicos pode ser vista como sendo uma metodologia diferenciada, que pode aproximar o aluno do ambiente de aprendizagem.

A Informática tornou-se uma necessidade no mundo em que vivemos, e a escola, na missão de preparar o indivíduo para a vida, sente a responsabilidade de não fechar os olhos para esta realidade [...] não se pode negar que a informática faz parte de nossas vidas, mesmo que pertençamos a um país em desenvolvimento. (WEISS, A; CRUZ, M., 2001, p.14).

Diante do que foi exposto, entendemos que a inserção da tecnologia nas unidades escolares, principalmente, no campo da EJA, precisa está fundamentada em alguns fatores fundamentais, dentre os quais é possível destacar a formação docente, ambientes apropriados e máquinas em bom estado, pois, o professor não deve apenas conhecer instrumentos tecnológicos e sim saber utilizá-los da melhor forma possível.

No que concerne a formação de futuros professores e as TICs, as universidades também necessitam ser veículo de propagação do uso das TICs na Educação e na vida dos sujeitos, principalmente no campo da EJA, já excluído de muitos direitos: à cultura, à educação e à vida. Assim, no que concerne a Políticas Públicas em relação as TICs e o campo da EJA, notamos que a Formação continuada dos docentes é de primordial importância.

De acordo com Silveira (2001, p. 18) “[...] hoje, presenciamos a existência de uma nova agenda pública inserida nesta revolução tecnológica com o objetivo de enfrentar a exclusão digital”. E o primeiro passo para isso, com certeza, é socializar o uso das TICs nas escolas. Até por que, a cada dia estamos mais submersos em um ambiente tecnológico, e, de certa maneira, o que se observa é uma reestruturação nas suas formas de pensar, sentir e de agir no mundo.

Pretto (1996, p. 141) enfatiza que “[...] não estão sendo formados os profissionais para o mundo que se está construindo ao tempo que as mudanças ocorrem de forma muito veloz e em grandes dimensões”. Neste contexto, percebemos a necessidade da formação continuada para docentes, pois, muitos dos educadores, sentem a necessidade de aperfeiçoamento em relação as infraestruturas tecnológicas e/ou comunicacionais, o que determina atenção por parte dos governos na definição de suas políticas educacionais. Pois, apesar de alguns cursos oferecidos aos professores, a distância pelo MEC (Ministério da Educação) em todo país, não são suficientes para suprir a necessidade de aperfeiçoamento profissional dos docentes em relação às TICs.

Portanto, percebemos que para se obter êxito nesse processo, é necessário que cada profissional envolvido perceba que as mudanças resultantes da adoção de tais novidades tecnológicas têm a pretensão de proporcionar a construção de novas formas de ensinar e aprender, pois estamos na era da comunicação, contudo, ainda existe dificuldade dos docentes na interação com estes novos símbolos tecnológicos e comunicativos do mundo atual. Fato que designa a necessidade de maiores investimentos em políticas educacionais voltadas a educação e a tecnologia, visando produção de culturas e

conhecimentos, desde a formação docente, propagando também a formação continuada, partindo do pressuposto que o universo das TICs são dinâmicos e constantes.

Ao refletir sobre a utilização das TICs no processo ensino-aprendizagem na EJA temos que pensar numa aprendizagem interativa e de redes de saberes e transformações “Nesse contexto as TIC potencializam as diferentes formas de conhecimento, condicionando o fazer e o saber dos sujeitos em processo permanente de interação com a realidade” (CASTRO; SANTOS; SOUZA, 2017, p.168-169).

As TICs trazem desafios e novos cenários para a educação, o século XXI perpassa pela inovação tecnológica no ensino-aprendizagem. Ferramentas diversas, já promovem a comunicação interativa na aprendizagem como chats, vídeo conferências e outros instrumentos e canais tecnológicos e comunicativos. Assim, já não é opcional a Formação continuada dos docentes em relação as TICs, já se faz uma necessidade fundante no fazer educacional.

RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO COLABORATIVA

A pesquisa de instrumentalização colaborativa se delimitou através da cooperação de docentes e discentes, de espaços e contextos diferentes, porém com a pretensão de colaborar mutuamente. Esse processo investigativo demonstrou a importância das TICs, pois alguns questionários que coletamos foram emitidos via e-mail. Assim, a colaboração e aprendizagem se utilizou do uso das TICs como veículo de troca e informação de saberes. A colaboração também foi eminente na análise dos resultados, visto que os pesquisadores e sujeitos da pesquisa apontaram aspectos relevantes sobre a aprendizagem na EJA e a sua relação com as TICs.

Inicialmente percebemos a diversidade em relação a faixa etária dos alunos. Na Escola CEEP Lourdes Carvalho Neves Batista, o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional) possui alunos de 17 a 60 anos. Em contrapartida as classes da Escola B, consistem na faixa etária dos 16 aos 80 anos. Esses dados, permitem analisar que a EJA enquanto modalidade escolar agrega alunos de uma faixa etária maior, o que nos faz refletir que os objetivos do PROEJA prioriza a formação profissional e o preparo para o mercado do trabalho.

Nesse contexto, 80% da escola CEEP Lourdes Carvalho Neves Batista-PROEJA informaram usar as TICs no seu cotidiano. E apenas 20% declararam não utilizar constantemente. Já na Escola B 40%, declararam não utilizarem as TICs no cotidiano, enquanto 60% disseram utilizar as TICs na sua vida diária. O que demonstra que grande parte dos discentes do PROEJA utilizam a tecnologia no seu cotidiano.

A falta de infraestrutura, equipamentos e laboratório de informática foi citado como um dos fatores condicionantes em relação a eficácia na aprendizagem com o uso das TICs na Escola B, 90% dos educandos, relataram não usarem as TICs na escola. E 10% declaram utilizar com seus próprios recursos. Porém, os alunos da Escola A destacaram 100% da utilização das TICs, porém enfatizando o maior uso no Laboratório de informática.

Esta diferenciação em relação aos usos das TICs em Laboratório na escola, estabeleceu-se, principalmente, devido a divergência entre a estrutura física, profissional e material entre os dois espaços de aprendizagem, visto que, a escola A possui um laboratório de informática onde acontece as aulas práticas de Informática com 40 computadores em funcionamento. E que também,

dispõe de uma sala que realiza atividades de montagem e conserto de máquinas e instrumentos tecnológicos. Enquanto, a Escola B, mantém um laboratório como depósito de sucatas.

Ressaltamos também, que na Escola A existem projetos, e trabalhados na unidade em relação a tecnologia e que incidem em criações e descobertas tecnológicas, e são difundidos em outros locais como exemplo NTE (Núcleo Territorial do Estado). Estes projetos representados pelos alunos do PROEJA são custeados pelo Governo do Estado da Bahia.

Em contrapartida a escola B, Escola Municipal Anísio Teixeira, além de ser gerenciada e mantida pelo município, não tem como proposta fundante o mundo do trabalho. E não consegue trazer a tecnologia e a comunicação através de possibilidades que podem ser implementadas pelo mundo virtual. Visto que, possui um laboratório de informática, desativado a 8 anos por diversas questões como: equipamentos obsoletos e quebrados; falta de monitor para o acompanhamento dos professores no uso das tecnologias; corte de internet; falta de formação continuada dos docentes, dentre outros problemas. Ou seja, na escola B não existe uma infraestrutura que possibilite o acesso dos educandos ao universo das TICs de forma direcionada e com os instrumentos necessários, inclusive para um trabalho coletivo envolvendo os educandos e docentes.

Ao tratarmos do uso das TICs extra laboratório, mas em sala de aula com disciplinas diversas, os alunos da escola A, relataram que apenas 60% dos docentes utilizarem tablets, celulares e net books em suas aulas. Em detrimento de 40% que não utilizam destes recursos. E 90% declararam maior contato com o mundo das TICs no laborató-

rio ao realizar criação de vídeos, configuração de redes de computadores, construção de páginas de web, dentre outras atividades ligadas às TICs. Apenas 10% dos alunos da Escola A não declararam tais realizações, abstendo-se da resposta.

Em relação aos docentes da Escola A, cerca de 40% sinalizaram não utilizarem aparelhos tecnológicos por acreditar que a disciplina voltada as TICs, já faz esse papel, pois o profissional e o laboratório de informática promovem essa aprendizagem. Sendo assim, se concentram no ensino dos conteúdos da disciplina. Já na escola B, 80% os alunos informaram que os docentes não utilizam as TICs em sala de aula, alegando que na escola não existe equipamentos e nem um laboratório de informática com um monitor disponível. Porém, sinalizaram que 20% utilizam celular e note book. Em relação ao contato com o mundo das TICs, 50 % declaram maior contato através do celular ou caixa eletrônico. Em detrimento de 50% que dizem não estabelecerem contato, usando apenas celular para atender e fazer chamada telefônica.

Em relação ao uso das TICs pelos os docentes da Escola B 20% declaram utilizarem por seus recursos próprios net book ou celular que utilizam esporadicamente para pesquisar em grupo. Em detrimento de 80% que disseram não utilizar por conta de não terem equipamentos suficientes na escola, inclusive até os mais obsoletos como aparelho de som por exemplo.

Vale ressaltar que a aprendizagem através das TICs não condiz apenas a aprendizagem do mundo do trabalho, e de conteúdos escolares. Mas, condiz com uma necessidade de dar autonomia ao sujeito, pois em algumas classes da EJA podemos encontrar rejeição a aprendizagem das TICs por diversos fatores, inclusive cultural e geracional.

Percebemos tal fato em uma fala de um discente da Escola B, que diz “[...] não confio em pagamento de conta por computador e celular...meus pagamentos e na boca do caixa”. Tal afirmativa reflete a necessidade da democratização do uso das TICs em todos os espaços inclusive na EJA. Estamos no século XXI e as TICs fazem parte do cotidiano dos sujeitos e se faz necessário que este conhecimento seja difundido como direito para todos.

Andre Lemos (2004, p.24) coaduna com essa ideia quando destaca que “Participar, ser cidadão na era digital é mais do que estar conectado e consumir a distância; é atuar no ciberespaço com a perspectiva comunitária e política, sendo ciber-sujeito “. Ou seja temos que formar a cidadania na cibercultura¹, na sociedade da informação, pois estamos cada vez mais imersos na era digital. Portanto, as TICs não estão vinculadas apenas ao ensino EAD, as salas de bate-papo e cursos on-line. Elas evoluíram e se modernizaram e inovaram a vida em sociedade.

No entanto, alguns docentes ainda rejeitam um maior contato com as TICs, ou mesmo estabelecem que essa ferramenta não fora utilizada a anos atrás e que a educação se estabelecia com eficácia. Outros já, destacam a necessidade de Formação continuada docente voltada ao uso das TICs, o que poderá propiciar uma educação includente na EJA. Logo, as TICs não podem ser vistas como uma disciplina fora do contexto pedagógico.

Em meio ao cotidiano do sujeito e do espaço educacional temos que fazer das TICs

uma ferramenta a favor do sujeito da EJA, não como um conhecimento distante de sua realidade. Assim, um simples celular, uma imagem de um e-mail e outras construções pedagógicas poderão ser utilizadas como processo tecnológico de aprendizagem. Sendo assim, o docente poderá inserir as TICs no universo da EJA como ferramenta de comunicação inerente a vida diária de todos os sujeitos na sociedade.

E que por mais, que pareça estranho, ou desnecessário para alguns. Haverá um momento em que será uma necessidade crucial na vida e no cotidiano de todos. Desde as tarefas mais difíceis, até as mais comuns. O que sugere, que estejamos abertos e disponíveis às aprendizagens do mundo tecnológico e da comunicação. Neste âmbito os docentes da EJA podem ser o universo de inserção das TICs na prática pedagógica da EJA. Daí, entendermos a importância dessa aprendizagem. Visto que acompanhar a tecnologia e seus avanços já não é uma escolha para o sujeito e sim uma necessidade de sobrevivência em meio a sociedade.

Percebemos que o uso das TICs tem maior predominância na Escola A, por ter o laboratório e os equipamentos funcionando, condições físicas e profissionais. Porém, a de se ressaltar que tanto os docentes quanto os discentes de ambas escolas, acreditam que as TICs são mais presentes através do professor de informática. Ou seja, os professores acreditam que uso das TICs é parte exclusiva do Laboratório de Informática e do professor exclusivo da área de informática.

Outro aspecto relevante se refere as condições tecnológicas de cada espaço apresentando distorção entre as duas escolas. Enquanto a Escola A, possui um aparato físico e tecnológico a seu favor. A escola B, dispõe de poucos recursos tecnológicos e os que existem estão sucateados. Fato que demonstra

1 A **cibercultura** é a relação entre as tecnologias de comunicação, informação e a cultura, emergentes a partir da convergência informatização/telecomunicação na década de 1970. Trata-se de uma nova relação entre tecnologias e a sociabilidade, configurando a cultura contemporânea (Lemos, 2002).

que, o Estado apresenta melhores condições para o uso das TICs nos programas do PROEJA. Enquanto, a nível municipal as condições tecnológicas apresentam precariedade, até mesmo em estabelecer a proposta da LDB de 1996, que prioriza o preparo profissional.

Quadro 1 – O quadro abaixo destaca os aspectos relevantes positivos e negativos relacionados ao uso das TICs na aprendizagem nos contextos da EJA

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS CONJUNTO ENTRE AS DUAS ESCOLAS
<p>ESCOLA A Dinamiza e motiva a práxis pedagógica; Laboratório de Informática; Monitores e Estagiários na área das TIC; Espaço físico; Disponibilidade de instrumento e aparelhos tecnológicos; Criação de protótipos tecnológicos; Sala de concertos e reparos.</p>	<p>Falta de cursos de aperfeiçoamento das TICs para os professores da Base Comum.</p>	<p>Positivos: As TICs podem corroborar no processo ensino aprendizagem; Reconhecimento de formação continuada em relação às TICs.</p>
<p>ESCOLA B As TICs podem corroborar no processo da aprendizagem.</p>	<p>Distorção: faixa etária Falta de profissional de Informática (monitor); Equipamentos sucateados; Professores com pouco conhecimento tecnológico; Falta de espaço físico e tecnológico; Resquícios de uma educação tradicionalista.</p>	<p>Negativos: As TICs como proposta Laboratorial no processo ensino-aprendizagem; Os professores da Base Comum na sua grande maioria não possuem formação continuada no campo das TICs.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2016.

Ao analisarmos os dados percebemos que as TICs são importantes no processo educativo em ambos seguimentos da EJA. No entanto, ainda existe a ideia de que as Tecnologias e a comunicação estão direcio-

nadas ao profissional da Informática que muitas vezes não é um professor graduado, é um monitor, que não tem formação pedagógica e educacional. Nesse contexto, a EJA deve pleitear a inserção das TICs como

aliada ao processo ensino-aprendizagem Castro; Santos e Souza falam dessa relação quando dizem que:

[...] a inserção das TIC no contexto de aprendizagem da EJA, como uma possibilidade de ressignificação da prática pedagógica e a constituição do sujeito autor. Nesse contexto, as TIC potencializam as diferentes formas de conhecimento, condicionando o fazer e o saber dos sujeitos em processo permanente de interação com a realidade. (CASTRO; SANTOS; SOUZA, 2017, p.168-169).

Portanto, apesar dos professores reconhecerem a necessidade de Formação continuada na área das TICs no campo da EJA ainda acreditam que as TICs têm caráter instrumental, ou seja necessita de um laboratório de Informática com a presença de um monitor para acompanhar os alunos. Na Escola A percebemos a priorização da LDB de 1996, no que se refere a profissionalização para o trabalho e na Escola B, as TICs são vistas pelos docentes como uma aprendizagem para a vida cotidiana e relatam que não adianta receber cursos de formação se as condições da aplicabilidade são precárias, declara o professor da Escola B: “[...] pra que tomar curso de tecnologia se não temos os equipamentos funcionando e disponíveis”. Declara o aluno da Escola B ...” não temos nem acesso a uma simples xerox, pois a máquina tá pra consertar tem três anos e nada”.

Veiculando os aspectos positivos em relação ao uso das TICs na aprendizagem a pesquisa demonstrou a relevância de 90% entre as duas escolas em detrimento de apenas 10%. Em relação a esse dado Padilha traz a percepção das TICs como proposta didática e atraente no processo ensino-aprendizagem:

Do ponto de vista do docente e da escola, um dos temas mais relevantes é o sem número

de oportunidades de criação de novas didáticas. As tecnologias representam uma porta para um diálogo instigante entre docentes e estudantes. Diálogo que, sabidamente, deve ser reinventado a fim de se evitar não apenas o crescente desinteresse dos estudantes pelas situações de aprendizagem tradicionalmente oferecidas pelas escolas, como também para tornar mais atraente, prazeroso e compensador o ofício do educador. O desafio, no entanto, não é insuperável e seu caminho passa, necessariamente, pela formação docente. (Padilha, 2013, p. 81).

A formação continuada relacionada ao uso das TICs, no processo de ensino-aprendizagem da EJA possui grande relevância, diante da necessidade dos docentes e discentes em aprimorar o uso das tecnologias e da comunicação de forma eficaz. Tais declarações deixam em evidência que, de acordo com Amorim (2007) necessitamos de uma escola inovadora na contemporaneidade, mas algumas escolas continuam no imobilismo, seguindo uma educação tradicional e conteudista. Tal posicionamento, também nos conduz a pensar que a educação tem utilizado as TICs apenas como uma novidade, não atentando que as mesmas são potencializadoras da prática educativa e social.

Assim, alguns educadores não percebem que inserir as TICs no mundo da EJA é emancipar o sujeito, efetivando uma aprendizagem significativa. Incluindo o sujeito no mundo social, cultural e econômico. Pois, lamentavelmente, alguns docentes ainda acreditam que a tecnologia é um inimigo em potencial da aprendizagem. Pois, ainda temos educadores que pensam em uma educação estática e arcaica.

Padilha (2013) situa a necessidade de formação dos docentes em relação as TICs, sendo necessário a apropriação desse conhecimento que compõe o social, o cultural, o econômico e todas as vivências e espaços

do mundo contemporâneo. Sendo, a EJA enquanto modalidade suprimida desse conhecimento sendo direcionado a exclusão tecnológica.

Ao pensarmos na formação inicial ou continuada do docente quebramos paradigmas em relação a educação tradicional, excludente e bancária Santos ressalta essa ideia quando diz que:

Para que ocorra uma mudança de concepção, faz-se necessário que os cursos de formação (inicial e continuada) de professores também ofereçam a esses profissionais orientações didático-metodológicas sobre as melhores formas de selecionar e utilizar recursos tecnológicos no processo educativo escolar. Os docentes precisam, pois, saber da existência das potencialidades/possibilidades (vantagens) e limitações (desvantagens) desses e de outros recursos didático-pedagógicos para melhor ensinar, e assim ajudar os alunos a (re) construir novos conhecimentos úteis a sua aprendizagem e a sua vida pessoal e profissional. (SANTOS, 2011, p. 77).

A esse respeito, Bonilla (2005, p. 244) afirma que as TICs possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, gerando com isso transformações na consciência individual, na percepção de mundo, nos valores e nas formas de atuação social. Através da pesquisa realizada foram encontrados dados relevantes, que apresentam semelhanças e diferenças entre o PROEJA e a EJA, em relação as TICs na práxis pedagógica e no fazer educacional, demonstrando que a EJA, apresenta divergências e distorções em relação ao uso e a aprendizagem.

Porém, a relação entre as TICs e a educação é intrínseca e já faz parte das vivências e das relações humanas seja no cognitivo ou nas atividades diárias. O que pressupõe Políticas Públicas e pesquisas que implementem maiores possibilidades de inserção e

aprimoramento das TICs no contexto da EJA primando não só pelo mundo do trabalho, mas para a vida cotidiana e coletiva dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica explícito que as escolas que oferecem a EJA, como modalidade não possuem suporte tecnológico, o que diverge do seguimento do PROEJA. Ressaltando que mesmo diante do aparato tecnológico disponível no PROEJA muitos docentes ainda, não se sentem preparados para utilizar a tecnologia apesar de alguns professores terem a disponibilidade de aparelhos e instrumentos tecnológicos. E que apresentam uma pedagogia profissionalizante, seguindo a proposta da LDB relacionada ao preparo profissional. O que evidencia o viés tecnicista e de produção capitalista. Portanto, não apresenta o verdadeiro propósito da educação libertadora e emancipatória.

