

ISSN: 2595-6329

RIEJA

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

V.05 / N.09
JAN./JUN.

2022

(Trans)Formação, Inovação Pedagógica e Práticas Contemporâneas na EJA

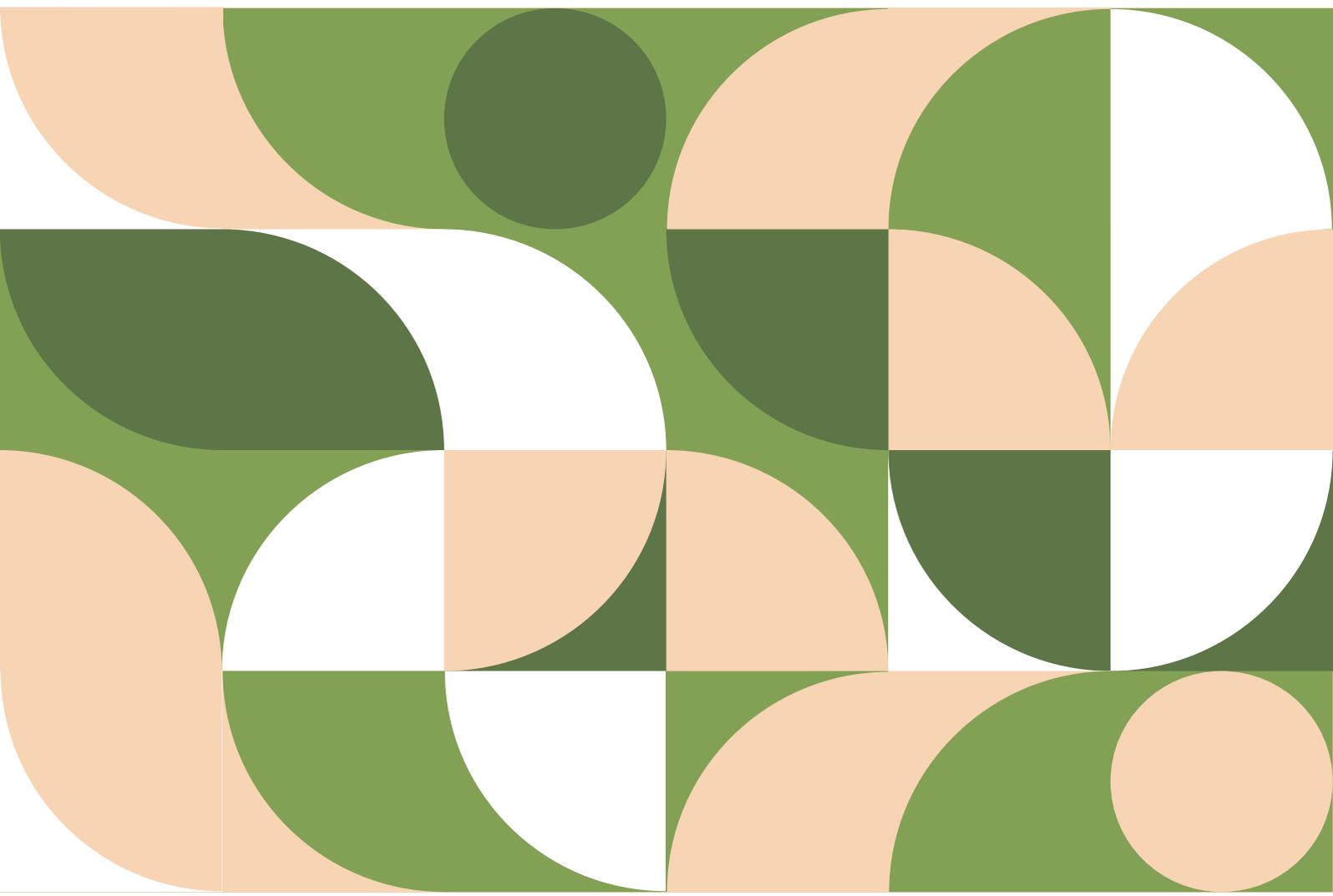


RIEJA

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

RIEJA, Salvador, v. 05, n. 09, p. 1-206, jan./jun. 2022

ISSN 2595-6329



Reitora: Adriana Marmori Lima

Vice-Reitora: Dayse Lago de Miranda

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

Diretora: Carla Liane Nascimento Santos

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

Coordenadora: Patrícia Lessa Santos Costa

Editor Executivo

Gildecio de Oliveira Leite (UNEB)