É evidente que as TICs ampliam as possibilidades profissionais, no entanto a EJA apresenta especificidades que devem ser respeitadas. Na EJA enquanto modalidade, a pesquisa demonstra que os municípios não investem em equipamentos tecnológicos no sentido de profissionalização dos discentes. E que existe a carência destes equipamentos para utilização dos docentes, o que impossibilita o uso de tecnologia como ferramenta pedagógica e no desenvolvimento cognitivo.

Outro fato relevante é a necessidade de Formação continuada para os docentes em relação as TICs, que acreditam que as TICs são direcionadas apenas ao âmbito do Laboratório da Informática. Fica explícito que as escolas que oferecem a modalidade da EJA, ainda apresentam o viés tecnicista e de educação tradicional. Portanto, não apresenta o verdadeiro propósito da educação na EJA

que propõe a Educação emancipatória. Alguns docentes resistem a mudança, a inovação no campo da EJA através das TICs não percebendo que as TICs já não se situam apenas no uso da tecnologia para comunicação, mas para o cotidiano do indivíduo.

A relação entre as TICs e a educação no campo da EJA, pressupõe a inclusão socio-digital a favor do desenvolvimento da sociedade e do sujeito. Percebemos que dentro da modalidade da EJA ainda existem discrepâncias e certo teor do mundo da produção. Pois, a educação ainda apresenta o ranço capitalista em relação ao discurso fortalecido nas escolas, sobretudo de cunho profissionalizante, que apresentam uma educação que prioriza o mundo do trabalho.

No entanto, ressaltamos que apesar dos docentes acreditarem no potencial das TICs no processo de aprendizagem, eles se mostram pouco familiarizados no uso das ferramentas tecnológicas. Eles acreditam que as tecnologias são apenas instrumentos que são explorados nas aulas de Informática e nos laboratórios, sendo aplicadas pelos professores desses seguimentos.

Destacamos também, que os aparelhos e instrumentos tecnológicos são presentes e de uso efetivo na modalidade profissionalizante, em contrapartida, temos verdadeiras sucatas tecnológicas ocupando o espaço físico na modalidade da EJA, que corresponde ao tempo de formação, visto que, os aparelhos e instrumentos estão amontoados nos cantos das escolas, servindo apenas como lixo tecnológico e ocupação do espaço físico.

Referente a utilização das TICs pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem, fica explícito que enquanto, as escolas profissionalizantes tratam as TICs com a função de inserção no mercado de trabalho, a modalidade da EJA Tempo de Formação na sua grande maioria, percebe essa utilização

apenas no ato de pesquisa de sites e como trabalho a ser desenvolvido extraclasse.

No que concerne à Formação continuada os docentes envolvidos declaram que a sua realização, é necessária pela velocidade contida no mundo das TICs e na sua relação com a sociedade. Isto fica explícito, quando alguns docentes revelam sua deficiência perante o uso das TICs. A pesquisa evidenciou a necessidade de multiplicação, implementação e viabilização de novas políticas educacionais, programas e projetos voltados às TICs na área da educação para formação inicial e continuada de professores. Abrindo campo de possibilidades visto que, ainda são oferecidas formações para os docentes de forma limitada e ineficaz. Pois, não adianta oferecer cursos com programas e mídias avançadas, quando não se tem ao menos o conhecimento básico tecnológico.

Outra questão em destaque é o fator “poder” que alguns gestores da EJA apresentam em relação às TICs, em relação ao detrimento das ferramentas e equipamento tecnológicos que devem ser utilizados apenas pelos discentes e docentes não estabelecendo uma aprendizagem em rede envolvendo a comunidade.

Fica claro que discentes e docentes na sua grande maioria acreditam na possibilidade das TICs serem necessárias na aprendizagem. No entanto, percebemos que no que concerne ao campo da EJA, na sua totalidade não enfatizam as especificidades e diversidades do sujeito. Logo, o processo de aprendizagem não está vinculado à proposta inicial da EJA que é emancipar e politizar sujeitos em prol de uma sociedade menos desumana e capitalizada. Portanto, o uso das TICs na EJA deve estar baseado nas especificidades da EJA. Valorizando as identidades e diversidades: culturais, sociais e econômicas de sujeitos e de comunidades.

Portanto, as TICs podem ser utilizadas em qualquer seguimento da EJA, pois, devem ser vistas como aliadas na construção do conhecimento. O que pleiteia a construção de um currículo educacional inovador, que vise a ação educativa transformadora e emancipatória. Já que as TICs estão no cotidiano da vida dos sujeitos. E a educação é um veículo de propagação social, cultural, econômica e tecnológica. Essa postura requer uma educação igualitária e não recortada no viés tradicionalista, produtivista e segregador que impera na sociedade brasileira.

Nesse contexto as TICs podem ser utilizadas em qualquer seguimento da EJA. No entanto, devem ser vistas como aliadas na construção do conhecimento, mas também como colaboradora de uma educação para a vida, visando uma ação educativa transformadora e emancipatória, já que as TICs estão no cotidiano da vida dos sujeitos e a educação tecnológica e da comunicação é um veículo de propagação social, cultural, econômica e tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. & PRADO, Maria E. B. B. **Um retrato da informática em educação no Brasil**. 1999. In: <http://www.proinfo.gov.br>. Acesso em: 02\11\2016.

AMORIM, A. Inovação, qualidade do ensino e saberes educacionais: caminhos da gestão escolar contemporânea. Ver. **Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v.10, n.2, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.fclar.unesp.br>>. Acesso em: 23 de nov. 2016.

_____; DANTAS. R.T; DANTAS. R. T; AQUINO. S. M. Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural. In: Part. I: EJA: Políticas Públicas e Gestão. **Proinfo, inclusão digital e EJA: integração necessária na rede municipal de ensino**. Salvador, EDUFBA, 2017.p.163-179.

BARBOSA A. F. (coord). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comuni-**

cação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013. 2014. Disponível em http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf. Consultado em 14/11/2014.

BARBOSA A. F. (coord). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2013. 2014. Disponível em http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf. Consultado em 14/11/2014.

GONZALES. P. **Recursos educacionais abertos, formação de professores e o desafio de educar na cultura digital**. Parte I São Paulo.2013. p.56-60. Disponível em <<https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>> Acesso em: 10 de abr.2017.

PADILHA. M. **Das tecnologias digitais à educação: nova cultura e novas lógicas para a formação docente**. Parte I São Paulo.2013. p.81-86. Disponível em <<https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>> Acesso em: 10 de abr.2017.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente**: para além da Sociedade da Informação. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2005.

BRASIL. **Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 25 jan. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLL, C.; MONERO, C. (Org.). **Psicologia da Educação virtual**: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Cap.I O impacto das TIC sobre a educação e a psicologia da educação.p.15-46. Disponível em: <https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01klp.pdf>.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa co-

laborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista em Questão**. Natal, v.29, n.15, p.7-35, mai/ago. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 62.ed. 2016.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. Florianópolis. COEB. 2013.

GUERRA, R. V. **Educação de Jovens e Adultos**: a ação docente diante das novas formas de informação e comunicação. IX ANPED Sul. Seminário de Educação da Região Sul. 2012. Disponível <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view-File/301/236>> Acesso em 08 jan2017.

IBIAPINA, M. L. M. Ivana; BANDEIRA, M. M. Hilda; ARAUJO, M. A. Francisco. **Pesquisa Colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: Edufpi, 2016. p.301-320.

. _____ **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 136p.

LEMOS, A. **Cibecultura**. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea. Sulina, Porto Alegre., 2002

LEMOS, André. **Cibercidades**: um modelo de inteligência coletiva. In: LEMOS, A. (org). **Cibercidade: as cidades na cibercultura**. Rio de Janeiro: E-papers, 2004.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **Recursos didático-pedagógicos na educação matemática escolar**: uma abordagem teórico-prática. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna Ltda, 2011.

SILVEIRA, S. A. da. **Exclusão digital**: a miséria na era da informação. São Paulo, 2001.

PRAIS.S.D.L.J; REIS. D. V.I. J; DUTRA.A. O uso das TICs no atual contexto educacional: formação docente frente às novas tecnologias. **Revista Tecnológica na Educação**. Ano 7- número 13. Dezembro 20154. <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/> XII Seminário Nacional de Formação dos profissionais da Educação .

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia, Campinas: Papirus, 1996.

WEISS, A. M. L.; CRUZ, M. R. L. M. da. **A Informática e os problemas escolares de aprendizagem**. 3. ed. Rio de Janeiro; DP&A, 2001.

*Recebido em: 19/02/2019
Aprovado em: 06/05/2019*

GESTÃO DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA: ANÁLISE DOS ANAIS DO EVENTO INTERNACIONAL DO ALFAEEJA

*Maria Conceição Alves Ferreira (UNEB)**

*Naiara Serafim Santos Mota (MPEJA)***

*Bento Duarte da Silva (UMINHO)****

RESUMO

Este estudo foi realizado com base nos Anais do Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAEEJA), organizado pelo MPEJA/UNEB, desde 2014. Procuramos analisar como as tecnologias digitais estão sendo inseridas na EJA, no âmbito das publicações nos Anais do ALFAEEJA de 2014 a 2018. O objetivo maior foi o seguinte: investigar a inserção das tecnologias digitais na EJA, destacando os processos inovadores. Foi uma investigação qualitativa, com o dispositivo estratégico da pesquisa bibliográfica e leitura reflexiva dos Anais de 2014 a 2018. Os resultados apresentados: já há inserção das tecnologias digitais na EJA que superam o viés meramente instrumental; há proposições de formação autônoma que inovam o ambiente tecnológico; é preciso superar os preconceitos para fortalecer o contexto do digital na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Tecnologias digitais. Processo de ensino-aprendizagem. ALFAEEJA.

ABSTRACT

MANAGEMENT OF THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN ADULT AND YOUTH EDUCATION: ANALYSIS OF THE ANNALS OF THE INTERNATIONAL EVENT OF ALFAEEJA

This study was carried out on the basis of the proceedings of the international meeting of adult and youth literacy and education (ALFAEEJA), organized by the MPEJA/UNEB, from 2014. We seek to examine how digital technologies are being inserted into the EJA, under the publications in the annals of ALFAEEJA from 2014 to 2018. The main objective was the following: investigate

* Doutora em Educação pela Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-Doutorado pela Universidade do Minho – UMinho/Portugal, professora Adjunta do Departamento de Educação do Campus I, da UNEB. E-mail: consinha@terra.com.br

** Professora da Rede estadual de ensino da Bahia. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. E-mail: naiaramota_nw@hotmail.com

*** Doutor em Educação na especialidade de Tecnologia Educativa e professor do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade de UMINHO, PT. E-mail: bento@ie.uminho.pt

the integration of digital technologies in the EJA, highlighting the innovative processes. It was a qualitative research, with the strategic device bibliographical research and reflective reading of annals of 2014 to 2018. The results: there are already digital technologies insertion in the EJA that go beyond the merely instrumental bias; There are stand-alone training propositions that innovate the technological environment; It is necessary to overcome the prejudices to strengthen the digital context on Adult and youth education.

Keywords: Education of Young and Adult. Digital technologies. Teaching-learning process. ALPHA and EJA.

RESUMEN

GESTIÓN DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: ANÁLISIS DE LOS ANALES DEL EVENTO INTERNACIONAL DE ALFAEEJA

Este estudio se realizó sobre la base de las actas del encuentro internacional de adultos y alfabetización de jóvenes y educación (ALFAEEJA), organizadas por lo MPEJA/UNEB, desde 2014. Buscamos examinar como las tecnologías digitales se insertan en la EJA, debajo de las publicaciones en los Anales de ALFAEEJA de 2014 a 2018. El objetivo principal fue el siguiente: investigar la integración de las tecnologías digitales en la EJA, destacando los procesos innovadores. Fue una investigación cualitativa, investigación bibliográfica dispositivo estratégico y reflexiva lectura de los Anales de 2014 a 2018. Los resultados: ya hay inserción de tecnologías digitales en la EJA que van más allá del sesgo meramente instrumental; Hay propuestas de formación independiente que innovan el entorno tecnológico; Es necesario superar los prejuicios para fortalecer el contexto digital en la educación de adultos y jóvenes.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Tecnologías digitales. Proceso de enseñanza-aprendizaje. ALFAEEJA.

INTRODUÇÃO

Neste artigo realizamos um estudo sistemático sobre as tecnologias digitais na educação de jovens e adultos a partir das publicações no site¹ do Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAEEJA) de 2014 a 2018. O ALFAEEJA promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) desde 2014, é um evento que conta com a participação de várias Instituições de Educação Superior (IES) do Brasil e do exte-

rior, a exemplo de universidades de Portugal, da Espanha e da Inglaterra.

Entendemos que as tecnologias digitais são práticas sociais que favorecem as transformações sociais, econômicas e culturais, estas tecnologias estão provocando alterações nas relações entre o ser humano e o seu cotidiano. Neste âmbito, os sujeitos jovens e adultos utilizam essas tecnologias para se comunicar, para se divertirem e aprenderem sobre temas relacionados a projetos pessoais e a conteúdos culturais de seu interesse. Essa relação do sujeito com os artefatos digitais, em seu dia-a-dia, leva

1 Fonte: <https://www.alfaejauneb.com>. Acesso em out. 2019.

a pensar a educação como sendo um espaço de formação para o uso consciente e autônomo desses meios, na atualidade.

Visto isso, este estudo se propôs a responder ao seguinte: como as tecnologias digitais estão sendo inseridas na EJA, no âmbito das publicações dos Anais do ALFAEEJA 2014 a 2018? Trata-se de uma questão que necessita ser estudada a fim de averiguarmos o trabalho que vem sendo desenvolvido na educação de jovens e adultos, que inserem as tecnologias digitais como potencialidades no processo de ensino-aprendizagem. Para aprofundar o estudo da temática precisamos analisar a inserção das tecnologias digitais na EJA e verificar as contribuições inovadoras da inserção dessas tecnologias digitais para os educandos jovens e adultos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

A abordagem que norteia este estudo é a qualitativa que visa valorizar a compreensão do objeto estudado, procurando explicar o porquê das coisas, não se preocupando com resultados numéricos (SILVEIRA; CÓRDOVA 2009). Esta faz parte de questões ou focos de interesse amplo que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve, buscando por meio da obtenção de dados descritivos compreender os fenômenos que se apresentam na situação em estudo. É uma pesquisa emergente em vez de estritamente pré-configurada, sendo que diversos aspectos surgem durante um estudo qualitativo e as questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas (CRESWEL, 2007).

Quanto aos objetivos, por ser um estudo realizado em área na qual há conhecimento acumulado e sistematizado, a investigação se caracteriza como sendo exploratória,

pois, conforme Gil (2008, p. 27) “[...] este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”.

A pesquisa tem como procedimento estratégico na coleta de dados um processo de busca sistemática, além de se caracterizar como sendo uma investigação bibliográfica, que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e de artigos científicos nos quais podem ser encontrados em várias fontes, desde bibliotecas físicas aos meios digitais. Conforme Severino (2007, p. 122):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Nossas fontes de investigação foram os textos de apresentação do site (BAHIA, 2014-2018) e os Anais do Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAEEJA) de 2014 a 2018 (BAHIA, 2014-2018a). Realizamos uma revisão sistemática das publicações deste evento no intuito de investigar a inserção das tecnologias digitais na EJA. Tudo isso, porque acreditamos conforme Gil (2002) que os encontros científicos, tais como congressos, simpósios, seminários e fóruns, constituem locais privilegiados para apresentação de comunicações científicas, sendo para nós também um espaço rico em pesquisas que envolvem Tecnologias digitais e EJA.

Como resultado desse processo, foram identificadas 61 publicações que envolvem

tecnologias digitais na EJA e que foram extraídas dos Anais do Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAEEJA) de 2014 a 2018 e analisados os trabalhos considerados como destaque para a tecnologia digital em EJA.

A revisão sistemática conforme Sampaio e Mancini (2007) é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Neste âmbito, as etapas iniciais são muito importantes para que o pesquisador consiga ir adequando a questão investigativa da revisão tendo por base os dados encontrados sobre a temática. Sampaio e Mancini (2007) apresentam os passos de uma revisão sistemática de literatura, as quais se configuram em um conjunto rigoroso de critérios para avaliar a confiabilidade e a validade de pesquisas publicadas anteriormente.

O primeiro passo para uma revisão sistemática de literatura foi a definição da pergunta. Se faz necessária uma pergunta ou questão bem formulada e clara. O segundo passo foi a busca por evidências na qual devemos identificar as bases de dados a serem consultadas; definir palavras-chave e estratégias de busca. O terceiro passo é a revisão e seleção dos estudos, momento em que estabelecemos critérios para a seleção dos artigos a partir da busca. O quarto passo é a análise da qualidade metodológica dos estudos, no qual analisamos criticamente e avaliamos todos os estudos incluídos na revisão. O quinto e último passo é a apresentação dos resultados que podemos expor na forma de quadro destacando as principais características dos artigos incluídos na revisão sistemática, respondendo à questão inicial do estudo.

Com base nos estudos realizados para a elaboração desse tópico, é possível refletirmos acerca da importância de entendermos

e dominarmos os estudos que envolvem a pesquisa científica, a fim de realizarmos um trabalho com caráter científico, favorecendo uma melhor construção e disseminação do conhecimento.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONTEMPORANEIDADE

A tecnologia pode ser considerada uma extensão de algumas habilidades do ser humano, que potencializa e transforma o ambiente em que vive (LEVY, 1999). Neste sentido, o espaço escolar também precisa integrar essa nova realidade ao seu contexto.

Com base nessas reflexões, a tecnologia vem aos poucos se fazendo presente no espaço escolar, são exemplos o livro didático, TV, rádio, videocassete, DVD, gravador de vídeo, câmera de vídeo, computador (CD ROM – DVD – softwares), internet (blogs – interatividade - colaboração). Contudo, é válido ressaltar que independente da era tecnológica que falamos, os avanços sempre demoram a chegar aos espaços públicos educativos e quando chegam, na maioria das vezes faltam os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da ação pedagógica mais consciente e reflexiva.

Para Lévy (1999, p.28), “[...] as tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento”. Sendo assim, as tecnologias digitais se configuram como sendo uma necessidade da sociedade contemporânea que se encontra cada vez mais informatizada, levando as pessoas a estarem cada dia mais conectadas através do ciberespaço. Neste âmbito, a educação tem papel fundamental, pois, é no

espaço educacional que os sujeitos devem compreender como utilizar da melhor forma os meios digitais, visando uma formação consciente, autônoma e reflexiva.

Nesse sentido, Alves (2016, p. 589) enfatiza que;

[...] a mudança de perspectiva em relação à interação com as distintas tecnologias digitais e telemáticas nos espaços escolares exige uma implicação e um engajamento dos sujeitos, desafiando-os a ir além do lugar de meros usuários que aprendem a utilizar a tecnologia, alfabetizam-se e tornam-se letrados nas suas interfaces.

Sabemos a real necessidade das escolas integrarem as tecnologias digitais ao currículo, favorecendo a formação dos professores para atuarem em conjunto com os novos meios de informação e produção do conhecimento. Nessa lógica, entendemos que a EJA também vivencia essa era digital, pois, os sujeitos jovens e adultos são cidadãos ativos da sociedade.

Muitas pesquisas e projetos vêm sendo desenvolvidos a fim de compreender os meios mais eficazes de inserção das tecnologias digitais na educação, contudo observamos que esses estudos, em sua ampla maioria, tem como público alvo, apenas, crianças e adolescentes. A Educação de Jovens e Adultos quase nunca aparece em pesquisas que envolvem tecnologias digitais. Segundo Arroyo (2005, p.06)

A EJA sairá dessa configuração supletiva, preventiva e moralizante se mudar o olhar sobre os jovens - adultos e os ver com seu protagonismo positivo: sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado. Aí poderá se configurar como política pública, como dever de Estado. As possibilidades de reconfigurar esse direito à educação passam por aí: por avançarmos em uma visão positiva dos jovens e adultos populares, por reconhecê-los como sujeitos de direitos.

Diante do exposto, percebemos o des-caso que ainda impera com a Educação de Jovens e Adultos, em nosso país. Uma educação que ao longo da história vem sendo tratada como sendo compensatória, um ensino supletivo, de reposição de estudos não realizados na idade “certa”. Nesta perspectiva, Arroyo (2005) enfatiza que a EJA é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e de intervenções pedagógicas. Segundo o autor, mesmo existindo na atualidade vários indicadores de uma mobilização em torno da EJA, que podem ser percebidos nas ações do Estado, das instituições, ONG’s, igrejas, e de diversos seguimentos da sociedade em geral, o sistema escolar continua fechado para esses indicadores e necessita pensar e agir com o objetivo de transformar a EJA, de fato, em “[...] um campo de responsabilidade pública” (ARROYO, 2005, p. 22).

O percurso histórico da EJA orienta a compreendermos a ausência de projetos que visem a inovação no ensino, para os sujeitos jovens e adultos. Conforme Faria (2012), a EJA ainda é vista como sendo o lugar dos menos favorecidos, que são os pertencentes, quase sempre, a grupos minoritários, como de negros, pessoas de localidades populares, trabalhadores e trabalhadoras informais e também desempregados. Neste sentido, precisamos lutar contra o preconceito, a exclusão de diferentes formas e a discriminação que sofrem esses sujeitos em vários espaços da sociedade. Urge a necessidade em lutarmos para que a EJA se torne uma política pública e tenha projetos de inovação que incluam seus educandos na sociedade da informação.

A Educação de Jovens e Adultos tem como marcos legais, além da Constituição Federal de 1988 que garante o direito à educação de

forma universal, como um direito de todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, dentre outros documentos como decretos, pareceres, resoluções e portarias, conceitos e princípios que visam demarcar o lugar da EJA, no sistema educacional e influenciar políticas públicas para essa modalidade. As autoras Costa e Machado (2017, p. 57) reforçam que:

Com isso, não se quer reduzir a EJA à escolarização; ao contrário, é fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura, do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos.

Assim, os marcos legais que normatizam a Educação de Jovens e Adultos são de extrema importância para o alcance de visibilidade, reconhecimento e políticas que a configure como sendo um campo específico do direito à educação e à formação de coletivos sociais jovens e adultos populares. Contudo, também é preciso que essa educação não seja restrita à alfabetização ou à qualificação profissional, que visem responder a demandas do mercado de trabalho, formando jovens e adultos como mão-de-obra. Defendemos um ensino que possibilite aos educandos da EJA desenvolverem plenamente suas capacidades individuais, e que como exposto na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada no Brasil, no estado de Belém em 2009, reconheça a aprendizagem ao longo da vida.

Entendemos que formar jovens e adultos, levando em consideração suas limitações frente as transformações vertiginosas das tecnologias, não é um processo fácil, contudo acreditamos que é possível. As tecnologias digitais já fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas, e a escola precisa se

preparar conscientemente para essa nova era onde o professor não é mais o único meio de acesso às informações.

Nesse âmbito, o desafio não é apenas o de equipar as escolas, mas preparar os educadores, principalmente da EJA, para utilizar essas tecnologias efetivamente de forma a atender os interesses dos aprendizes e da grande comunidade de ensino e aprendizagem. Neste processo, exige-se um novo perfil do professor na sala de aula, ele deve deixar de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e o aluno deve assumir esse espaço. O professor auxilia seus alunos na busca constante pelo conhecimento, sendo uma ponte entre o aluno e a aprendizagem. Conforme Alves (2016, p. 577):

Construir um sentido diferenciado para as tecnologias digitais e da web nos espaços escolares requer uma mudança de papel dos professores e dos alunos, permitindo que esses sujeitos do processo de ensinar e aprender sejam atores e autores das suas trajetórias de aprendizagem.

O professor da contemporaneidade precisa usar as tecnologias disponíveis a fim de proporcionar um ensino de melhor qualidade, sendo parceiro de seus alunos, tendo consciência que não é detentor de todo conhecimento. No cenário atual da educação, é possível perceber que a aprendizagem pode acontecer em vários espaços, não se restringindo apenas a sala de aula. É preciso ensinar os alunos a serem questionadores, críticos e reflexivos para compreender a realidade e poder atuar nela.

Nessa proposta pedagógica, torna-se cada vez menor a utilização do quadro-negro, do livro-texto e do professor conteudista, enquanto aumenta a integração de novas tecnologias. Entendemos que este processo não se trata de substituir o livro pelo texto tecnológico, a fala do docente e os recursos

tradicionais pelo fascínio das novas tecnologias. O professor deve se apropriar dessa tecnologia para se lançar a novos desafios e reflexões sobre sua prática docente e o processo de construção do conhecimento por parte do aluno. Não se pode esquecer que os mais poderosos e autênticos recursos da aprendizagem continuam sendo o professor e o aluno que, conjunta e dialeticamente, poderão descobrir novos caminhos para a aquisição do saber.

CONTRIBUIÇÕES INOVADORAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA: ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DOS ANAIS DO ALFAEEJA

Na perspectiva do uso das tecnologias nas classes do ensino da EJA observamos que há um conjunto de preocupações das instituições formadoras, como a UNEB, para fortalecer este processo formativo. Por isso, o universo de estudo desta pesquisa compreende os artigos publicados nos Anais do Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAEEJA/UNEB) desde sua primeira edição em 2014 até a edição de 2018. Deste universo foi analisada a amostra dos artigos que tratam do tema tecnologia digitais no campo da EJA publicados no eixo 3, 6 e 9 dos anais ao longo das edições do evento internacional.

De acordo com os documentos consultados no site do Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (BAHIA, 2014-2018) as diferentes edições do evento são promovidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e contam com a participação de várias Instituições de Educação Superior (IES) do Brasil e de outros países.

Analisando o as informações oficiais do ALFAEEJA (2018, p. 2), divulgadas no site dos Encontros, observamos que o mesmo tem a intenção de promover o diálogo entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros, para fortalecer os processos de alfabetização e da EJA, no atual cenário educacional brasileiro e internacional. Além disso, notamos que uma das marcas dos Encontros Internacionais é o de garantir a realização do diálogo permanente entre os participantes, para difundir e promover a discussão sobre a escolarização na EJA e refletir sobre os Programas Brasil Alfabetizado, Fórum de EJA e o TOPA. Há a intenção de envolver neste processo reflexivo, os estudantes de graduação e de Pós-Graduação em Educação e em EJA, estudantes de graduação em Pedagogia e das demais Licenciaturas, gestores e professores da rede pública e privada de ensino.

Para maior entendimento sobre a organização dos Encontros do ALFAEEJA ao longo das cinco edições já realizadas, partimos das informações constantes do site do Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (2018) destacando que nos anos de 2014 e 2015, os Encontros aconteceram na cidade de Salvador. Em seguida, o III ALFAEEJA de 2016, já foi realizado na Universidade do Estado da Bahia, em Salvador e na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, ampliando o alcance nacional do mesmo.

Da mesma forma, observamos na apresentação do IV ALFAEEJA de 2017, que o mesmo também foi ampliado, obtendo o caráter de internacionalização, tendo a sua pré-abertura efetivada em Salvador. Depois, numa segunda etapa, o Encontro ocorreu na Universidade Federal de Santa Catarina, ganhando as dimensões da I Reunião Regional Sul, em Florianópolis. No mesmo período, ocorreu o processo de internacionalização, com a fina-

lização do Encontro daquele ano, sendo efetivada nas Universidades do Minho e de Coimbra, em Portugal (BAHIA, 2014-2018).

Finalmente, pelo histórico das diferentes apresentações do Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, analisado no site do mesmo, podemos afirmar que o V ALFAEJA teve a sua abertura sendo realizada em Salvador, e a complementação do Encontro sendo finalizada, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre

É válido ressaltarmos que a partir da quarta edição do ALFAEJA, os Anais passaram a ser publicados separados, por cidade de realização do evento, porém seguindo os mesmos eixos temáticos. Logo, para revisão sistemática consideramos os Anais por ano de realização do evento, fazendo a junção destes quando publicados separados por cidade, já que em cada cidade foram apresentados trabalhos diferentes, o que enriquece nosso estudo.

Os trabalhos foram analisados a partir do levantamento dos Anais na página online do Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Os Anais foram organizados e publicados por eixos temáticos, assim com o uso das pala-

avras-chave Tecnologia e Tecnologias digitais identificamos o eixo intitulado múltiplas linguagens, tecnologias da informação e da comunicação na EJA: perspectivas teórico-metodológicas que nos serviu de fonte para a coleta dos dados.

Ressaltamos que nos eventos I e II ALFAEJA, o eixo temático múltiplas linguagens, tecnologias da informação e da comunicação na EJA: perspectivas teórico-metodológicas se caracterizou como eixo 6. No III ALFAEJA identificamos a temática no eixo 3, sendo que os eventos do IV e V ALFAEJA passou a ser eixo 9. Este eixo aborda o papel da escola na sistematização e diagnóstico das diferentes linguagens no processo de ensino – aprendizagem, levando em consideração as questões ambientais, culturais e tecnológicas, focando no uso das Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) na EJA e na Formação de professores.

Diante do exposto, consideramos importante que a equipe da organização mantenha os eixos na ordem que segue os anais do V ALFAEJA nos demais eventos, favorecendo assim uma maior e melhor estruturação para pesquisadores que por ventura utilizarem os anais como fonte para obtenção de dados de pesquisa.

Quadro 1. Trabalhos publicados no eixo temático múltiplas linguagens, tecnologias da informação e da comunicação na EJA: perspectivas teórico-metodológicas

Edição	Ano do Evento	Trabalhos publicados	Trabalhos selecionados
I ALFAEJA	2014	14	3
II ALFAEJA	2015	16	10
III ALFAEJA	2016	22	3
IV ALFAEJA	2017	21	21
V ALFAEJA	2018	31	24
TOTAL		104	61

Fonte: Elaboração pelos pesquisadores, em 2019, a partir dos sites oficiais dos Encontros².

2 Informações de domínio público, cujos eventos foram financiados com recursos financeiros do Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018, sendo captados pelo MPEJA/UNEB e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC, em 2016 e pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Santa Catarina (FAPESC), em 2017.

O Quadro 1 apresenta algumas informações sobre os trabalhos publicados no eixo temático supracitado ao longo das cinco edições do evento e as publicações selecionadas para a análise com base nas palavras-chaves tecnologias, tecnologias digitais, TIC, TICS, aplicativos e digital.

De 2014 a 2018 foram publicados 104 trabalhos no eixo temático que envolve tecnologias da informação e da comunicação na EJA. Com o uso das palavras-chave tecnologias, tecnologias digitais, TIC, TICS, aplicativos e digital realizamos uma observação sistemática nos títulos das publicações e identificamos 61 trabalhos que envolvem a temática de nosso interesse de estudo.

Nessa perspectiva, notamos que 43 dos trabalhos publicados no eixo não versavam especificamente em tecnologias digitais, esses trabalhos foram excluídos da nossa investigação, pois nosso objetivo é investigar a inserção das tecnologias digitais na EJA. Notamos que entre os trabalhos selecionados a partir das palavras-chave tecnologias, tecnologias digitais, TIC, TICS, aplicativos e digital houve uma oscilação na quantidade de trabalhos publicados ao longo das edições. Percebemos também que do primeiro para o quinto evento o número de trabalhos publicados sobre tecnologias digitais aumentou consideravelmente. Isso reforça que

o ALFAEEJA vem impulsionando a realização de pesquisas sobre tecnologias digitais no campo da educação de jovens e adultos o que mostra o papel da universidade em manter um diálogo contínuo com sua comunidade, subsidiando novos saberes e fazeres mediados pelas tecnologias (ALVES, 2016).

É válido ressaltar que o evento recebe submissões de trabalhos de vários estados do Brasil, contudo o estudo em questão, após realizados os filtros para a escolha e posterior análise dos artigos, selecionou 5 trabalhos, sendo quatro de mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos e um de um professor tutor do Serviço Social da Indústria (SESI).

Ao analisarmos os trabalhos selecionados a partir dos títulos, resumos e palavras-chaves verificamos que existe um foco nas tecnologias seguindo certa ordem temporal do avanço dessas tecnologias em cada ano de publicação. Iniciando com trabalhos que envolviam o computador, internet, redes sociais até os dispositivos móveis. Assim, optamos por analisar integralmente um trabalho em cada edição do evento, selecionamos cinco trabalhos de destaque, conforme apresentados no Quadro 2. A maioria dos demais trabalhos tinham abordagens com temáticas parecidas, por isso os excluímos dessa seleção.

Quadro 2. Trabalhos selecionados para análise.

Edição	Ano do Evento	Título do trabalho	Autor (es)
ALFAEEJA I	2014	As TIC digitais como caminhos didáticos: uma avaliação da oficina de informática para EJA.	Amilton Alves de Souza
ALFAEEJA II	2015	Construindo uma aprendizagem significativa em matemática pela mediação dos dispositivos móveis e seus aplicativos na educação de jovens e adultos	Eduardo Brito Correia
ALFAEEJA III	2016	Práticas de letramento na EJA em aplicativo de comunicação	Gilberto Pereira Fernandes e Maria Olivia de Matos Oliveira

ALFAEEJA IV	2017	As TIC no contexto formativo da EJA: um olhar reflexivo sobre a vida escolar em redes sociais de estudantes do proeja	Jailson Silva Lima
ALFAEEJA V	2018	Gamificação como instrumento de avaliação na EJA EAD.	Danilo Bastos Cunha

Fonte: Elaboração pelos pesquisadores, em 2019, a partir dos sites oficiais dos Encontros.

Por isso, podemos analisar o trabalho a partir do I ALFAEEJA, o trabalho que tem como título: *As TIC digitais como caminhos didáticos: uma avaliação da oficina de informática para EJA*, autoria de Souza (2014), teve por objetivo apresentar a trajetória do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação a partir da avaliação da Oficina de Informática para EJA. O autor realizou uma pesquisa documental a fim de analisar se o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como caminhos didáticos por meio do “Projeto Oficina de Informática, articulado com a Leitura e Escrita” tem contribuído ou não para melhoria do ensino e da aprendizagem na Escola Municipal Miguel Santos Fontes – Araçás/BA nas turmas do ensino médio.

Nessa perspectiva, Souza (2014) apresenta as tecnologias da informação e comunicação na perspectiva do digital, ressaltando o uso do computador como ferramenta para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos sujeitos da EJA no que tange leitura e escrita. Segundo o autor, as oficinas eram realizadas visando o letramento dos sujeitos jovens e adultos por meio do hipertexto.

Desta forma, notamos que a proposta buscou a realização de um trabalho que superava o viés meramente instrumental da tecnologia, visando a inserção do computador como meio favorecedor de uma prática letrada e também multiletrada, considerando a realidade da colaboração nos espaços digitais. Segundo Alves (2016, p. 581);

[...] não basta ensinar aos alunos a usar essas tecnologias, evidenciando uma prática instrumental. O diferencial surge mediante a construção de práticas de atribuição de sentidos que valorizem a autonomia e a autoria dos sujeitos aprendentes, aproximando-se dos seus desejos e demandas, para resgatar o prazer de aprender no universo da escola.

Nesse âmbito, o artigo de Correia (2015) vem corroborar com a reflexão anterior quando em seu trabalho objetivou contribuir com as discussões acerca do uso dos dispositivos móveis na educação de jovens e adultos. Levando em consideração a aprendizagem significava na disciplina de Matemática, o autor apresentou uma experiência com a inserção do celular em suas aulas. A partir dessa experiência Correia ressaltou que os educandos se envolveram na pesquisa com o apoio do celular e realizaram comparações dos achados durante a pesquisa e das notícias veiculadas nos meios de comunicação de massa. Assim, notamos que o celular é uma tecnologia que quando bem utilizada oferece muitas ferramentas pedagógicas. Conforme Lemos (2010) o telefone celular tem sido o dispositivo maior da convergência tecnológica e também de constituição de relações sociais por contato imediato, seja por meio de voz, SMS, fotos ou vídeos.

A tecnologia móvel como o celular é uma possibilidade inovadora para se trabalhar na educação, contudo é necessária que o professor tenha conhecimento dessa ferramenta e que a escola disponha de redes Wi-

Fi para acesso à internet que viabilize outras possibilidades interativas na construção do conhecimento.

Fernandes e Oliveira (2016) em Práticas de letramento na EJA em aplicativo de comunicação tiveram por objetivo entender como os professores veem os processos de letramento diante das novas tecnologias digitais e analisar práticas textuais digitais de letramento desses sujeitos da EJA em aplicativo de comunicação. Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa foram os professores os quais por meio de um grupo no whatsapp dialogaram acerca de questões pertinentes ao letramento com as tecnologias digitais na EJA. Segundo os autores que acompanharam a participação dos professores no grupo, estes demonstraram inicialmente receio na utilização do aplicativo, mas com as discussões começaram a entender que aplicativos online podem servir como ferramenta educacional nos processos de letramento na Educação de Jovens e Adultos.

Para Rojo (2012), a multiplicidade de linguagens (imagens, sons, links, vídeos, cores) dos textos contemporâneos, tanto em ambientes digitais quanto impressos requer capacidade crítica para compreendê-los. Assim, notamos uma necessidade em trabalharmos na perspectiva do letramento digital que vá além do simples manuseio do computador ou celular para a realização de pesquisa, estes sujeitos precisam se apropriar de como identificar, selecionar, avaliar e utilizar as informações de forma crítica para a construção do conhecimento.

O trabalho as TIC no contexto formativo da EJA: um olhar reflexivo sobre a vida escolar em redes sociais de estudantes do PROEJA autoria de Lima (2017) foi resultado da pesquisa de dissertação do referido autor e objetivou compreender as itinerâncias formativas, escolares e profissionais dos estu-

dantes do PROEJA, identificando os valores, significados e as experiências de aprendizagem atribuídos à aquisição e aos usos das TIC, na perspectiva de contribuir com a melhoria da educação profissional no Estado da Bahia.

Lima (2017) desenvolveu uma pesquisa de natureza aplicada e de abordagem participante. Como produto da pesquisa ele sinaliza a criação de ações pedagógicas e tecnológicas em ambientes formativos que resultem em aprendizagem significativa através da interatividade, proporcionada pelas interfaces comunicacionais do BLOG. Por ser um resumo da sua dissertação, o trabalho publicado nos anais do IV ALFAEEJA não deixa clara como foi a participação dos alunos da EJA no Blog. Isso dificultou uma análise mais detalhada de como o Blog foi trabalhado com os sujeitos da EJA e quais os resultados obtidos. Com base no título do trabalho esperávamos uma proposta que analisasse de forma mais aprofundada as redes sociais no contexto da educação de jovens e adultos.

Assim, consideramos importante a realização de pesquisas sobre as redes sociais no contexto da educação de jovens e adultos. Essas redes se configuram como uma necessidade na sociedade contemporânea já que está se encontra cada vez mais informatizada, as pessoas estão mais conectadas e se dirigindo aos ciberespaços. Desta forma, acreditamos que os sujeitos da EJA também estejam nesse espaço e precisam ter uma formação que os torne mais autônomos e críticos para atuarem como cidadãos nesses espaços.

O trabalho de Cunha (2018), intitulado Gamificação como instrumento de avaliação na EJA, na modalidade EAD apresentado no V ALFAEEJA objetivou proporcionar uma reflexão sobre o uso das Metodologias Ati-

vas de Ensino (MAE), e de Software, como método de avaliação no processo de ensino da Matemática. Assim, com a finalidade de avaliar o conhecimento matemático dos alunos, o autor elaborou um projeto, onde fez uma junção das metodologias ativas Team Based Learning, Problem Based Learning e a Gamificação.