Editor Científico

Antonio Pereira (UNEB)

Editores Associados:

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

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

Adriana Regina Sanceverino

(Universidade Federal da Fronteira do Sul–UFFS)

Aída Monteiro

(Universidade Federal de Pernambuco–UFPE)

Alfredo R. Matta

(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Antônio Amorim

(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Elizeu Clementino de Souza

(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Graça dos Santos Costa

(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

(Universidade Estadual do Pará–UEPA)

Jacqueline Ventura

(Universidade Federal Fluminense–UFF)

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

José Jackson Reis dos Santos

(Universidade Estadual do Sudoeste Baiano–UESB)

Katia Siqueira de Freitas *(Universidade Federal da Bahia - UFBA)*

Leôncio Soares

(Universidade Federal de Minas Gerais–UFMG)

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

Marinaide de Freitas

(Universidade Federal de Alagoas–UFAL)

Patrícia Lessa Santos Costa

(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Rones de Deus Paranhos

(Universidade Federal de Goiás–UFG)

Rosemary Lapa de Oliveira

(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Sandra Aparecida Antonini Agne

(Instituto Federal de Santa Catarina–IFSC)

Simone Valdete dos Santos *(Universidade Federal do Rio Grande do Sul–UFRS)*

Sônia Maria C. Haraceni

(Universidade Federal do Paraná–UFPR)

Tânia Regina Dantas

(Universidade do Estado da Bahia–UNEB)

Valdo Barcelos

(Universidade Federal de Santa Maria–UFSM)

CONSELHEIROS INTERNACIONAIS

Antônio Castañede

(Universidade Pedagógica do México–UPM)

Joan Rué Domingo

(Universidade Autônoma de Barcelona–UAB)

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

(Universidade de Coimbra–UC)

Maria de Lourdes Trindade Dionísio

(Universidade do Minho–Portugal–UMINHO)

Maria Manoela Franco Esteves

(Universidade de Lisboa–UL)

Núria Rajadell Pruggròs

(Universidade de Barcelona – Espanha–UB)

Stéphanie Gasse

(Université de Rouen–Normandie–França)

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – RIEJA

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

8 EDITORIAL

Antonio Pereira; Gildeci de Oliveira Leite

10 APRESENTAÇÃO

Ana Paula Silva Conceição; Edméa Santos; Maria da Conceição Alves Ferreira

13 TRILHAS DE APRENDIZAGENS E GESTÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Maria da Conceição Alves Ferreira; Bento Duarte da Silva; Ana Rita Marques de Andrade

25 O COORDENADOR PEDAGÓGICO EM SUA COTIDIANIDADE: A DIALOGICIDADE COMO DESAFIO POSSÍVEL NA FORMAÇÃO

Soraia Sales Baptista da Costa Machado; Maria Angélica de Souza Felinto; Kathia Marise Borges Sales; Luís Alcoforado

35 INSTAGRAM COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CIBERCULTURA

Aline Alvernaz; Edméa Santos

53 EDUCAÇÃO ON-LINE: PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O USO DO PADLET

Elisânia Santana de Oliveira; Nayara Evellyn Santos Fontes; Simone Lucena

68 PESQUISAS SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DA EJA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Paula Cabral; Camila Rosilda Vigganigo

88 INVENÇÕES E INTERVENÇÕES CIBERCULTURAIS: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Leila Santos de Santana; Luciana Velloso da Silva Seixas

106 ARTE COMO PONTE EM QUÍMICA: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ E ECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Aparecida Conceição Marconcini Prestes; Clara Virginia Vieira Carvalho Oliveira Marques

123 A FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA: UMA POLÍTICA DE RESPONSABILIDADE PÚBLICA

Aristela Evangelista dos Santos; Antonio Amorim; Ana Paula Silva da Conceição

135 MIGRANTES NO BRASIL E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Giovani Giroto; Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

149 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS GAMIFICADAS NA EJA: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Mary Valda Souza Sales; Maria Margarete Cerqueira dos Santos

168 ENCÍCLICA LAUDATO SI: INTERSECCIÓN ENTRE EL PARADIGMA ECOLÓGICO Y LA RECIPROCIDAD DEL DON COMO UNA FORMA DE COMPROMISO SOCIAL

Dr. Diego Alberto Beltrán

ARTIGOS EM FLUXO CONTÍNUO

188 O IDEALIZADO E O (NÃO) FACTÍVEL NOS PROTOCOLOS PARA A EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: O DESALINHO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPO DE PANDEMIA

Mônica Appezzato Pinazza

176 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

CONTENTS

- 8 EDITORIAL**
Antonio Pereira; Gildeci de Oliveira Leite
- 10 PRESENTATION**
Ana Paula Silva Conceição; Edméa Santos; Maria da Conceição Alves Ferreira
- 13 LEARNING TRAILS AND KNOWLEDGE MANAGEMENT IN YOUTH AND ADULT AND PROFESSIONAL EDUCATION**
Maria da Conceição Alves Ferreira; Bento Duarte da Silva; Ana Rita Marques de Andrade
- 25 THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN HIS/HER DAILY LIFE: DIALOGICITY AS A POSSIBLE CHALLENGE IN TRAINING**
Soraia Sales Baptista da Costa Machado; Maria Angélica de Souza Felinto; Kathia Marise Borges Sales; Luís Alcoforado
- 35 INSTAGRAM AS A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT IN TEACHER TRAINING IN THE CYBERCULTURE**
Aline Alvernaz; Edméa Santos
- 53 ONLINE EDUCATION: PEDAGOGICAL PRACTICE USING THE PADLET**
Elisânia Santana de Oliveira; Nayara Evellyn Santos Fontes; Simone Lucena
- 68 RESEARCH ON EJA LITERACY CONCEPTS AND PRACTICES IN SPACES OF DEPRIVATION AND RESTRICTION OF LIBERTY**
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Paula Cabral; Camila Rosilda Vigganigo
- 89 INVENTIONS AND CYBERCULTURAL INTERVENTIONS: POSSIBILITIES OF ONLINE EDUCATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION**
Leila Santos de Santana; Luciana Velloso da Silva Seixas
- 106 ART AS A BRIDGE IN CHEMISTRY: A LOOK AT CITIZEN AND ECOLOGICAL FORMATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION**
Maria Aparecida Conceição Marconcini Prestes; Clara Virginia Vieira Carvalho Oliveira Marques
- 123 TEACHER EDUCATION FOR YAE: A PUBLIC RESPONSIBILITY POLICY**
Aristela Evangelista dos Santos; Antonio Amorim; Ana Paula Silva da Conceição
- 135 MIGRANTS IN BRAZIL AND EDUCATIONAL PRACTICES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION**
Giovani Giroto; Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
- 149 GAMIFIED PEDAGOGICAL PRACTICES IN EJA: METHODOLOGICAL PERSPECTIVES**
Mary Valda Souza Sales; Maria Margarete Cerqueira dos Santos
- 168 ENCYCLICAL LAUDATO SI: INTERSECTION BETWEEN THE ECOLOGICAL PARADIGM AND THE RECIPROCITY OF THE GIFT AS A FORM OF SOCIAL COMMITMENT**
Dr. Diego Alberto Beltrán

ARTICLES IN A CONTINUOUS FLOW

- 188 THE IDEALIZED AND THE (NOT) FACTIBLE IN PROTOCOLS FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE MISALIGNMENT OF EDUCATIONAL POLICIES IN PANDEMIC TIMES**
Mônica Appezzato Pinazza