Conforme Cunha (2018), a utilização das metodologias ativas supracitadas visou problematizar as habilidades e competências matemáticas dos alunos e a valorização dos seus conhecimentos prévios. Nesse processo, a gamificação teve o papel de suavizar a aula de Matemática, possibilitando ao aluno uma aprendizagem mais descontraída, utilizando a plataforma Kahoot.

Segundo o autor, o estudo mostrou que é possível avaliar os alunos mesmo sem discutir os conteúdos, de maneira tradicional, pois eles conseguiriam pensar de maneira lógica e utilizar seus saberes adquiridos no decorrer de sua vida, para resolver as questões geradoras que estavam de acordo com os métodos institucionalizados. Houve interação entre os alunos, valorização de seus conhecimentos prévios, e ao mesmo tempo, tornou-se mais divertido aprender Matemática.

Frente a essa proposta de inserção de metodologias ativas como a gamificação na educação de jovens e adultos, notamos que é possível e necessário criarmos ambientes educacionais, que sejam mais interativos e em consonância com a era digital na qual vivemos, para possibilitar aos sujeitos da EJA potencializarem as suas aprendizagens. Assim, “[...] construir um sentido diferenciado para as tecnologias digitais e da web nos espaços escolares requer uma mudança de papel dos professores e dos alunos, permitindo que sejam atores e autores das suas trajetórias de aprendizagem” (ALVES, 2016, p. 577).

Diante do exposto, os trabalhos analisados corroboram de forma significativa para o campo da Educação de Jovens e Adultos, pois, apresentam propostas que inserem as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando uma superação do viés meramente instrumental. Isso torna-se perceptível nas produções quando os pesquisadores buscam trabalhar os recursos tecnológicos visando a autonomia e a formação crítica dos alunos. É por isso que Alves (2016) afirma que os professores e os alunos devem vivenciar situações que favoreçam essa autonomia.

Outro ponto que chama a atenção é que quatro dos cinco trabalhos aqui analisados são de alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia. Assim, acreditamos que o MPEJA vem contribuindo de forma significativa para a pesquisa no âmbito da EJA, a nível internacional, considerando a qualidade dos trabalhos apresentados.

Frente ao exposto, sabemos que utilizar as tecnologias como sendo recurso pedagógico nas instituições educacionais, já não é uma novidade. Analisando o impacto que as TICs exercem sobre o processo de ensino-aprendizagem, exige-se que a educação seja repensada e que o sistema educacional possa dar condições para que os professores possam desfrutar deste recurso da melhor maneira possível. Se o educador não souber utilizar essa tecnologia de maneira criativa, dificilmente, ele conseguiria desenvolver um trabalho que despertasse no educando o prazer pelo conhecimento. É preciso compreender que, para a tecnologia contribuir com o processo de construção da aprendizagem, é necessário que o professor tenha uma proposta que alcance os interesses e os objetivos dos seus alunos e que estes se

sintam motivados e atraídos pelo que está sendo proposto.

É necessário que aconteçam mudanças nos currículos tradicionais e nas práticas escolares para acompanhar os avanços provocados pela tecnologia no cotidiano dos alunos. E a integração dessas tecnologias ao currículo é de fundamental importância para que essas mudanças aconteçam definitivamente. Os alunos da EJA fazem parte da sociedade da informação e levam a tecnologia para todos os espaços, dentro e fora da escola, o que possibilita a expansão dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, Brito e Purificação (2006, p. 31) afirmam que:

A tecnologia educacional, sabiamente, não se reduz à utilização de meios. Ela precisa necessariamente ser um instrumento mediador entre o homem e o mundo, o homem e a educação, servindo de mecanismo pelo qual o educando se apropria de um saber, redescobrendo e reconstruindo o conhecimento.

É importante ainda ressaltar que um dos fatores que modificam o modo como jovens e adultos apreendem, tem a ver diretamente com o conhecimento de que já dispõem: aquele que foi adquirido com as experiências fora do ambiente escolar. A família e a comunidade são ambientes muito propensos à aprendizagem, nem sempre de assuntos do currículo formal escolar, mas de experiências que corroboram com o desenvolvimento de outras habilidades ao sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desta investigação, acreditando na integração das tecnologias digitais como meio que pode favorecer uma prática pedagógica alicerçada na práxis e na construção do conhecimento, pois, vivenciamos uma era onde essas tecnologias estão

diariamente presentes na vida das pessoas, fazendo-se necessário estar também nas escolas, aliás, a escola tem que ser um dos principais meios de acesso a essas tecnologias, favorecendo uma formação mais consciente, reflexiva, e geradora de ganhos significativos para o aprendizado.

Defendemos que ainda há uma trilha a ser percorrida a qual passa pela formação dos professores, os quais precisam emergir nos âmbitos que entrelaçam a presença das tecnologias na sociedade contemporânea e buscar principalmente nas universidades espaço para continuarem se formando. Utilizar as tecnologias digitais como dispositivo pedagógico nas instituições educacionais já não é novidade, contudo pensar a inserção dessas tecnologias na Educação de Jovens e Adultos se constitui urgente visto a ausência de projetos na EJA que envolvam inovação e que considerem os sujeitos como cidadãos ativos na sociedade da informação.

No entanto, vimos que para inovar na Educação de Jovens e Adultos precisamos conhecer seu contexto histórico, considerar suas especificidades e lutar em busca de sua valorização enquanto política pública de direito para os sujeitos que dela fazem parte. Neste âmbito, este estudo demonstrou que as tecnologias digitais estão sendo inseridas na educação de jovens e adultos, de forma tímida, sendo que ainda são poucas as experiências nesta área. É válido ressaltar que as propostas aqui apresentadas superam o viés instrumental do uso das tecnologias, pois, buscam inseri-las na formação dos sujeitos jovens e adultos visando a reconstrução de seu papel na sociedade.

Neste sentido, ficou notório que as tecnologias digitais estão cada dia mais presentes na vida das pessoas, e a escola não pode negar essa existência, ela deve trazer essa realidade para o seu currículo. Os professores

precisam estar atentos a esses processos, buscando fomentar seus conhecimentos a partir da pesquisa e de uma formação continuada na área. A todo o momento surgem novos aparatos e interfaces tecnológicas e a escola precisa acompanhar essas inovações, pesquisando o potencial educativo dessas ferramentas e como os alunos as utilizam. Descobrir quem são nossos alunos, quais as tecnologias que utilizam e como podemos integra-las ao contexto educativo são ações necessárias ao processo de ensino-aprendizagem significativo.

Consideramos também a importância das diferentes edições do Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAEEJA) para o reconhecimento e a valorização da EJA, fazendo parte da luta para que se torne uma política pública de Estado. A EJA enquanto direito deve formar os sujeitos ao longo da vida, e isso envolve mais do que ensinar os conteúdos legalmente instituídos. Concluímos destacando que muitos paradigmas e preconceitos precisam ser superados para a inserção eficaz das tecnologias digitais na escola da EJA.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. R. **Educ. Públ. Cuiabá**. v. 25. n. 59/2.p. 574-593. maio/ago. 2016.
- ALVES, Lynn. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. R. **Educ. Públ. Cuiabá**. v. 25. n. 59/2.p. 574-593. maio/ago. 2016.
- ALVES, Lynn. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. R. **Educ. Públ. Cuiabá**. v. 25. n. 59/2.p. 574-593. maio/ago. 2016.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens -adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens -adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.
- BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Apresentações e dados dos Encontros Internacionais de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos de 2014 a 2018. Salvador: UNEB, 2018. Disponível em: **Página eletrônica**. Salvador: UNEB, 2014-2018. Disponível em: <<https://www.alfaejauneb.com>>. Acesso em 22 nov. 2018.
- BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). **Anais eletrônicos**. Salvador: UNEB, 2018. Disponível em: **Anais do Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos Anais eletrônicos**. Salvador: UNEB, 2014-2018a. Disponível em: <<https://www.alfaejauneb.com>>. Acesso em 22 nov. 2018.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário da União**, p. 35-36, de 23 de dezembro de 1996.
- BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: IBPEX, 2006.
- CORREIA, Eduardo Brito. Construindo uma aprendizagem significativa em Matemática pela mediação dos dispositivos móveis e seus aplicativos na educação de jovens e adultos. In: II Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Eixo 6, , Salvador. **Anais...** Salvador: ALFAEEJA, 2015. Disponível em: <<https://www.alfaejauneb.com>>. Acesso em 22 nov. 2018.
- COSTA, Cláudia Borges. MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e Educação de Jo-**

vens e Adultos no Brasil. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Danilo Bastos. Gamificação como instrumento de avaliação na EJA ead. In: **V Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**. Eixo 9. 2018. Salvador. **Anais...** Salvador: ALFAEEJA, 2018. Disponível em: <<https://www.alfaejauneb.com>>. Acesso em 22 nov. 2018.

FARIA, Edite Maria da Silva. A precarização e a (des)profissionalização docente na educação de jovens e adultos trabalhadores. In: VIII Seminário do Trabalho, Trabalho e Educação e Políticas Sociais no século XXI - GT7 - trabalho, tecnologia e reestruturação produtiva. **Anais...** Marília, SP: UNESP, 2012. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt7/a_precarizacao.pdf> Acesso em: 02 set. 2018.

FERNANDES, Gilberto Pereira. OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos. Práticas de letramento na EJA em aplicativo de comunicação. In: III Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Eixo 3. 2016. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ALFAeEJA, 2016. Disponível em: <<https://www.alfaejauneb.com>>. Acesso em 22 nov. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEMOS, André. Celulares, funções pós-midiáticas, cidade e mobilidade. Urbe. **Revista Brasileira de Gestão Urbana (Brazilian Journal of Urban Management)**, v. 2, n. 2, p. 155-166, jul./dez. 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Jailson Silva. As TIC no contexto formativo da EJA: um olhar reflexivo sobre a vida escolar em redes sociais de estudantes do PROEJA. In: IV Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos - Eixo 9., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ALFAeEJA, 2016. Disponível em: <<https://www.alfaejauneb.com>>. Acesso em 22 nov. 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SAMPAIO, R. F. MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v.11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org). Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, Amilton Alves de. As TIC digitais como caminhos didáticos: uma avaliação da oficina de informática para EJA. In: I Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Eixo 6. Salvador. **Anais...** Salvador: ALFAEEJA, 2014. Disponível em: Disponível em: <<https://www.alfaejauneb.com>>. Acesso em 22 nov. 2018.

Recebido em: 19/02/2019

Aprovado em: 09/05/2019



Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

ESTUDOS

ABORDAGENS PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA HUMANIZADO

*Ana Paula dos Santos Lima (UL)**

RESUMO

A argumentação que se segue é uma revisão bibliográfica que tem por objetivo identificar abordagens que contribuam para a efetivação de práticas pedagógicas humanizadas para o ensino de História. São sugeridas três abordagens nesse sentido: o local, o quotidiano e a verdade. A história local como uma forma de compreender a consciência histórica das experiências individuais e/ou coletivas. A inserção do quotidiano demonstrando que a história é uma estrutura em progresso e construída pelos homens no tempo. E a reflexão sobre o conceito de verdade que permite perceber a dinâmica inerente à interpretação dos factos históricos.

Palavras chave: Ensino – História – Humanizado.

ABSTRACT

APPROACHES TO HUMANIZED HISTORY TEACHING

The following argument is an bibliographical review that aims to identify approaches that contributes to the accomplishment of humanized pedagogical practices for the teaching of History. Initially three approaches are suggested in this sense: the local, the everyday and the truth. Local history as a way of understanding the historical awareness of individual and/or collective experiences. The insertion of daily life demonstrates that history is a structure in progress and built by men in time, as well as the reflection of the concept of truth that allows one to perceive the dynamics inherent to the interpretation of historical facts.

Keywords: Education – History – Humanized.

RESUMEN

ABORDAJES PARA UNA ENSEÑANZA DE HISTORIA HUMANIZADA

La argumentación que se sigue es una revisión bibliográfica que tiene como objetivo identificar abordajes que contribuyan para hacer efectivas las prácticas pedagógicas humanizadas para la enseñanza de Historia. Son sugeridas tres abordajes en es sentido: el local, el cotidiano y la verdad. La historia local como una forma de comprender la conciencia histórica de las experien-

* Licenciada em História. Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Investigadora colaboradora no Centro de História da Faculdade de Letras – Universidade de Lisboa.

cias individuales y/o colectivas. La inserción del cotidiano demostrando que la historia es una estructura en progreso y construida por los hombres en el tiempo. Y la reflexión sobre el concepto de verdad que permite percibir la dinámica inherente a la interpretación de los hechos históricos.

Palabras clave: Enseñanza – Historia - Humanizada.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Passámos pela era dos extremos, viajámos no “loop” da montanha russa e continuamos em plena velocidade rumo ao bem viver social. Expressões relacionadas com terrorismo, populismos, questões políticas e sociais referentes à imigração atravessam o nosso quotidiano.

As redes sociais criaram uma nova ordem de comunicação e convívio onde cada vez mais a aparência se reveste de instâncias de poder com grande teor de alienação e servidão. As “selfies” dominam as experiências quotidianas com um ideal narcisista. Parece que a juventude “coca-cola” vai dando lugar ao jovem “myself”. Na escola esses dilemas aparecem em sua maior expressão e demonstram os desafios do nosso tempo. São os resultados espetaculares e aterrorizantes da “globalização negativa” que ameaça as condições de vida em todo o mundo.

A nossa realidade vai sendo gerada com os fios das experiências dos integrantes de uma geração que se reconhece nas ações e confissões da recente onda de “reality shows”. Os fãs e viciados desses programas consistem, em grande parte, na substantiva maioria dos nossos contemporâneos, sendo que a competição fútil, a ditadura estética e as relações artificiais são, provavelmente, a própria composição do ser.

Desta forma, “integrar”, talvez seja desde sempre a palavra de ordem, logo seguida por “respeitar”, na construção de uma cidadania plena, com liberdades, oportunidades e equidade. “Formar” é outro importante desafio em contraposição ao mero infor-

mar, e claro, “amar”, sentimento desnudado de objetividade, mas que é a mais plena expressão da escola humanizada.

O ensino de história pressupõe expor diversidades culturais, religiosas, sociais e económicas através de debates e problematizações que valorizem um olhar local, as ações do quotidiano e o exercício da crítica. É assim que ao educar se intervém efetivamente e responsabilmente no mundo unindo saberes com práticas.

Enquanto mediador no processo de ensino e de aprendizagem o professor deve ajudar no desenvolvimento da autonomia dos alunos, no seu processo de personalização, bem como, ajudá-los a criar dúvidas e mesmo com elas conviver, assim realizando sempre uma reflexão sobre a prática pedagógica.

O LOCAL

Na atualidade, enquanto o mundo passa por profundas transformações e rápidos avanços no sentido económico, social, político e tecnológico, a escola tem o desafio de acompanhar esse permanente processo de mutação. Assim, pensa-se numa educação dinâmica, humanística e formativa que prepare o indivíduo da melhor maneira possível para enfrentar a problemática do quotidiano. Conforme assinala Monteiro (2004) as teorias e os conceitos orientadores das práticas educativas não têm que durar para sempre, por isso, *a escola humanizada deve ser vista como um espaço de cultura que tem por obrigação permitir, promover e dinami-*

zar, a expressão e formação cultural do jovem e favorecer o processo de socialização, bem como promover o processo de personalização. Sendo assim indispensável uma ação educativa inter e multidisciplinar, onde seja relevante a participação, a crítica social dos conteúdos, atividades que propiciem a formação da cidadania, de um conhecimento prudente para uma vida decente.

A escola humanizada não permite que as desigualdades sociais e económicas sejam fatores de exclusão escolar e procura assegurar a diversidade étnica, social e cultural dos alunos ao promover a igualdade de oportunidades, criando assim um ambiente de ensino plural (MONTEIRO, 2004). Para tal, espera-se que o professor reflita sobre sua prática pedagógica de forma a sentir os desafios do tempo presente e intervenha de uma maneira crítica na construção de um ensino que valorize as questões humanas e sociais. Equivalendo salientar que a educação inter e multicultural demonstra ser de crucial importância numa Europa mergulhada em questões relativas à imigração, muitas vezes mal reguladas e não integradoras. Perante esta conjuntura é mister refletir sobre uma cidadania democrática de liberdades, oportunidades e responsabilidades iguais para os indivíduos (MONTEIRO, 2002).

Numa passagem escrita por Lima Barreto em sua obra, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, num momento de reflexão o personagem Ricardo percebe o quanto há de história nos locais por onde passava, assim expressou o autor: *Olhou as casas, as igrejas, os palácios e lembrou-se das guerras, do sangue, das dores que tudo aquilo custara. E era assim que se fazia a vida, a história e o heroísmo: com violência sobre os outros, com opressões e sofrimentos.* É certo que cada lugar guarda em si momentos, expressões,

memórias e significados, quer sejam individuais ou coletivos, demonstrando que a realidade é múltipla e diversa.

O ensino de história deve então contribuir para a percepção dessa diversidade na realidade através de uma sólida formação cultural e humanística. Para esse fim o processo de ensino-aprendizagem precisa ser processado num ambiente de debates e de problematizações de contextos históricos que valorizem um olhar local, destacando as experiências individuais e/ou coletivas de forma a motivar uma compreensão de si enquanto agente do processo social, bem como, considerar a diversidade de realidades presentes em sala de aula para desenvolver ações estratégicas que contemplem diversidades culturais, religiosas, sociais e económicas. Conforme assinala Neves (2008),

A localidade se constitui no espaço onde uma comunidade se estabelece e se desenvolve. Configura, portanto, uma construção humana, empreendida em organizações comunitárias, com identidades internas e vinculações externas, de modo que extrapola as circunstâncias projetadas por governantes, técnicos, estudiosos e incorpora fatores históricos de natureza social, econômica, política e cultural.

No recorte que prioriza o local, cada detalhe pode adquirir um significado próprio, o que não ocorre numa abordagem centrada em planos mais macroscópicos de análise. A análise local coloca em destaque a perspectiva da diversidade e a pluralidade das identidades, no entanto, é importante observar que uma realidade local não contém em si mesma os fundamentos de sua própria explicação.

Conforme assinalou Freire (1996), *me movo como educador porque, primeiro me movo como gente, por isso ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.* Assim sendo, a prá-

tica docente deve buscar um conhecimento emancipador e libertador para o exercício de uma cidadania plena em que o aluno possa ter acesso aos instrumentos cognitivos coerentes para questionar, analisar, desenvolver hipóteses e criticar a sua realidade.

Num mundo progressivamente globalizado e dominado pela economia dos serviços, na qual o turismo e a “animação cultural” desempenham papel fundamental, o que se vê, em grande medida, é a identidade histórica mitificada e “triturada” por avalanches de turistas (WINISK, 2012). Neste cenário é uma educação humanística considerar os interesses do aluno na construção e compreensão do conhecimento histórico, suas aproximações afetivas, cognitivas e suas vivências culturais.

A história local é uma forma de compreender a consciência histórica das experiências de vida partilhadas por determinados sujeitos. Crianças, jovens e adultos, sensibilizados por intermédio de uma reflexão sobre o local, unidade próxima e vizinha, historicizando e problematizando o sentido das suas identidades, relacionando-se com o mundo de forma crítica, mudando, ou não, enquanto sujeitos, a própria história, estão assim a desenvolver uma consciência histórica.

Cabe ao professor de história aliar a realidade histórica local com o contexto nacional ou internacional, com uma interrogação permanente sobre os sentidos inerentes ao local de maneira crítica e com a participação dos alunos de forma a desenvolver a percepção de que o conhecimento se produz na coletividade.

É válido lembrar as anotações de Koselleck (2006) *quem busca encontrar o cotidiano do tempo histórico deve contemplar as rugas no rosto de um homem, ou então as cicatrizes nas quais se delineiam as marcas de um destino já vivido*. Assim, a história local

pode ser vista como “estratégia de ensino”, para o desenvolvimento de atividades diretamente relacionadas com a vida quotidiana de forma que o aluno se entenda como integrante de uma comunidade, construa a sua própria historicidade e produza a identificação de si mesmo e também do seu redor, percebendo desta forma quanto há de História em sua vida que é construída por ele mesmo e quanto tem a ver com elementos externos a ele próprio (SCHMIDT, 2007).

É através do conhecimento histórico, da percepção das ações do homem num tempo que já não é presente que se estabelecem as relações entre as percepções dos sujeitos individuais e coletivos num lugar sendo que a materialização dessas percepções se processam no curso de uma experiência histórica através dos atos de nomear, identificar ou localizar os lugares onde se vive. Desta forma, expressou Neves (2008) que a história regional e local é um meio de se alcançar o conhecimento de viveres e saberes em dimensões inatingíveis por outras abordagens sistêmicas ou de abrangências espaciais mais amplas, como por exemplo, o quotidiano de pequenas comunidades, afinidades, comparações e interconexões locais, nacionais, continentais e universais, bem como as especificidades das comunidades.

O trabalho com espaços menores pode facilitar o estabelecimento de continuidades e diferenças, evidências de mudanças, dos conflitos e das permanências. Uma história que otimiza as especificidades permite recuperar a vivência pessoal e coletiva dos alunos e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de transformar em conhecimento histórico e em autoconhecimento. O aluno e o professor ao conhecerem aspectos específicos de sua localidade poderão compreender a histori-

dade das coisas de uma maneira atraente e divertida explorando arquivos, patrimônios, a imprensa local e outros documentos.

O passado já foi, o presente já não é, e o futuro é uma esperança. Desse modo, a reflexão racional sobre a existência do homem atravessou tempos para dizer que existimos, para perguntar porque existimos e para inventar novas formas de existir unindo assim os saberes com as práticas.

O QUOTIDIANO

Um ensino de história humanizado também prioriza os fundamentos do conhecimento histórico, da cultura e da cidadania de forma qualitativa para o aluno. À vista disso, através de exercícios constantes e vivências de situações em que se sintam a produção objetiva do saber se estimulam elementos do cotidiano e a participação do aluno no processo de aprendizagem ao invés da simples assimilação de fatos, datas, dados, personagens, acontecimentos em monótonas aulas teóricas, algumas brilhantes e na maioria maçantes. Monteiro (2018) explica que, ao se centrar as atividades letivas nos alunos, não significa que os professores assumam um papel menos importante, por isso, a experiência de um educador em história precisa enfatizar a necessidade de uma reflexão sobre a prática pedagógica.

O professor de história deve procurar o enriquecimento de sua base teórica e metodológica para orientar um processo de ensino-aprendizagem significativo. Também cabe observar que, ao desenvolver a prática pedagógica, esse professor precisa considerar a existência de pré-requisitos e o domínio dos conceitos básicos, como bem explicitou Fenelon (1986) não se pode perder de vista o desenvolvimento de uma consciência crítica do aluno diante da realidade a partir de um ponto científico.

Equivale anotar que é importante que os alunos se familiarizem com a metodologia do trabalho científico aplicada à História, aprendendo não só a estudar, como também os processos adequados à pesquisa, ao tratamento de dados e à análise de documentos (MONTEIRO, 2018). Nesse sentido, o conteúdo não pode ser dado como algo pronto, acabado e inflexível. Pelo contrário, deve ser organizado criticamente pelo aluno, sob a orientação do professor.

Portanto, torna-se fundamental que aconteçam atividades que tornem possível o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio reflexivo e crítico que vão instrumentalizar o aluno para a compreensão do seu contexto histórico, cultural e social tornando-o apto para agir positivamente em sua transformação. Um ensino eficaz, atraente e abrangente é capaz de instrumentalizar o aluno para a compreensão das profundas transformações recentes, sem esquecer que o mundo atual é o resultado de um longo e contraditório processo histórico. Parafraseando Marc Bloch (2001), a história não pode ser reduzida a leis ou estruturas, uma história problema com seus sucessos e revezes é raramente tediosa.

Conforme assinala Fonseca (2007) na escola há um complexo processo no qual os saberes históricos e pedagógicos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos pelos sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos em variadas experiências. E, por isso, é importante se considerar no ensino e na aprendizagem, variadas fontes de saber e de recursos, tais como o cinema, a televisão, a banda desenhada, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos.

A utilização de comentários de documentos que tenham sintonia com os conteúdos enfocados é uma estratégia essencial no ensino de história, pois assim o aluno pode observar, analisar, comparar, criticar, induzir verdades, exercitar o seu sentido de objetividade e de imparcialidade, desenvolvendo tanto o respeito pelos factos, quanto a dúvida científica (MONTEIRO, 2018).

É assim que ao diversificar as fontes e ao dinamizar as práticas, amplia-se o acesso ao saber, possibilitando o confronto e o debate de diferentes visões, estimulando a percepção da complexidade da cultura e da história na experiência humana. Contudo, deve-se ter em atenção que estas novas perspectivas e abordagens enriquecem o ensino de história, porém o professor precisa estar atento aos métodos de como analisar os pressupostos historiográficos contidos no material considerando os temas a serem abordados.

É possível mostrar filmes, adequados ao nível etário e cognitivo dos alunos, exibindo trechos principais e dialogar o conteúdo a partir da exibição completa ou não, como também apresentar poemas relacionando-os com o contexto histórico da produção. Por exemplo, *O sentimento do mundo* de Carlos Drummond de Andrade relaciona-se com a Segunda Guerra Mundial; *E então o que quereis* de Maiakovski refere-se à Revolução Russa. Outra opção é trabalhar a criticidade do aluno através da produção musical. Por exemplo, *Podres poderes* de Caetano Veloso pode ser utilizada enquanto abordagem sobre a sociedade e a realidade política do Brasil nos anos 60, *Mestre sala dos mares* de João Bosco para tratar do contexto do Brasil República, especificamente da Revolta da Chibata e *Alexandre* de Caetano Veloso para se refletir sobre a Grécia Antiga, mais especificamente o helenismo.

A harmonia entre os recursos coerentes, a adequação dos conteúdos e da abordagem ao nível etário e cognitivo dos alunos resultam no estímulo da autonomia do aluno enquanto alguém capaz de elaborar dúvidas e pesquisar respostas. Monteiro (2018) explica que *as orientações do professor devem incidir na explicação sobre como utilizar corretamente as bibliografias ou como consultar os ficheiros, e a elaborar fichas de leitura para que o aluno, sozinho ou integrado num grupo de trabalho, se torne autónomo no trabalho a efetuar*, pois, nenhum tipo de recurso substitui o professor.

Também o excesso de recursos pode atrapalhar a devida compreensão de conceitos essenciais à disciplina histórica. Sobre isso, avisa Karnal (2008) *uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com os mais modernos meios audiovisuais (...) é a própria concepção de história que deve ser repensada*. Não se pode deixar de lado a formação e o conhecimento em troca de simplificadoras informações, assim confunde-se informação com educação. E sobre isso Pinsky (*in*: Karnal – org. 2008) alerta:

Procurando acompanhar “modismos” muitos professores acabam comprando a ideia de que tudo que não é veloz é chato. Na sala de aula o pensamento analítico é substituído por “achismos”, os alunos trocam investigações bibliográficas por informações superficiais dos sites “de pesquisa” pasteurizados (...) o conteúdo da disciplina é deixado de lado em nome de abordagens simplificadas.

O “modus operandi” em muitas salas de aula hoje em dia é substituir os livros por pesquisas virtuais, debates sem conteúdos, levando a um progressivo empobrecimento cultural de alunos e professores. O pensamento crítico não se sustenta sem leitura e reflexão. Na “era da informação”, os famosos sites de busca e a opção ctrl+c / ctrl+v (cor-

ta e cola), é uma perigosa fragmentação do conhecimento, falsa autonomia de aprendizagem e superficialidade de abordagem.

A autenticidade da prática de ensinar e aprender, conforme expressou Paulo Freire (1996) é uma experiência política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética em que a postura adotada pelo docente deve dar mãos com a decência e com a seriedade em que a tarefa do docente não é apenas ensinar os conteúdos, mas ensinar a pensar criticamente. Assim, a educação não significa um mero conjunto de atos de transmissão de conhecimentos, mas sim a criação de oportunidades para a construção coletiva de saberes.

O professor é um mediador e aprende juntamente com o aluno. O professor coordena e orienta as atividades, criando condições para se efetivar a prática educativa estimulando nos estudantes a responsabilidade e consciência crítica. Por sua vez, Milton Santos (2012) considera o professor como intelectual que mais do que se fixar numa cátedra e ser reconhecido por sua produção teórica, representa e expressa o que é necessário à população. Desta forma, os intelectuais/professores deveriam trabalhar visando a transformação da ordem posta, em prol do movimento da história.

A VERDADE

Carlos Drummond de Andrade, poeta brasileiro, escreveu em versos a sua noção de verdade. Conta que tentaram encontrar a porta da verdade, mas, nas portas possíveis só passava meia pessoa de cada vez, então só se atingia sempre a meia verdade. Entretanto, os meios perfis de verdade não coincidem, e perante o dilema, *cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia*, numa clara conclusão de que não existe a verdade absoluta.

Para Popper (1972) o conhecimento é de natureza provisória. Em nenhum momento há condições para demonstrar que aquilo que sabemos é verdadeiro, e é sempre possível que o conhecimento adquirido se revele falso. Assim, nenhuma teoria poderia ser encarada como verdade final. Na concepção de Popper (1972), não é a posse do conhecimento, da verdade irrefutável, que faz o homem de ciência. O que o faz é a persistente e arrojada procura crítica da verdade. Conforme Magge (1974) uma das citações preferidas de Popper é retirada de Xenófanes:

Os deuses não revelaram, no início, todas as coisas para nós; com o correr do tempo, entretanto, pela pesquisa, podemos saber mais acerca das coisas. Contudo, a verdade certa, nenhum homem a conheceu, nem chegará a conhecer, nem os deuses, nem mesmo acerca das coisas que menciono. Pois ainda que, por acaso, viesse a dizer, a verdade final, ele próprio não o saberia: Pois tudo não passa de teia urdida de pressupostos.

Popper é uma grande expressão da aproximação entre as ciências naturais e as ciências humanas e sociais evidenciando o vasto campo da interdisciplinaridade e constatação dos limites da verdade científica. Como bem explicitou Weber (1993) devido à inevitável variação das ideias de valor básicas, não há conceitos históricos verdadeiramente definitivos, passíveis de serem considerados como um fim último geral.

Assim, o professor de História deve auxiliar a consciência dos alunos de que é preciso aprender a conviver com a dúvida e, sobretudo, ensinar a pensar historicamente e admitir que não existem garantias de condições ideais para realizar todas as possibilidades da própria crítica. Isto implica desconstruir polaridades interpretativas não se contentando com os sentidos modelares, explicações únicas, mas estar sempre dis-

posto a buscar outros significados contidos nos materiais, nas fontes, explorando também, para além delas, a compreensão das questões levantadas. E sobretudo ser capaz de manter a capacidade crítica bem alerta para conseguir analisar os acontecimentos da conjuntura em curso.

Diz-se que a escola contemporânea está em crise. Ora, a crise da escola é também a crise de legitimidade da profissão docente, já que os professores não são mais a única autoridade em matéria de cultura, disputando o espaço com a televisão, os jornais, a publicidade, dentre outros. Em suma, os professores precisam quotidianamente provar sua utilidade. Mas, deixar-se levar pela crise sem procurar superá-la, seria fugir à responsabilidade que nos advém da própria consciência histórica de nossa capacidade de agir para transformar o processo vivido, quando nos dispomos a isso. É assim que as questões para o planeamento didático do ensino de história não se esgotam mais no “como” ensinar, e sim avançam sobre “o que”, “por que” e “desde quando” ensinar (MONTEIRO, org. 2007).

Monteiro (2018) anotou que a escola está hoje numa encruzilhada, onde o passado se encontra com o futuro a ser construído no presente, gerando uma situação muito complexa e cheia de interrogações, tal como a seguinte inquietação explicitada,

Chamo escola armazém à escola onde os jovens se limitam a estar, enjoados das matérias que já ouviram por duas ou três vezes, com os olhos no vazio, as mãos nos bolsos dos blusões, a pastilha na boca, o boné na cabeça... sem uma caneta, sem um livro, sem uma simples folha, com uma atitude displicente e desafiadora! Como aquele aluno que me disse durante uma visita a uma escola relacionada com a formação inicial de professores, que a escola dava habilitações a mais para quem estava destinado a fazer cimento...

Em contrapartida a escola humanizada possibilita um encontro com a cultura, permitindo a expressão crítica e a autonomia dos alunos num processo de socialização.

Desta forma, o professor de História precisa desenvolver no aluno a capacidade de opinião, de construir seu próprio discurso. Não crer na história, mas compreendê-la.

A compreensão faz parte de um processo de aprender a aprender que é aprender a desaprender e a aprender novamente. Numa de suas conferências Foucault (2000) explicitou bem essa capacidade de aprender a aprender quando expressou a consciência da falsidade de sua argumentação e solicitação de perguntas, de críticas, de objeções por parte do seu público, pois ao se afastar da rigidez científica é que realmente se faz o progresso do saber.

Portanto, algumas questões são fundamentais para se ter em pauta. A ciência é uma verdade? A quem se serve com o que se faz? É assim que se estabelecem campos disciplinares e de práticas materiais e cognitivas múltiplas e se percebe que toda a atividade científica é de interpretação e também de invenção e por sua vez, todo encerramento de um debate ou todo consenso é local por natureza (PESTRE, 1996).

Santos (2002) se refere a um conhecimento prudente para uma vida decente em que deve haver uma intrínseca relação entre pesquisa/ação na universidade, bem como partilhar a atividade criadora do mundo com o trabalho da natureza, além de reinventar o contrato social. É preciso uma educação que ao invés de validar um conhecimento regulador, valide um conhecimento emancipador, de resistência.

Bittar (2014) assinala que ser resistente, no sentido da ética foucaultiana é ser capaz de exercitar a sua autonomia ante a conjuntura que força a pasteurização e a

homogeneização dos comportamentos para servir ideologias hegemônicas. É não deixar se deixar sujeitar aos diversos contextos em que é possível resistir às inflexões do poder que se mascara e se reveste das mais diversas faces possíveis.

Conforme elucidou Foucault (1999) a própria verdade tem uma história, os historiadores não têm que decidir quem dizia a verdade, qual postulado é mais científico, mas preocupem-se com a razão pela qual se diz. A desconstrução de padrões, discursos e legitimidades faz parte do exercício de interrogar, sobretudo, com o fim de mostrar à sociedade as possíveis intenções políticas, filosóficas e econômicas que estariam regendo os discursos.

Dias (1994) referenda que o conhecimento é relativo às transformações contínuas da realidade, o enfoque dos processos de gênese, estruturação e desenvolvimento da atividade científica, devem sempre ser referenciados nas relações históricas e sociais que lhes dão significado. Por sua vez, Bruno Latour (1989), expressou que explicando a ciência se explica a sociedade e o inverso: *se admitirmos que a historicidade aumenta na proporção inversa dos dados intemporais, então a análise das controvérsias faz-nos passar de uma história de sábios para uma história das ciências*. Marc Bloch (2002) anotou sobre “o ofício do historiador” que o conhecimento do passado diz respeito às inquietações do presente, portanto, novos tempos levam a novas historicidades.

Também é importante dizer que é inútil buscar outra verdade que substitua a ciência naquilo que somente ela pode fornecer. A ciência não é a verdade, mas sua concepção de verdade não pode ser substituída por outra qualquer. Será isso verdade? Numa discussão sobre a verdade, é claro que encerramos com a necessária dúvida. Conforme

explicitou Weber (1993) é inútil esperar a ciência perfeita e objetiva nascer, pois haverá sempre a subjetividade humana na objetividade científica. Como assinalei em outra argumentação¹, o conhecimento histórico tem um papel fundamental na construção da ciência, entre os quais mostrar os limites da verdade e produzir criticidade em meio a postulados considerados legítimos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma escola humanizada ajuda ao aluno compreender a história enquanto “ciência” do tempo e da mudança, bem como, a percepção da abrangência, dos limites e das consequências da ação humana no decorrer do tempo, assim como, promove integração, respeito, produção de saber em toda a diversidade cultural, religiosa, social e econômica possíveis.

A abordagem da história local contribui para a percepção da diversidade na realidade, destaca vivências individuais para compor experiências coletivas na constituição de uma consciência histórica.

Os recursos utilizados no ensino de história devem valorizar a compreensão do processo histórico, sendo largamente indicado o uso de documentos condizentes com o nível etário e cognitivo dos alunos, bem como, da abordagem do assunto. Ao diversificar os recursos o professor de História não pode perder de vista uma sólida base conceitual e teórica que consolidam sua prática.

O estímulo com a inclusão de elementos do cotidiano e a efetiva participação do aluno no processo de aprendizagem possibilita a ampla compreensão do processo histórico ao invés da superficial assimilação

1 LIMA, Ana Paula. História é ciência? Considerações sobre a lógica da pesquisa científica. **Revista Ciência & Desenvolvimento** - Fainor, Vitória da Conquista, v.7, n.1, p.108-115, jan./jun. 2014.

de fatos, datas, dados, personagens e acontecimentos. É desta forma que educação significa promoção de oportunidades para a construção coletiva de saberes e não apenas transmissão de informações. Além de que solidariedade e amor ao próximo, concepções antigas, mas que não saem da pauta do dia, precisam continuar a ser integradas em sala de aula.

O conhecimento científico é de natureza provisória, pela inevitável variação das ideias e dos valores, não existindo conceitos históricos verdadeiramente definitivos e imutáveis. Por isso, o professor de História precisa auxiliar o aluno tanto a criar como a conviver com a dúvida inerente à produção do conhecimento, compreendendo a história como um processo em movimento. É assim que ao invés de se legitimar um saber regulador se constrói um conhecimento emancipador através da interrogação e das desconstruções de padrões e criação de outras noções racionais de compreensão do mundo.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **A ética é possível num mundo de consumidores?**. Rio de Janeiro, Zahar, 2011.
- BITTAR, Eduardo. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. 11ed. rev. atual. e modificada. São Paulo: Sairava, 2014.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo, Ática, 1983.
- BARBOSA, Vilma. Ensino de História local: redescobrimo sentidos. **Revista História** [15]; João Pessoa, jul. /dez. 2006.
- DIAS, A. L. M. **Uma crítica aos fundamentos do ensino autoritário e reprodutivo da matemática**. 1994. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Bahia, 1994.
- FENELON, Déa R. (org.). **50 textos de História do Brasil**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.
- FONSECA, Selva Guimarães. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. In: MONTEIRO, A.M.F.C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**, Rio Janeiro: Mauad: Faperj, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio / Contraponto, 2006.
- LATOUR, B. Pasteur e Pouchet: heterogênesse da história das ciências, In: **Para uma história das Ciências**. [S.l.]: Terramar, 1989.
- LIMA, Ana Paula. História é ciência? Considerações sobre a lógica da pesquisa científica. **Revista Ciência & Desenvolvimento** - Fainor, Vitória da Conquista, v.7, n.1, p.108-115, jan./jun. 2014.
- MAGEE, B. **As idéias de Popper**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MONTEIRO, A.M.F.C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**, Rio Janeiro: Mauad: Faperj, 2007.
- MONTEIRO, Miguel. “Da escola armazém à escola humanizada”, in **Actas do V Curso de Verão da Ericeira**. 26, 27 e 28 de Junho de 2003. Ericeira, Mar de Letras, 2004, pp. 77-83.
- _____. “O ensino numa escola plural”. in **Actas do IV Curso de Verão da Ericeira**. 6, 7 e 8 de Junho de 2002. Ericeira, Mar de Letras, 2002, pp. 43-49.
- _____. “O Ensino da História” in **O Ensino na Escola de Hoje – Teoria, Investigação e aplicação**, cap. 8. Feliciano H. Veiga. (coord), Lisboa, 2017.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **História regional e local: fragmentação e recomposição da história na crise da modernidade.** Feira de Santana: UEFS; Salvador: Arcádia, 2002.

_____. História e região: tópicos de história regional e local. **Ponta de Lança**, São Cristóvão v.1, n. 2, abr.-out. 2008.