SUMARIO

8 EDITORIAL

Antonio Pereira; Gildeci de Oliveira Leite

10 PRESENTACIÓN

Ana Paula Silva Conceição; Edméa Santos; Maria da Conceição Alves Ferreira

13 ITINERARIOS DE APRENDIZAJE Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Maria da Conceição Alves Ferreira; Bento Duarte da Silva; Ana Rita Marques de Andrade

25 EL COORDINADOR PEDAGÓGICO EN SU VIDA COTIDIANA: LA DIALOGICIDAD COMO POSIBLE RETO EN LA FORMACIÓN

Soraia Sales Baptista da Costa Machado; Maria Angélica de Souza Felinto; Kathia Marise Borges Sales; Luís Alcoforado

35 INSTAGRAM COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CIBERCULTURA

Aline Alvernaz; Edméa Santos

53 EDUCACIÓN EN LÍNEA: PRÁCTICA PEDAGÓGICA UTILIZANDO EL PADLET

Elisânia Santana de Oliveira; Nayara Evellyn Santos Fontes; Simone Lucena

68 INVESTIGACIONES SOBRE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN DE LA EJA EM ESPACIOS DE PRIVACIÓN Y RESTRICCIÓN DE LIBERTAD

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Paula Cabral; Camila Rosilda Vigganigo

88 INVENCIONES E INTERVENCIONES CIBERCULTURALES: POSIBILIDADES DE LA EDUCACIÓN EN LÍNEA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Leila Santos de Santana; Luciana Velloso da Silva Seixas

106 EL ARTE COMO PUENTE EN LA QUÍMICA: UNA MIRADA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA Y ECOLÓGICA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Maria Aparecida Conceição Marconcini Prestes; Clara Virginia Vieira Carvalho Oliveira Marques

123 LA FORMACIÓN DOCENTE DE EJA-EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTOS: UNA CUESTIÓN DE RESPONSABILIDAD PÚBLICA

Aristela Evangelista dos Santos; Antonio Amorim; Ana Paula Silva da Conceição

135 MIGRANTES EN BRASIL Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Giovani Giroto; Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

149 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS GAMIFICADAS EN EJA: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Mary Valda Souza Sales; Maria Margarete Cerqueira dos Santos

168 ENCÍCLICA LAUDATO SI: INTERSEÇÃO ENTRE O PARADIGMA ECOLÓGICO E A RECIPROCIDADE DO DOM COMO FORMA DE COMPROMISSO SOCIAL

Dr. Diego Alberto Beltrán

ARTÍCULOS EN FLUJO CONTINUO

188 LO IDEALIZADO Y LO (NO) FACTIBLE EN LOS PROTOCOLOS DE EDUCACIÓN INFANTIL: EL DESALINEAMIENTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Mônica Appezzato Pinazza

EDITORIAL

MAIS UMA EDIÇÃO EXITOSA DA RIEJA: O DOSSIÊ (TRANS)FORMAÇÃO, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS NA EJA

ANTONIO PEREIRA*

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0001-6428-9454>

GILDECI DE OLIVEIRA LEITE**

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0001-8571-6064>

É com muita alegria que encerramos o ano de 2022 com essa nova edição da RIEJA, cujo tema trata da “(Trans)Formação, Inovação Pedagógica e Práticas Contemporâneas na EJA”, que reflete um esperançar dessa educação no país. É um dossiê organizado pelas professoras Ana Paula Silva da Conceição – UNEB/BA, Edméa Santos – UFRRJ/RJ e Maria Conceição Ferreira – UNEB/BA, que conseguiu nos brindar com (com)textos de resistência social, educativa e que sinalizam que a luta gera práticas revolucionárias, exitosas, inovativas, como vemos nos diversos artigos que compõe essa edição.