PESTRE, Dominique. Por uma nova história social e cultural das ciências: novas definições, novos objetos, novas abordagens. **Cadernos IG/Unicamp**, vol. 6, n.1, 1996, p 3-56.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica.** São Paulo: Cultrix, 1972.

ROCHA, Aristeu Castilhos. **Proposta metodológica para o ensino de História.** Disponível em: http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_5_54.pdf. Acesso em dezembro de 2018. Revista de História Unicruz, 2002.

SANTOS, Boaventura. **Reinventar a democracia.** 2ed. Lisboa: Gradiva, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica.** 6ed. São Paulo: EDUSP, 2012.

SCHMIDT, M. A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A.M.F.C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S.

(Orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas,** Rio Janeiro: Mauad: Faperj, 2007.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais.** 2. ed. São Paulo, Cortez – Campinas, Edunicamp, 1993.

WINISK, Guilherme. **Dentro do nevoeiro: diálogos cruzados entre arte e arquitetura contemporânea.** Tese de doutoramento. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

Recebido em: 19/04/2019

Aprovado em: 20/05/2019

SER PROFESSOR...

DESCONTINUIDADE DE SI¹

*Veridiano Maia dos Santos**

RESUMO

Este é um produto derivado de pesquisa em nível de doutorado em educação, seguindo a reflexão acerca das análises, feitas por docentes de três escolas públicas da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental no município do Natal/RN, ao se imbricar a rede de sentidos que estes profissionais constroem no entorno do currículo desta modalidade educacional. Assim, o currículo surge como objeto das representações sociais docentes destes profissionais da educação. Neste caso, o objetivo finca-se em analisar a construção de sentidos representacionais do ser professor na nesta modalidade ao se debater a questão de currículo. A base epistemológica deste artigo é a Teoria das Representações Sociais e foca-se no contexto de ponderações do grupo docente no que diz respeito à sua condição de professor no tangente cotidiano escolar da citada modalidade educacional, refletindo a congregação de concepções do grupo docente e suas autoanálises subjetivas. Com base em um processo empírico que se complementou por meio de entrevistas coletivas e entrevistas semiestruturadas, a partir de pressupostos basilares da pesquisa qualitativa, forma desenvolvidas estas reflexões. Dessa maneira, o ser professor é analisado dentro de uma conjuntura cotidiana, a partir das análises, que alimenta as interpretações do professorado no panorama da citada modalidade educacional, onde incertezas e afetos atravessam o dizer e o fazer deste citado grupo de profissionais da educação escolar.

Palavras-chave: Professor; Representações Sociais; EJA; Currículo; Afetos.

ABSTRACT

TO BE A TEACHER... DISCONTINUITY OF YOURSELF

This is a product derived from research at doctoral level in education, following the reflection on the analyzes made by teachers of three public schools of Elementary Youth and Adult Education in Natal / RN, when the network of meanings that these professionals build around the curriculum of this educational modality. Thus, the curriculum emerges as the object of

1 As entrevistas foram realizadas após carta de anuência dos participantes, assinadas, informando os fins acadêmicos do trabalho e garantia de anonimato.

* Professor de Arte da rede municipal do Natal/RN, atuando há 15 anos na Educação de Jovens e Adultos. Especialista em EJA; Mestre e Doutor em Educação pela UFRN. Mantém foco em pesquisas sobre currículo da EJA e representações sociais. E-mail: veridianoms@gmail.com

the teaching social representations of these education professionals. In this case, the objective is to analyze the construction of representational meanings of being a teacher in this mode when debating the curriculum issue. The epistemological basis of this article is the Theory of Social Representations and it focuses on the context of the teacher's group's considerations regarding his condition of teacher in the daily school tangent of the mentioned educational modality, reflecting the congregation of conceptions of the teacher's group and their subjective self-analyzes. Based on an empirical process that was complemented by collective interviews and semi-structured interviews, based on the basic assumptions of qualitative research, these reflections were developed. Thus, being a teacher is analyzed within a daily conjuncture, from the analysis, which feeds the teacher's interpretations in the panorama of the mentioned educational modality, where uncertainties and affections go through the saying and doing of this group of school education professionals.

Keywords: Teacher; Social Representations; EJA; Curriculum; Affections.

RESUMEN

SER PROFESOR... DISCONTINUIDAD DE TI MISMO

Este es un producto derivado de la investigación a nivel de doctorado en educación, siguiendo la reflexión sobre los análisis realizados por maestros de tres escuelas públicas de Educación Primaria para Jóvenes y Adultos en Natal / RN, cuando la red de significados que estos profesionales construyen alrededor del plan de estudios de esta modalidad educativa. Así, el currículum emerge como el objeto de la enseñanza de las representaciones sociales de estos profesionales de la educación. En este caso, el objetivo es analizar la construcción de significados representativos de ser un maestro en este modo al debatir la cuestión curricular. La base epistemológica de este artículo es la Teoría de las representaciones sociales y se enfoca en el contexto de las consideraciones del grupo de maestros con respecto a su condición de maestro en la tangente escolar diaria de la modalidad educativa mencionada, reflejando la congregación de concepciones del grupo de enseñanza y sus autoanálisis subjetivos. Sobre la base de un proceso empírico que se complementó con entrevistas colectivas y entrevistas semiestructuradas, basadas en los supuestos básicos de la investigación cualitativa, se desarrollaron estas reflexiones. Así, ser profesor se analiza dentro de una coyuntura diaria, a partir del análisis, que alimenta las interpretaciones del maestro en el panorama de la modalidad educativa mencionada, donde las incertidumbres y afectos pasan por el dicho y el hacer de este grupo de profesionales de la educación escolar.

Palabras clave: Maestros. Representaciones sociales. EJA. Plan de estudios. Afectos.

SEGUINDO O PERCURSO: AFETOS E INCERTEZAS

Como ensina Arruda (2014), os afetos estão na base da construção das representações sociais porque o objeto nos provoca. O objeto, desta forma, se torna mediador da atenção dos outros. Este aspecto é interessante porque ele delimita o dizer docente e sua fluidez em termos de grupo, no jogo de suas interações rotineiras dentro das escolas. Conforme prenuncia esta autora, a finalidade da conversação não é aumentar o conhecimento, mas não se sentir excluído, não ficar fora do circuito, e conseguir integrar a novidade numa linguagem que possibilite estabelecer essa comunicação, de modo a, por meio dela, ser incluído na rede de conversação. No contraste e similaridades das interações, os professores constroem o senso de si, de suas autoimagens e situam-se nos sentidos que estabelecem enquanto grupo de identidade concebida na labuta de seu trabalho pedagógico.

Para início de conversa, torna-se interessante a abertura do contexto a partir da ideia de autonomia docente dentro das instituições de ensino. O cenário apresentado pelo professorado revela as imbricações e distanciamentos que ocorrem a partir de elementos externos à escola e se revigoram dentro dos muros institucionais de ensino formal, levando o ser docente a análises deveras complexas e reveladoras sobre seu estado de atuação em contexto contemporâneo.

Em que pese toda a complexidade que insere o trabalho docente em contexto contemporâneo, a profissão que está à mercê de perseguição, parece revigorar argumentos de modo teleológico ao explicar fatos em suas finalidades causais: explicações e reflexões apreendidas por meio das exposições de sentidos que os professores sinalizam na compreensão de seu envolvimento profissional.

No entanto, para além desses contextos sentidos que afetam o professorado, anunciados na reflexão da concepção construída, reverbera-se nas entrelinhas uma condição quase paralisada do docente em relação ao quadro pintado por ele na questão educacional. Uma condição oprimida e vitimada por diversos fatores conjunturais que habitam o contexto escolar; e os emotivos parecem ter grande peso no pessimismo docente. Sentimentos mais brandos como o gostar e o amor que se tem pela profissão, conduz o ser docente à continuidade de sua “missão” educativa alicerçada por concepções enraizadas numa concepção de “vocação natural” do profissional como justificativa do que seja a docência; com incumbência em manter suas atividades em meio a uma esfera tão adversa, possibilitando-o seguir atuando ante aos desafios cotidianos vivenciados.

O professor pode até ter autonomia, mas não sabe como agir. Mas, a correria que o professor está, nesse sistema que temos agora, em muitas escolas eu vejo o professor triste. Essa tristeza vem das decepções, da luta, entendeu? Quando não conquista, quando não realiza seus sonhos, quando tem pessoas destruídas, né? O que a gente está vendo? O descaso! O que estão fazendo com o professor ultimamente? Eu acho que o professor está sendo perseguido pelo próprio sistema (Docente D2).

Variáveis externas ao grupo influenciam-no; mas, também as subjetivas formas de interpretação e de decisão promovem conceitos e formalizam o norteamento do ser professor. Aspectos que não são contraditórios, mas que são mutuamente imbricados em si no processo representacional que constrói dentro de sua profissão. Os momentos que os desconsolam se dão ante ao não cumprimento ideal da missão que o professor se impõe: em primeiro termo, transformar o aluno em um ser melhor, crítico e com pers-

pectivas de vida mais exitosas. Em segundo aspecto, as exigências que se lhes impõe a contemporaneidade da educação e social, sem que se sinta contínua e devidamente preparado para dar termo à sua prática. Essas sensações de fracasso provocam desencantamentos aflitivos e descontentamentos progressivos no caminho profissional dos professores. No exemplo da fala acima, há questões de poder que são impostas ao professorado, como se este grupo fosse um contingente profissional completamente passivo, não detentor de poder e, até mesmo, resiliente. Essas questões, como nos informa Costa (2013), suscitam aspectos representacionais que envolvem referenciais determinados pelas gerações docentes, por sua formação escolar e acadêmica, por suas experiências pessoais e profissionais e pelo contexto social, cultural e político do tempo e lugar nos quais estão inseridos.

A resultante desta questão é uma ação baseada na responsabilidade, na dedicação docente, que se estabelece em diversos saberes construídos no itinerário praticado na profissão e no vislumbre ativista da ação pedagógica com vistas ao sucesso escolar discente, o que leva a sentimentos prazerosos, embora a ideia de sacrifício deixe suas marcas pelo caminho e circunde-o associadamente à profissão. Tal mistura de sentimentos e concepções, reflexões e ações, titubeia-se mutuamente nas considerações dos professores acerca da sua profissão e da sua práxis.

Ser professor tem sido encantador. Amo o que eu faço. Eu sou um sonhador, acredito na utopia de outra sociedade que seja mais igual, mas justa e acredito que o professor tem um papel de responsabilidade social importante. Acho que quando se ama você consegue remover montanhas (Docente D1).

Eu amo ser professora. Eu acredito que se você faz o que gosta você faz de uma forma

diferente. Eu trabalho com o Ensino da Arte, eu gosto de Arte. Então, fazer com que os alunos conheçam, apreciem, então faz com que eles olhem pra Arte de forma diferente, não só como algo a mais pra aumentar a carga horária na escola. Mas, que percebam a Arte no seu dia a dia (Docente B2).

Eu adoro estar em sala de aula. É meu mundo. Adoro trancar a porta da sala de aula. Antes eu tinha receio com medo de meu aluno querer sair, fugir... Porque eu fugiria. Mas, hoje eu fecho ali e vamos embora meu povo. Aí, a gente se vira! A gente fica ali naquele mundo fechado na estrutura física e nem tão fechado assim... Porque a gente alça voo, e a gente sai dessa sistematização que a educação propõe: propedêutica, alinhada, enfileirada... Pois é, ser professora para mim, hoje em dia, é reaprender todos os dias. Até mesmo reaprender a gostar da profissão (Docente B1).

E o prazer de ser professor é do aluno dizer que entendeu o que a gente quis dizer... Claro que o aluno não vai aprender tudo numa aula, porque o aluno tem de chegar em casa e se dedicar. Numa aula ele compreende uma parte e depois o restante ele tem de conseguir em casa e tira a dúvida com o professor em algum momento (Docente A2).

Mesmo sendo uma profissão categorizada como árdua, difícil, angustiante, aproximada a uma missão do ser, ela causa sensações de prazer e de bem querer (e mesmo seus contrastes). As sensações boas da profissão estão muito fincadas na possibilidade de sucesso escolar e até social que o aluno venha a ter. Estes aspectos podem ocorrer em virtude de uma construção social da qual o ofício docente é erguido e vislumbrado, dentro de um imaginário social, como um destino manifesto que o sujeito assume e persegue com sua função para bem cumpri-la. Existem sensações contraditórias que, possivelmente, ocorram e se configuram na subjetividade particularizada a cada sujeito

docente, por meio de uma sedimentação de um pensamento social retórico da natureza do que é ser um professor: um especialista dotado de capacidade intelectual para formar o ser discente de modo que o solucione individual e socialmente. Donato e Ens (2009) afirmam que é possível dizer que os saberes apontados como necessários para o exercício da função docente compõem um repertório de conhecimento fundamental para enfrentar a complexidade das situações que emergem no ato de ensinar e que estas, por sua vez, apresentam-se como potencializadores ao trabalho do professor. Por fim, segundo estas autoras, importante é ressaltar que o saber do professor não é isolado do contexto de sua vida pessoal e profissional. Portanto, não é destoante a afirmação de que é uma profissão que exige esforço pessoal, que exige dedicação, conforme indicam os participantes em suas falas. Embora, tenha o professor consciência de que não consegue concretizar seu almejado intento profissional de acordo com os desejos mais sinceros, por vezes, o compartilhamento vigorante de ideias entre o professorado reside no seu intrincado papel no contexto do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas como um fardo difícil de ser conduzido se não for pinçado pelos afetos mais romantizados.

O professor na escola pública ensina, tenta fazer o aluno aprender ou como dizem os pedagogos: apreender o conhecimento, que é mais complicado. Mais uma vez, não é possível que durante uma aula o professor faça com que toda a turma compreenda; e mesmo individualmente não consegue fazer com que o aluno compreenda tudo aquilo que ele mostrou em sala de aula (Docente A2).

Ser professora há vinte e três anos tem sido uma descoberta diária que, às vezes tudo posso, e, às vezes, nada posso. É muito estranho isso. Eu posso e devo ver o outro

– no caso, meu aluno – como um parceiro. Eu posso me transformar todos os dias e posso me colocar à disposição dele para a transformação. Cabe a ele decidir se isso é legal ou não. Hoje eu não penso assim: estou transformando, eu não posso, não transformo... Eu estou me colocando a serviço. Se ele aceitar essa transformação, ótimo! (Docente B1).

Ser professora tem sido uma experiência muito boa no sentido de que eu tenho procurado desenvolver bons trabalhos, tenho procurado a cada ano aprimorar a minha atividade, vamos dizer assim, pedagógica, né? Atividade em sala de aula e já fiz algumas viagens ao exterior por conta própria, pensando na minha melhoria em sala de aula, e me identifico com os alunos da noite. Eu consigo interagir melhor com eles (Docente E1).

Os professores se mostram conscientes de seus limites enquanto formadores, o que implicam, nesse processo, os movimentos de ação e de reação estão escalonados entre professores e alunos, respectivamente. Sugerindo a relevância das relações de poder incursadas nos contextos formativos escolares em sala de aula e, conseqüentemente, produzindo entendimentos incertos e duvidosos do seu fazer pedagógico, ao analisarem seu trabalho pedagógico. O ser professor remete a conflitos internos e convicções que vão da euforia da descoberta no ato do ensino, de novas experiências diárias em sala de aula, ao desassossego que surge quando os docentes se percebem limitados diante do outro, da sua não aprendizagem no processo educativo ou mesmo uma aprendizagem tênue que o docente julga descompassada na interação com os alunos. E todos estes aspectos implicam a questão do currículo oficialmente assumido ou não dentro de cada escola. O professor ainda concebe o processo de ensino de modo mais arraigado à tradição;

isto é, transmissão do conhecimento! E este aspecto faz parte do conjunto de fatores pedagógicos que se articulam à imagem de incumbência responsiva no espectro educacional do qual está imerso. No entanto, Paiva (2007), ao citar Alves (1999), ensina que nos novos campos de conhecimento, se detecta um esforço claro para superar-se a disciplinarização herdada de um período anterior, como a criação de espaços que não se apresentam mais como ‘novas’ ciências, e que são organizados como espaços e trocas. O que autora sugere – como suporte análogo à reflexão – é o repensar curricular e suas potencialidades.

Na educação de jovens e adultos, principalmente, é quase impossível pensar diferente deste modo de conceber currículo, pois os saberes em jogo não permitem ignorá-los. Para que todos esses princípios possam ganhar vida na proposta curricular, e considerando que os saberes em rede não segmentam áreas, nem disciplinas, mas se enlaçam pelos fios de conhecimentos [...] (PAIVA, 2007, p. 46 e 47).

No entanto, os docentes se veem como os agentes que oferecem aos estudantes um tipo de saber necessário e meio impositivo, mas eles não evidenciam nas falas a construção do processo educativo em sala de aula por itinerários dialógicos. Pode ser crível que ainda persista essa noção no campo escolar, historicamente mais conhecido, que versa sobre a competência docente na unicidade da condução do conhecimento em âmbito escolar; embora os dilemas docentes se façam em observação/ação ao direcionarem-se ao esforço da fuga, aproximando-se à (re)apresentação de outras perspectivas práticas ou tentativas metodológicas variadas em sala de aula que cheguem a este intento, não demonstram estes aspectos como tendência dominante, mas sim, exceções nas escolas.

Esse contexto, nas falas dos colaboradores deste trabalho, pode ser mais bem compreendido nas lições de Roldão (2007) ao afirmarem que aquilo que diz respeito à representação do conceito do que seja ensinar tem leituras até hoje perpassadas por profundas tensões que estão no limiar entre o ‘professar um saber’ e o ‘fazer outros se apropriarem de um saber, isto é, fazer alguém aprender alguma coisa’. De modo mais simplificado – segue os ensinamentos desta autora –, tem-se associado, à primeira impressão, a postura mais tradicional do professor que transmite conhecimento, referenciado predominantemente a saberes disciplinares; e, uma segunda análise, dá-se em nível mais pedagógico e alargado a um campo amplo de saberes, incluindo estes da disciplinarização.

Neste âmbito das falas dos entrevistados, ainda é possível a problematizar que se reafirmam sinalizações relevantes das relações de saber/poder que se mostram presentes nas salas de aula das escolas, atividade e reatividade no tratado – por bem se dizer, meio tácito historicamente – entre docentes e discentes, nos movimentos de embate que se oferecem no dia a dia escolar, entre estes dois grupos. Especialmente na EJA, esse aspecto é importante em razão das próprias especificidades que orbitam esta modalidade do Ensino Fundamental.

Pra ser um professor hoje, ele tem de tá bem embasado, bem reciclado, com boa tecnologia, certo? À altura do aluno, ele tem de ter um bom conhecimento para poder transmitir ao aluno aquilo que o aluno deve aprender; com responsabilidade, com paciência, com calma... Porque hoje nós educamos todo tipo de aluno (Docente A1).

Apesar de terem momentos ruins de brigas com alunos, que não querem fazer as atividades e ficam atrapalhando as aulas, de maneira geral, acho muito bom ser professor e

participar desse momento deles de aprendizagem, de dúvidas... De tentar tirar todas as dúvidas que eles possam ter e esperando que possa melhorar com a vinda de novos alunos para a EJA (Docente A2).