Pensar a educação como possibilidade transformadora dos indivíduos é persistir na crença teleológica da educação, qual seja, de que ela transforma a sociedade, como advoga o filósofo Álvaro Viera Pinto (1993, p. 49), posto que educação não se refere apenas a transmissão de conhecimento científico e cultural, também à “mudança da condição humana do indivíduo

que adquire o saber”, isso vai lhe permitir, por sua vez, a ser um “elemento transformador de seu mundo”; portanto, educação é transformação das condições materiais e imateriais dos sujeitos. Para esse autor o resultado da educação é a formação crítica dos indivíduos e a transformação da sociedade, portanto, numa perspectiva existencial, é o “modo como o homem se faz ser homem” (PINTO, 1993, p. 30).

Esse modo do homem se fazer homem ocorre por um processo de adaptar a natureza aos seus interesses, como lembra o filósofo Dermeval Saviani (2008, p. 13) ao afirmar que essa adaptação ocorre por meio do trabalho que vai não apenas transformar a natureza, mas o próprio homem. Em última instância, a vida humana é dependente do trabalho como processo ontológico e concreto de transformação humana, isso significa dizer também que a educação se utiliza de um tipo de trabalho chamado educativo para realizar sua teleologia, portanto, o “trabalho educativo é o ato de

* Doutor em Educação – Universidade Federal da Bahia. Professor e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Editor Científico da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA), UNEB. E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br

** Doutor em Difusão do Conhecimento – Universidade Federal da Bahia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Universidade do Estado da Bahia. Editor Executivo da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA), UNEB. E-mail: gleite@uneb.br, gildecileite@gmail.com

produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Nesse sentido, é bastante oportuno o tema desse dossiê para refletir sobre o papel da educação de jovens e adultos na sociedade brasileira contemporânea que ainda carrega considerável índice de insucesso escolar em sua população. Afinal, é uma educação que tem contribuído para o processo de formação dos sujeitos e transformação social? Se tem, de que maneira? Essas respostas teremos, em parte, na leitura desse dossiê que traz reflexões que envolvem as diversas práticas com uso de instrumentos técnicos e tecnológicos necessários ao fazer da EJA. Acreditamos no pensamento filosófico de Álvaro Pinto (1993, p. 22) e que hoje é tão atual quanto necessário quando afirma que a “educação é eminentemente ameaçadora”, posto que contribui para

abalar as estruturas de uma sociedade. É o que esperamos que esse dossiê faça, afinal ele foi organizado com maestria em onze textos, que se enlaçam e entrelaçam na temática e mais dois textos de fluxo contínuo, implicados com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os editores da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA) são gratos às organizadoras e aos autores dessa edição, vocês são flores no caminho da educação.

Uma boa leitura!
Os Editores da RIEJA

REFERÊNCIAS

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8ª ed. - São Paulo: Cortez, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

APRESENTAÇÃO

(TRANS) FORMAÇÃO, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS NA EJA

ANA PAULA SILVA CONCEIÇÃO*

Universidade do Estado da Bahia

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

EDMÉA SANTOS**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0003-4978-9818>

MARIA DA CONCEIÇÃO ALVES FERREIRA***

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-9408-2750>

O dossiê **(Trans) Formação, Inovação pedagógica e Práticas Contemporâneas na EJA** objetivou dialogar sobre a formação de professores numa perspectiva interseccional, contemplando uma composição complexa integrada às questões de classe, gênero, étnico-racial e sexualidades. A implicação interseccional nos processos de inovação pedagógicas nas práticas curriculares e didáticas na Educação de Jovens e adultos. A inovação pedagógica e

as demandas formacionais contemporâneas instituídas e instituintes na cibercultura.