Essas relações citadas, que são construídas e realçadas em sala de aula, geram sentimentos contrastantes, obrigando o professor a ir além dos limites, ao menos em concepção na autoimagem de profissionalidade, na tentativa de logro exitante em relação à formação dos alunos. O rendado conflitivo de sentimentos inunda a reflexão docente sobre como se encontra sua atividade profissional no campo educacional escolar, recai-se sobre outros prismas de sua atuação, que perpassam pelo desestímulo na atividade pedagógica que exerce e o cansaço que surge ao longo de sua trajetória laboral, nesse âmbito, não é simples reinventar-se como profissional da educação. Como analogia a estas relações, Foucault (1989) pode elucidar este entendimento acerca da questão do poder. De modo geral, há um sentido de advertência quando este filósofo infere que aquilo que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Voltando ao campo da educação formal, de maneira ampla, nesta área do conhecimento social, Pinto (2010), ao nos apresentar que a educação é um processo no decorrer da formação humana no tempo, demonstra que é um fato existencial, pois se constrói em si mesma nas ações exteriores que sofre; é um fato social porque é determinada pelo interesse que move a comunidade a integrar

todos os seus membros à forma social vigente (com um duplo aspecto deste fato: incorporação dos indivíduos ao estado existente e progresso pela necessidade de ruptura do equilíbrio presente a criar o novo); é um fenômeno cultural, tanto por conhecimentos, experiências, usos, crenças postas aos indivíduos como métodos pedagógicos utilizados pela totalidade sócia; se desenvolve pelo progresso econômico da sociedade; é uma atividade teleológica, pois é dirigida a um fim; é uma modalidade do trabalho social e de ordem consciente; é processo exponencial, multiplicando-se por si mesma com sua própria realização e é contraditória, implicando simultaneamente conservação e também criação. Em nossa compreensão, essas características estão amparadas na base curricular que se queira sustentar.

Nesse bojo de implicações das quais se submete a educação, os aspectos das falas destes entrevistados, que também estão influenciadas de cotidiano, são cenários consubstanciados por meio das posturas pedagógicas adotadas ou abandonadas no percurso histórico do ser docente, das interpretações conceituais e práticas postas em ação nas escolas pelo professorado como seleção cultural de suas atribuições e responsabilidades. Construções de imagens configuradas e reafirmadas nos embates rotineiros que fincam posições nas representações sociais que são constituintes básicas das ações, das reflexões simbólicas e mesmo ideológicas no contexto do campo educacional. Esse processo de entendimento docente, o seu aspecto ativo, está ensejado em saberes grupais e individuais conflitantes; eles chancelam argumentos por meio da realidade destes sujeitos, reafirmam posturas docentes, estabelecem consensos e digressões de perspectivas e práticas do professorado, como se constata nas falas a seguir:

Eu vejo várias razões para o professor não estar estimulado: tem a questão de salário; não sei, depende de pessoa pra pessoa; é gostar daquilo que você faz ou você fazer por fazer, cumprir uma meta pra receber seu salário no fim do mês. Existe professor que não gosta de ser professor. Só é professor porque é cômodo pra ele em todos os sentidos, não falo só de dinheiro, mas é cômodo pela preguiça tem de procurar outra coisa pra fazer... É comodismo mesmo. Tá bom aquilo pra ele. Ele não tem compromisso nenhum enquanto professor. Mas, existem professores mais comprometidos (Docente C1).

Eu acho que o professor de certa maneira vai cansando. Aquele cansaço natural decorrente da idade e do trabalho que você faz... Da indisciplina dos alunos. Então, esse cansaço vai trazer, vamos dizer assim, certo desestímulo. Eu não sei... O cansaço vai fazendo com que você não tenha aquela empolgação dos primeiros anos. Agora, isso depende muito do professor: porque inegavelmente nós sabemos que há professores que têm mais domínio de sala; professores que conseguem interagir melhor com a turma do que outros. Então, eu acho que isso é uma qualidade, sim! E eu acho que isso você não só desenvolve, acho que isso está latente no professor (Docente E1).

Os participantes deste estudo analisam a sua atividade profissional com um viés de certo modo generalizante sobre o ser professor em função deste grupo profissional, de certo ponto de vista do sujeito social implicado, imerso em uma atividade dita especializada. Mas, também, há aspectos importantes a serem observados que versam sobre as subjetividades dos indivíduos, em um contexto educacional e social, que se remetem às formas de apreensão de suas fundamentações proativas ou reativas no transcorrer de suas práticas pedagógicas: desvalorização salarial, cansaço, frustração profissional como revelia ao ser professor; competências técnicas no exercício do ofí-

cio, posturas antidialógicas ou seu reverso, comodismos...

Mas também, são aspectos que estão correlacionados aos fatores educativos e sociais que atingem a dinâmica laboral docente que está interligada aos processos cotidianos e temporais que vão minando as ações pedagógicas do professorado em direção à inquietação ou ao desestímulo. Aportes cognitivos de reflexão/ação de suas atividades e até mesmo pelas resistências de alunos que não corroboram com os processos de ensino desenvolvidos e “entregues” em sala de aula nas escolas. Arroyo (2013) afirma que a categoria docente vem denunciando sua insatisfação, até apatia, diante de remédios ditos inovadores no campo da educação e até na questão de cursos continuados. Nesse sentido, diz informa autor, que muitos coletivos de professores não estão muito distantes da apatia dos educandos. É uma dura sensação de contaminação mútua. Nesse âmbito, as variáveis educacionais externas como falta de estrutura física e pedagógica das condições do trabalho docente, salarial e reverses psíquico-emocionais que se interligam a resistências discentes se encaixam. Este contexto histórico pode estar na raiz do desânimo e cansaço docente, especialmente para aqueles que não são mais novatos na profissão, contribuindo para a construção simbólica da rede representacional construída no/pelo professorado. O caminho sinuoso de longa distância temporal parece ser pouco estimulante no quadro da educação pública contemporânea e é vivido pelos docentes ao longo dos anos, fazendo materializar-se, de modo geral, o desalentamento narrado.

Por outro lado, as falas dão indícios de que existem outras formas conceituais e práticas com que parte dos professores e se lançam às ações e reflexões pedagógicas

sobre o mesmo fenômeno experienciado no dia a dia escolar, demonstrando que os sujeitos absorvem e interpretam as dificuldades educacionais de maneira particularmente distintas uns dos outros: comodismo ou não. Embora, pareça aos nossos falantes de que entre os que se acomodam é porque não gostam da atividade que desenvolvem; e, assim, o contrário é o ditame do bem querer pela educação e pela docência, encontram-se nessas divergências um 'quê' de subjetividade.

Sobre esta questão da subjetividade dos indivíduos, González Rey (2012) ensina que ela representa um sistema em desenvolvimento permanente, que se caracteriza por seu caráter de processo contínuo, definido na subjetivação. O que implica que em um mesmo contexto, os entendimentos dos sujeitos e os seus sentidos podem ser diversos, isto é, não são absolutos. Segundo este autor,

esses processos de subjetivação, porém, não expressam uma produção de sentido subordinada de forma absoluta ao contexto e sim, pelo contrário, eles permitem respostas diferenciadas ao contexto graças às histórias diferenciadas dos sujeitos que atuam em cada contexto concreto (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 168).

Esse combinado entre fatores externos e acepções dos sujeitos vai contribuindo para a aproximação definidora do ser professor de maneira individualizadamente suscitada, e, ao mesmo tempo, seu estranhamento à profissão na categorização do grupo social docente; que no geral, se vê cansado, desestimulado, isolado, sacrificado em sua preconização meio messiânica de sua função laborativa. Simultaneamente cobrado em suas responsabilidades para além até destas na questão de seu trabalho escolar com assunção de incomensurável dever. Suas ações, desilusões, comodismos e reflexões

estão permeados nestes horizontes conflituos. Esses matizes estão presentes no discurso do grupo, representando a docência que se atribui consideração e ênfase acerca da questão da responsabilidade educacional e social – de forma quase imperativa que se põem imagéticas nas suas ações formativas. Observando-se que, por vezes, os professores se colocam numa empreitada tendente a ser idealizada numa base abnegada imbricada à assunção que se incumbe cotidianamente, intercalada pelo amor à profissão e em outra faceta a incompatibilidade com a proatividade que está acostada pela pujança da desilusão profissional, o estranhamento ganha forma. Exteriorizam-se questões antagônicas, controversas, conversações partilhadas e pautadas nos afetos que revigoram realizações individuais e/ou amplificam aflições do grupo docente no contexto mais amplo da educação formal. Sobre a questão dos afetos é preciso o entendimento de que,

os afetos estão na base da construção das representações sociais porque o objeto nos provoca. [...] O objeto, desta forma, se torna mediador da atenção dos outros. A finalidade da conversação não é aumentar o conhecimento, mas não se sentir excluído, não ficar fora do circuito, e conseguir integrar a novidade numa linguagem que possibilite estabelecer essa comunicação, de modo a, por meio dela, ser incluído na rede de conversação. [...] Trata-se, ao mesmo tempo, de preencher os espaços vazios da comunicação, as fendas no contato com os outros; trata-se de uma reafirmação dos laços com o grupo, no grupo, e uma afirmação identitária, ao mesmo tempo - dentro do grupo, pela via do reconhecimento, de ser ouvido, se sentir participando, e muitas vezes também fora dele, de ser identificado como participante daquele grupo ao falar a linguagem comum (ARRUDA, 2014, p. 74 e 75).

Nesse sentido, Arruda (2014) demonstra que a exteriorização dos afetos, observáveis

nas falas dos docentes, se põe na exposição da intimidade, na violência simbólica gratuita generalizada que se inferem vítimas ao longo dos anos na educação, provoca o leitor a pensá-la como parte da vida e das relações humanas, da intervenção do mundo, dos tecidos que entrecruzam o individual, o social e o coletivo. Como nas representações sociais. Tal aspecto se aventa nos professores, os sentimentos e análises vão se construindo sobre o ser docente em termos profissionais, ou mesmo como ser trabalhador da educação em meio às circunstâncias que afetam as concepções do professorado no itinerário do seu fazer em imbricação aos saberes que carrega.

Nesse contexto, edificam-se suas identidades conceituais de profissionais no solo que pisam em suas vivências e experiências cotidianas nas escolas, no trato: conflitos afetivos e embates – seja no bojo do sistema educacional e mesmo com seus alunos nas salas de aula. Ramalho e Nuñez (2014) ensinam que a profissionalização da docência, enquanto processo de construção de identidade, é um processo complexo que não pode acontecer nas exclusões docentes. Portanto, a incorporação destes, na busca e construção de uma identidade nova há que ser firmada como uma luta desejável de seus projetos pessoais e coletivos de desenvolvimento profissional.

Esses contextos levam estes profissionais a se verem, e a seus pares, sob o matiz de óticas também distintas. Isto é, aqui entra o contraste representado na questão da alteridade, na contraposição simbólica do outro. O *eu* que gosta da profissão, que ama o seu ofício, que se dedica de corpo e alma, que se frustra cotidianamente a partir da reflexão e da ação pedagógica responsável, que por vezes se emperra em meio à complexidade da educação pública, o *eu: ego* que sofre. E

o *alter*, que por vezes desleixa-se, que pouco se compromete com a educação e que até se mostra preguiçoso. O *outro* que não gosta de ser o que é e que se acomoda, seguindo numa burocracia diária em sala de aula. Ser professor é estar no cerimonial dos conflitos e das autodefesas também pessoais. Ainda se “salva” o vocacionado ou o que repensa seu *modus operandi* e conceitual; pois, ao se visitar Bourdier (1989), entende-se que o *habitus* se configura em um conhecimento adquirido, um existir, um capital do sujeito que, em conjuntura com a posse deste (que indica a disposição incorporada), quase postural, revela-se no agente da ação. Nesse sentido, é possível a compreensão que existe um *habitus* docente, na sua práxis, que se acomoda na conservação pedagógica que se mostra mais confortável diante do cenário adverso da educação pública. De modo geral, esse aspecto surge anunciado nas falas dos entrevistados, embora estas denunciem suas tímidas divergências. Como aparte reflexivo, é plausível a afirmação de que esses contrastes nas anunciações docentes estão mais presentes mais no sentimento individual do que no debate coletivo, pois a discussão diante do outro envolvido gera mais inibição e precaução.

Por outro lado, as falas atestam, no caminho da profissionalidade do professorado, uma rede de concepções e olhares de polifásica cognição que é entoada nas exposições analíticas dos docentes.

O professor que consegue estimular o aluno, primeiro, ele já é estimulado por si só. Tem vontade de vir dar aula. Segundo, ele trabalha o seu horário bem direitinho. É o professor que termina o seu horário. E existem professores que não são assim. Quando a gente pergunta: cadê o professor? Ele tem ido embora... E tem professor que não tem estímulo para estudar. Eu passei por esse processo de não querer estudar. Quando

eu terminei meu curso, naquele momento, eu pensava que ia passar a minha vida toda passando aquele conhecimento. E aí, a gente percebe que não e que tem que buscar porque se não buscar você vai ficando pra trás; e até o próprio aluno percebe isso (Docente C1).

O professor tem preguiça de estudar. Tem professor que tem preguiça. Acha que já atingiu o máximo e não quer mais se aperfeiçoar. Você encontra alguns e pensar: poxa, o cara aí ainda quer estudar! Mas, você encontra outros que não estão nem aí. Eu acho que não é questão de salário. Isso não é desculpa, porque quando você numa sala de aula você até se transforma, né? Porque, pelo menos eu, quero mostrar coisas que eu não aprendi quando estava na situação do aluno. Eu até digo para os alunos: vocês estão saindo daqui com assuntos que eu dei e que não vi no tempo do primeiro grau (Docente A2).

Quinze anos em sala de aula... Vai tirando o encanto. E porque a gente já viu tanta coisa boa, tanta capacitação... Mas, eu não vejo avanço na educação... A pessoa cai, né? Nós temos parcela de culpa. Todos nós temos parcela de culpa, mas não pode ser só o professor. Mas, recai muito sobre o professor [a culpa] (Docente C2).

De certo modo, as análises dos participantes apontam que, em relação aos outros companheiros, ao se pensar parte da coletividade docente, a responsabilidade e a dedicação não se impõem de forma imponente quanto se mostra na autorreflexão no contexto da profissão e do labor diário do *eu*, referente ao próprio ego. Embora esse aspecto se dê na observação confessional do passar do tempo, que torna quase estática a atitude, que procede como aniquilador dos sonhos docentes, que se insurge de forma aparentemente determinante para acomodar e esmorecer a vontade de progressão qualitativa do ser docente, destronando o entusiasmo. Os sentidos das falas dos entrevistados

até este momento, as afetações emocionais que causam dúvidas e conflitos existentes nos professores se sobressaem, indicam aniquilamentos de posturas investigativas, alimentando estabilizações meio acrílicas pelo não interesse docente e se preponderam em detrimento de esferas mais técnicas das especificidades do ser professor no exercício profissional em distintas modalidades de ensino. “Pra mim, ser professor, é indiferente se você está no Fundamental I, II ou na EJA. Você é professor! Não é que você vai trabalhar a mesma forminha... São realidades diferentes. Existem outras necessidades” (Docente B2).

Ele se vê como agente ativo do processo educativo, dependendo somente de sua ação pedagógica baseada em seus conhecimentos para que cumpra sua função formadora e na capilaridade que tem em agir e convencer seu aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Há um rótulo impregnado no conjunto social dos professores enquanto grupo: o professorado é o símbolo, de atividade ou de paralisia, de todas as contradições educacionais e suas distintas dinamicidades diárias; ele age na ambiguidade a partir do que sente e da imagem instada pela conjuntura do momento sobre a coletividade docente. “Faz diferença a postura do professor diante do aluno. Ele tem que acreditar. Inicialmente ele [professor] tem de acreditar nele, no que ele tem em mãos e acreditar no aluno. Inclusive nesse não que o aluno possa dar” (Docente B1). Ser professor é ser objeto da incerteza nas aprendizagens cotidianas ao longo das experiências consumidas em ambiente educacional escolar. Na EJA, este aspecto ganha mais potência no dia a dia escolar.

Ser professora, resumindo, é aprendizado desde o início. Eu achei que com o tempo iria mudando isso, com a experiência; mas pelo

menos na minha concepção, é aprendido, eu continuo sendo aprendiz. Se eu for fazer uma análise como é que eu sou como professora? Sou um aprendiz! (Docente A3).

Se o professor esmorece com o decorrer do tempo; se cansa; se é frustrado em seus sonhos e seus ideais; se convive com sentimentos bons e ruins no exercício de sua profissão; se carrega consigo uma missão quase salvadora da sociedade frente às responsabilidades que ostenta; se demonstra ser ele portador de incertezas; se é o agente da experimentação; se convive com a dúvida e dilemas profissionais e com desafios pedagógicos ao se analisar e aos colegas de trabalho; é no aluno que ele se baseia para delimitar o nível proveitoso ou não do seu fazer, do seu trabalho, na aferição reflexiva da qualidade exitosa da ação ou o seu oposto. Isto é, nas questões que tangem os processos formativos dos quais se figura em percurso dialético que se desencadeiam no grupo docente da educação escolarizada, na prática e com a experiência dia após dia em sala de aula, é que estes profissionais da educação vão aprendendo a aprender mais sobre ser professor. Para Arroyo (2013), a autoimagem docente se constrói cada dia em relação aos alunos como possibilidades, inclusive no próprio professor. O que o confronta em seu próprio percurso humano. Ou seja, o educador – para este autor – é um modo de ser e um dever-ser, uma autoconversa no percurso da própria formação.

A profissão docente desafia o ser. Impõe dificuldades, que em termos gerais são sacrificantes, como se pode perceber no âmbito dessas reflexões. Pesa a responsabilidade, mas é assumida, pois o professor se sente sozinho até mesmo enquanto membro de um colegiado profissional na árdua tarefa de conduzir o aluno ao rumo que julga certo na sociedade atual. Ocupação que

provoca sentimentos e sensações de prazer, dissabores e angústias diante de um quadro pintado como aterrador que é a educação pública escolar. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos surge com suas especificidades, dificuldades, desafios e hostilidades, bem como omissões do sistema público de ensino. A fala abaixo introduz tal eixo de discussão:

ser professor nesses anos tem sido difícil e desafiador. Como difícil? Porque eu encontro a cada geração, ao invés da gente ter uma receptividade e o respeito da própria, da própria... Vamos dizer assim, da própria categoria dos alunos, vou chamar, assim, categoria dos alunos. E também o desprezo que o poder público tem com a educação. E eu vejo isso... Eu vejo isso mais com a EJA. Nas políticas públicas de EJA, EJA parece uma coisa de terceira ou quarta categoria (Docente B3).

Faz-se preponderante este panorama sobre o ser professor – a partir das falas dos participantes – sobre como se analisa este profissional em momento contemporâneo, pois, as análises configuram parte do contexto conceitual e prático que contribui na revelação acerca das representações sociais dos professores sobre o currículo da EJA. Nesse ponto, portanto, o afunilamento mais sensível sobre essas questões contextuais, onde se pode envolver entorno escolar e escola quanto à reflexão/ação curricular, direciona estas análises para as especificidades da modalidade do Ensino Fundamental aqui em tela, ou seja, revelando um cenário mais tangente ao cotidiano do grupo docente dentro da Educação de Jovens e Adultos.

Dizer que eu conheço o bairro... Eu só conheço pelos comentários de dentro da escola mesmo. Eu não conheço a comunidade, não procuro... O que eu procuro conhecer é rodar, assim, ao redor um pouco, mas... Porque o professor, assim, se eu fosse dali, acho que

seria aquela vizinha que iria falar com um, com outro, não sei o quê... A gente... A maioria dos professores não são dali. E é uma coisa que eu acho que seria legal se os professores fossem da mesma comunidade da escola. Mas, não sendo, a gente não tem muito envolvimento... Não tem, não. Até onde eu sei, a gente conhece de um ou de outro aluno, mas fazer um trabalho de pesquisa que o professor conhecesse a realidade, eu não conheço, não. Seria uma boa ideia, né? (Docente A3).

Nós temos um grupo da noite que mora distante da escola. É Ponta Negra ou Nova Paranamirim, Cidade Verde... Um grupo de mais ou menos seis professores. Inclusive, os que já são mais velhos devem conhecer um pouquinho o entorno da escola. Eu conheço, por além de ser da Zona Norte, também conheço todo o entorno aqui da escola. Agora, de forma geral, os professores... Saber conhecer, demonstrar esse conhecimento, a gente percebe que não (Docente B3).

O bairro em volta da escola é ambiente estranho ao professor, local desconhecido. O que afasta a lógica oficial do currículo da EJA acerca de uma integralidade dialógica mais significativa para o alunado da EJA em termos curriculares. Isto significa que o entorno escolar é objeto de distorcidas e distanciadas imagens do ser docente, de poucas aproximações pertinentes na escolarização discente. Nesse contexto referente ao bairro que cerca a escola e as possibilidades sociais, culturais e históricas que o entorno pode oferecer ao currículo da EJA, principalmente, iniciando por meio dos alunos jovens e adultos, é preciso perceber que considerável parte dos professores não trabalha sua ação pedagógica a partir de um conceito dialógico de currículo, pensando a interligação de saberes significativos ao alunado, desconhecendo a própria localidade onde está inserida esta modalidade escolar, o desuso do empreendimento investigativo sobre esses contextos comunitários fica

mais evidenciado na concepção grupal de currículo dentro da EJA.

No entanto, é preciso notar-se que, ao visitarmos Mayol et al (2013), o bairro é, quase por definição, um domínio do ambiente social, pois ele constitui para o usuário uma parcela conhecida do espaço urbano no qual, positiva ou negativamente, ele se sente reconhecido. Mas no itinerário da docência, o professor não foi preparado para conceber essas diferentes matrizes de saberes fora da oficialidade conteudista da escola e, demonstra, pouco tenta reconfigurar seu pensamento pedagógico de modo autônomo. “Até onde eu sei o professor não tem interesse de saber do bairro onde está a escola. Até onde eu sei, nunca foi discutido isso da gente conhecer [o entorno]” (Docente A3). Não é necessário que o professor resida no bairro onde está a escola de sua atuação profissional, mas esse aspecto do conhecer o espaço sociocultural, geográfico comunitário que cerca a escola da EJA é relevante para outro pensamento curricular possível. Isto significa dizer que, diante de uma carga de trabalho diária que – em muitos casos –, vara os três turnos em escolas diferentes, tem o professor pouquíssima margem para estudar e se apreender das realidades e fatos cotidianos de história e estórias que estão presentes nos bairros onde atua especificamente na EJA, embora não seja impossível e em termos curriculares o empreendimento docente no sentido de delinear mais sensível olhar sobre o seu respectivo entorno escolar.

Mesmo com um dia da semana destinado a estudos (no caso da EJA do município do Natal/RN), não é simples para o professor conseguir introjectar a si próprio de que seja relevante conhecer de forma significativa o bairro onde está a escola. No entanto, isto é possível e necessário para que o professor

da EJA esteja disposto a este fim, buscando por meio de seus próprios alunos esses novos conhecimentos, abrindo possibilidades reflexivas e atitudinais sob as bases de outras perspectivas curriculares mais pertinentes à contextualidade desta modalidade educacional. São processos formativos do professorado que devem estar sob a ótica constante e imprescindível na busca novos aprendizados profissionais sem que necessite da ação de outros agentes educacionais. O professor pode agir e refletir pedagogicamente, sem necessitar da iluminação de terceiros. Como o professorado faz parte de um coletivo em constante autorreflexão, sua autoperspectiva que se analisa na docência atualmente é inteiramente precioso para o currículo da EJA que o ser docente possa revigorar suas concepções de currículo a partir de alunos jovens e adultos sobre os saberes cotidianos que lhes são pertinentes.

CONSIDERANDO O TEXTO

Ao final desta breve análise, é possível a análise de que o grupo docente entoa afetos e sentimentos consideráveis na continuidade de si quanto se autoanalisa no contexto de sua ação pedagógica dentro da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a polifasia cognitiva do grupo docente está presente nas suas condições analíticas sobre seu saber/fazer no processo de ensino e de aprendizagem como aspecto complexo na construção no campo de representacional que se interliga ao objeto currículo. Nesse sentido, é importante a consideração da influência subjetivada dentro do processo de construção das representações sociais que infere dissonância aos membros do coletivo de professores. No entanto, o ancoramento à profissão se aproxima da concepção messiânica do ser professor, angariando percepções autodefiníveis no engajamento abne-

gado deste sujeito inserido no processo de ensino e de aprendizagem no contexto da EJA. Enquanto a incerteza constante no plano ativo de seu fazer, campeia a noção imagética da responsabilidade debruçada sobre seus ombros. No entanto, demonstra-se que o sentimentos norteiam seus cotidianos em sabores e dissabores na labuta diária dentro das escolas, e, na oficialidade curricular da Educação de Jovens e Adultos, a interligação de saberes e significados que envolvem o corpo discente é desconsiderada e pouco atacada em sentido dialógico de reflexões e ações pedagógicas, o que revela distanciamentos entre a ação docente e a recepção discente dentro das salas de aula desta modalidade do Ensino Fundamental. Neste contexto, ser professor é descontinuidade si, é ambiguidade e desafio angustiante para o grupo docente em questão.

REFERÊNCIAS:

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARRUDA, Angel. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: SOUZA, Clarilza Prado de; et al. (Org.). **Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.
- BOURDIER, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa, Portugal: DIFEL, 1989.
- COSTA, A. A compreensão do poder profissional docente a partir das representações sociais. **Estudos de Sociologia**, 2013, vol. 1, n. 19. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br>>. Acesso em: 29 mar. 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- GONZÁLEZ REY, Fernando L. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora. Representações sociais do ser professor no

contexto atual – desafios, incertezas e possibilidades. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR. De 26 a 29 de outubro de 2009. **Anais**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2967_1481.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

MAYOL, P. et al. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PAIVA, Jane. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. Representações de professores sobre a profissionalização da docência. In: RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Isauro B. (Org.). **Formação, representações e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN, 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12. n. 34. jan./abr. 2007.

Recebido em: 17/04/2019

Aprovado em: 16/05/2019



Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos

RESUMOS

CAMINHOS TRILHADOS EM VERSOS: TEATRO, CORDEL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Carla Meira Pires de Carvalho (UNEB)**

RESUMO

Este texto visa apresentar de forma sucinta a pesquisa de doutorado intitulada: Caminhos Trilhados em Versos: Teatro, Cordel e Educação de Jovens e Adultos, suas abordagens teóricas e metodológicas e os principais resultados artístico-pedagógicos advindos desta investigação. Considerando que o intuito desse trabalho é apresentar apenas a síntese da tese de doutorado supracitado, é importante ratificar que esta investigação se desenvolveu em um programa de Pós-Graduação de uma universidade pública Federal, e, portanto, é de suma importância que o seu caráter analítico, escolhas teóricas e especificidades enquanto pesquisa acadêmica resultando em uma tese de doutorado, bem como, os seus desdobramentos epistemológicos sejam apresentados e refletidos nos diversos setores sociais. A presente pesquisa não teve a pretensão de se colocar investigação central disposta a resolver as questões relacionadas ao ensino da Arte na EJA, seu propósito foi inicialmente incluir de forma com a devida equidade todos os atores envolvidos nesta questão: professores e alunos da EJA. Propôs uma abordagem de ensino que possibilitasse experiências estéticas, artísticas e principalmente suscitar uma abertura dinâmica, construtiva e sensível, fundamentada na edificação de novas possibilidades de práticas em sala de aula que seduzissem, que conquistassem, e ao mesmo tempo, descortinassem para os sujeitos dessa modalidade um novo pensamento sobre educação. Um pensamento no qual, o aluno da EJA se aproximasse do espaço escolar, podendo atuar como protagonista, e suas falas fossem ouvidas de fato e encontrassem ressonâncias positivas, sendo participante ativo e autônomo no processo de ensino/aprendizagem. Assim, a pesquisa teve como objetivo central construir, de forma reflexiva uma abordagem teórico-metodológica para o ensino do teatro na Educação de Jovens e Adultos a partir da associação das memórias e narrativas de vida dos alunos e a Literatura de Cordel. Buscou-se cons-

* Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB) pela Universidade do Estado da Bahia. Desde o ano de 2017 é professora colaboradora na Assessoria de Cultura e Artes (ASCULT) da UNEB. Atualmente, como professora adjunta vem desenvolvendo na ASCULT o papel de Assistente Pedagógica do curso de Lic. Música campus I. Desenvolve também o curso de Extensão: Memórias em cena: teatro e narrativas de vida na Universidade Aberta à Terceira Idade-UATI/UNEB. E-mail: caumpb2002@yahoo.com.br.

truir de forma dialógica, uma abordagem teórico metodológica para o ensino do teatro na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da associação entre suas memórias e narrativas de vida e a Literatura de Cordel. Inseriu-se no campo de estudo relacionado às pesquisas qualitativas, tendo a pesquisa-ação como encaminhamento, no qual os sujeitos da investigação foram implicados na busca por caminhos investigativos que proporcionem mudanças significativas na formação humana, principalmente em seus aspectos político-sociais e culturais. Este trabalho buscou como fundamentação teórica, a interrelação entre três áreas do conhecimento, a saber: o teatro, o cordel e as narrativas de vida, utilizando como aporte teórico as pesquisas de autores como: Desgranges, Ryngaert, Boal, Freire, Dominicé, Novoa, Kleiman, Soares, Candau, Bosi, Josso, Souza, Bourdieu, Pecheux, Cascudo, Bião, Santos, além de estudos acerca da pesquisa-ação com autores importantes como Barbier, Thiollent, dentre outros. Como um dos principais resultados, o espetáculo “A História das Mulheres”, produzido e encenado pelas alunas, mulheres da EJA, a partir da aliança entre suas narrativas de vida e a literatura de cordel, aliado a consolidação das categorias de análise de discurso apontaram como principais desdobramentos epistemológicos à mudança de paradigma desses alunos em relação às suas trajetórias de vida, ao teatro e ao cordel compreendendo as narrativas de vida como saberes possíveis à sua formação cognitiva, sensível, estética e crítica. Apontando também para uma compreensão acerca do papel do docente de Teatro nesta modalidade de ensino. Considerando discente e docente de Teatro da EJA como atores centrais em seus processos formativos e na perspectiva de mudanças teóricas e principalmente metodológicas no ensino da EJA.

A pesquisa apontou também para uma compreensão mais aprofundada por parte desses alunos de EJA em torno do seu processo de ensino-aprendizagem com a escrita, a leitura e principalmente com a oralidade, contribuindo para uma reflexão no que se referem as suas competências linguísticas, possibilitando a esses sujeitos, novas perspectivas em relação a si e à escola, compreendendo essa última, não como o único espaço de produção de conhecimento, mas também, descobrindo sua trajetória de vida como uma experiência formativa.

Palavras-chave: Teatro. EJA. Cordel. Narrativas de Vida. Oralidade. Formação Docente.

ABSTRACT

BEATEN TRACK PATHWAYS IN VERSE: THEATER, CORDEL LITERATURE AND THE YOUNG AND ADULTS EDUCATION

This text aims to present briefly the doctoral research entitled: Beaten Track Pathways in Verses: Theater, Cordel and Youth and Adult Education, its theoretical and methodological approaches and the main artistic-pedagogical results from this research. Considering that the purpose of this paper is to present only the synthesis of the aforementioned doctoral thesis, it is important

to confirm that this research was developed in a Graduate program of a Federal public university, and it is therefore of utmost importance that its character analytical, theoretical choices and specificities as academic research resulting in a doctoral thesis, as well as its epistemological developments are presented and reflected in the various social sectors. This research did not intend to place a central investigation willing to solve the issues related to the teaching of art in the EJA, its purpose was initially to include with due equity all the actors involved in this issue: teachers and students of the EJA. It proposed a teaching approach that would allow aesthetic and artistic experiences and, above all, to stimulate a dynamic, constructive and sensitive opening, based on the construction of new possibilities of classroom practices that would seduce, conquer and, at the same time, unveil to the subjects of this kind. modality a new thought about education. A thought in which the student of EJA approached the school space, could act as a protagonist, and their speeches were actually heard and found positive resonances, being an active and autonomous participant in the teaching / learning process. Thus, the main objective of the research was to reflectively build a theoretical and methodological approach to the teaching of theater in Youth and Adult Education based on the association of memories and narratives of students' lives and Cordel Literature. We sought to construct a dialogical approach to a theoretical and methodological approach to the teaching of theater in Youth and Adult Education (EJA) based on the association between their memories and life narratives and Cordel Literature. It was inserted in the field of study related to qualitative research, having action research as a referral, in which the research subjects were implicated in the search for investigative ways that provide significant changes in human formation, especially in its political-social and cultural aspects. . This work sought as theoretical foundation, the interrelationship between three areas of knowledge, namely: the theater, the string and life narratives, using as theoretical support the research of authors such as: Desgranges, Ryngaert, Boal, Freire, Dominicé, Novoa , Kleiman, Soares, Candau, Bosi, Josso, Souza, Bourdieu, Pecheux, Cascudo, Bião, Santos, and studies on action research with important authors such as Barbier, Thiollent, among others. As one of the main results, the show "The History of Women", produced and staged by the students, women of EJA, based on the alliance between their life narratives and cordel literature, combined with the consolidation of the discourse analysis categories pointed as main epistemological developments to the change of paradigm of these students in relation to their life trajectories, the theater and the string understanding the life narratives as possible knowledge to their cognitive, sensitive, aesthetic and critical formation. Pointing also to an understanding about the role of the theater teacher in this teaching modality. Considering student and teacher of EJA Theater as central actors in its formative processes and in the perspective of theoretical and mainly methodological changes in the teaching of EJA.

The research also pointed to a deeper understanding by these students of EJA around their teaching-learning process with writing, reading and especially with orality, contributing to a reflection on their language skills, enabling to these subjects, new perspectives regarding themselves and the school, understanding the latter, not as the only space for knowledge production, but also, discovering their life trajectory as a formative experience.

Keywords: Drama Class. EJA. Cordel. Life stories. Orality. Teacher training.

RESUMEN

CAMINOS SEGUIDOS EM VERSÍCULOS: TEATRO, CORDEL Y EDUCACIÓN JUVENIL Y DE ADULTOS.

El objetivo de este texto es presentar brevemente la investigación doctoral titulada: Paths in Verses: Theatre, Cordel and Youth and Adult Education, sus enfoques teóricos y metodológicos y los principales resultados artístico-pedagógicos de esta investigación. Teniendo en cuenta que el propósito de este trabajo es presentar solo la síntesis de la tesis doctoral antes mencionada, es importante confirmar que esta investigación se desarrolló en un programa de posgrado de una universidad pública federal y, por lo tanto, es de suma importancia que su carácter Las opciones analíticas, teóricas y las especificidades como la investigación académica que resulta en una tesis doctoral, así como sus desarrollos epistemológicos se presentan y reflejan en los diversos sectores sociales. Esta investigación no tenía la intención de colocar una investigación central dispuesta a resolver los problemas relacionados con la enseñanza del arte en la EJA, su propósito era inicialmente incluir con la debida equidad a todos los actores involucrados en esta cuestión: profesores y estudiantes de la EJA. Propuso un enfoque de enseñanza que permitiría experiencias estéticas y artísticas y, sobre todo, para estimular una apertura dinámica, constructiva y sensible, basada en la construcción de nuevas posibilidades de prácticas en el aula que seducirían, conquistarían y, al mismo tiempo, revelarían temas de este tipo. modalidad un nuevo pensamiento sobre la educación. Un pensamiento en el que el estudiante de EJA se acercaba al espacio escolar, podía actuar como protagonista, y sus discursos se escuchaban y encontraban resonancias positivas, siendo un participante activo y autónomo en el proceso de enseñanza / aprendizaje. Por lo tanto, el objetivo principal de la investigación fue construir reflexivamente un enfoque teórico y metodológico para la enseñanza del teatro en la Educación de Jóvenes y Adultos basado en la asociación de recuerdos y narrativas de la vida de los estudiantes y la Literatura Cordel. Intentamos construir un enfoque dialógico para un enfoque teórico y metodológico de la enseñanza del teatro en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) basado en la asociación entre sus recuerdos y narrativas de vida y la literatura de Cordel. Se insertó en el campo de estudio relacionado con la investigación cualitativa, teniendo como referencia la investigación activa, en la cual los sujetos de investigación se vieron implicados en la búsqueda de formas de investigación que propor-

cionen cambios significativos en la formación humana, especialmente en sus aspectos político-sociales y culturales. Este trabajo buscó como fundamento teórico, la interrelación entre tres áreas de conocimiento, a saber: el teatro, la cuerda y las narraciones de la vida, utilizando como soporte teórico la investigación de autores como: Desgranges, Ryngaert, Boal, Freire, Dominicé, Novoa, Kleiman, Soares, Candau, Bosi, Josso, Souza, Bourdieu, Pecheux, Cascudo, Bião, Santos, y estudios de investigación de acción con autores importantes como Barbier, Thiollent, entre otros. Como uno de los principales resultados, el programa “La historia de las mujeres”, producido y organizado por las estudiantes, mujeres de EJA, basado en la alianza entre sus narrativas de vida y la literatura de cordel, combinado con la consolidación de las categorías de análisis del discurso señaladas Como principales desarrollos epistemológicos al cambio de paradigma de estos estudiantes en relación con sus trayectorias de vida, el teatro y la cuerda entienden las narrativas de la vida como posibles conocimientos para su formación cognitiva, sensible, estética y crítica. Señalando también una comprensión sobre el papel del profesor de teatro en esta modalidad de enseñanza. Considerar al alumno y profesor de Teatro EJA como actores centrales en sus procesos formativos y en la perspectiva de cambios teóricos y principalmente metodológicos en la enseñanza de EJA. La investigación también apuntó a una comprensión más profunda por parte de estos estudiantes de EJA en torno a su proceso de enseñanza-aprendizaje con la escritura, la lectura y especialmente con la oralidad, contribuyendo a una reflexión sobre sus habilidades lingüísticas, permitiendo Para estos sujetos, nuevas perspectivas sobre sí mismos y la escuela, entendiendo a este último, no como el único espacio para la producción de conocimiento, sino también, descubriendo su trayectoria de vida como una experiencia formativa.

Palabras clave: Teatro. EJA Cordel Narrativas de la vida. Oralidad Formación del profesorado.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. index.php/faced/article/viewFile/2741/2088. Acesso em 07 de Setembro de 2013.
- BIÃO, Armindo. **Teatro de Cordel: Peças e Ensaaios**. 55p. Salvador: Edições, 2012.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 21 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre/RS, n^o 3, p. 413-438. Set/Dez. 2007. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/>
- NÓVOA, A. Et Al. (Coord). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
- PECHEUX, Michel. **Análise de Discurso**. 4 Ed. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

Recebido em: 17/04/2019
Aprovado em: 13/05/2019

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – RIEJA

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN: 2595-6329

I – PROPOSTA EDITORIAL

A Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos é um periódico semestral, temático, destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA.

Pretende publicar artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação de Jovens e Adultos e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural.

A revista aceita trabalhos originais que analisem, debatam assuntos e temas de interesse científico-cultural na área de educação e da EJA, dentro das seguintes modalidades:

- Artigos: discussões teóricas, análises de conceitos, resultados de pesquisa;
- Resenhas: revisão crítica de publicação recente;
- Relatos de experiência: descrição de experiências significativas;
- Resumo: de teses e dissertações recentes.

A Revista RIEJA está organizada em 3 seções, a saber:

- Temática
- Estudos
- Relatos

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a temática específica do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em fluxo contínuo. A seção Relatos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos, Programas e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros

números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja>

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor científico, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas. Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor científico, em comum acordo com o(s) autor(es).

As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor científico.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

II – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso.

Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Relatos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares).

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja> e para o endereço eletrônico do editor científico. O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome (s) do(s) autor(es), endereço residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.
2. Resumo, Abstract e Resumen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, metodologia, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o título do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. Atenção: cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.
4. Sob o título Referências deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. Peter Norton: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão linguística para não linguistas. Revista da FAEEDBA: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. O Globo, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). Entendendo o meio ambiente. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. Lex: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. Fracasso escolar: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. Anais... Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações bibliográficas ou de site, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir:

“A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas estritamente necessárias, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os artigos devem ter, no máximo, 70 mil caracteres com espaços e, no mínimo, 45 mil caracteres com espaços; as resenhas podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto. Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Administração:

Editora Geral: Tânia Regina Dantas

E-mail: drtaniadantas@gmail.com

Editora Científica: Tânia Regina Dantas

E-mail: drtaniadantas@gmail.com