Neste sentido, as pesquisas selecionadas neste dossiê, são os resultados de vários trabalhos realizados, ao longo desses últimos anos, por pesquisadores/professores/as interessados/as nesses debates. Assim, trata-se de um dossiê organizado por três professoras/pesquisadoras doutoras de três programas de pós – graduação *stricto sensu* de Universidades

* Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (1999), graduação em Licenciatura Plena Em Letras Vernáculas pela Universidade Católica do Salvador (1997), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004) e Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faced, na Universidade Federal da Bahia (2009). Atualmente realiza a pesquisa de Pós-doutorado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, no Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED. Bolsista CAPES – PNPd. É Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia na Graduação e atualmente é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEduc – DEDC I-UNEB, Linha LPq2. E-mail: apuneb2019@gmail.com

** Professora Titular-Livre da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista PQ do CNPQ. Cientista do Nosso Estado pela FAPERJ. Atua no Instituto de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC). Foi professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Associação de Pós-Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROD/UERJ). Editora-chefe da Revista Docência e Cibercultura (Proped/UERJ), link: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc>. Líder do GPDOD – Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura. E-mail: edmeabaiana@gmail.com

*** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1997), Especialização em Planejamento e Gestão Educacional, Psicopedagogia escolar, Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2006) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Atualmente é professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, Professora e orientadora do programa de Mestrado Profissional de Jovens e adultos da UNEB, tutora a distância da Universidade Aberta do Brasil, tutora a distância da Universidade do Estado da Bahia e assumiu a Gerência de Seleção Discente- GESEDI nesse ano. E-mail: msacramento@uneb.br

públicas do Brasil, Ana Paula Silva Conceição (PPGEDUC/UNEB), Edméa Santos (PPGEDUC/UFRRJ) e a Maria da Conceição Alves Ferreira (MPEJA/UNEB), que juntas, trazem o debate sobre temas e questões contemporâneas sobre Formação de professores, Cibercultura, Práticas pedagógicas e Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de tecer reflexões sobre a complexidade que permeia a Educação de Jovens e Adultos, com seus entrecimentos e suas especificidades socioeducacionais no cenário, baiano, nordestino, brasileiro e internacional. Compreendendo que o processo identitário de pesquisa é híbrido, complexo e precisa ser valorado pela universidade como construção experiencial, histórico e cultural que se constitui, portanto, com e pela heurística formacional da investigação acadêmico-científico, em um intenso e generativo processo de possibilidades formativas. Assim, a formação implica em processos de aprendizagem concretos e valorados se realizando, isto é, acontecendo como intencionalidade da pesquisa. Esta, como criação de saberes e formação.

A cibercultura é a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em redes de informações e conhecimentos na interface cidade ciberespaço. Revoluciona diversos processos de produção e desenvolvimento em diferentes campos e áreas do Conhecimento Científico, dentre eles a Educação e em especial a Educação de Jovens e Adultos. A autoria de pessoas jovens e adultas, com e nas mais diferentes redes educativas, torna-se importante para a criação de currículos e práticas pedagógicas no campo da EJA na cibercultura. Praticantes culturais diversos, estão deixando rastros digitais de autorias por toda parte expressando-se em multiplataformas e multilinguagens com as mediações do digital em rede.

São muitos elementos para “analisar”, ou melhor “compreender a compreensão” desses fenômenos. O presente dossiê se ocupa desse desafio, sem ter a pretensão de esgotar ou responder aos desafios do tema, mas sobretudo

de abrir campos de conversações e questionamentos. Queremos com os artigos selecionados, instigar a criação de currículos e práticas educativas que valorizem as diferenças, as experiências, os saberes e conhecimentos emergentes, oriundas de diferentes implicações no campo da EJA e da Formação de professores. Assim, o aspecto interativo da educação de jovens e adultos necessita ser resgatado, agora também com mediações das tecnologias digitais em rede, para entrar em sintonia com os movimentos emergentes da cultura contemporânea que prima por criação, participação, sociabilidade e da justiça cognitiva.

O dossiê reúne doze artigos, sendo que, onze discutem-se assuntos como Educação, Cibercultura e Educação de Jovens e Adultos, a saber: 1. **Trilhas de aprendizagens e gestão do conhecimento na educação de jovens e adultos e educação profissional** – assinado pelos autores, Maria da Conceição Alves Ferreira, Bento Duarte da Silva, Ana Rita Marques de Andrade; 2. **O coordenador pedagógico em sua cotidianidade: a dialogicidade como desafio possível na formação** – assinado pelos autores, Soraia Sales Baptista da Costa Machado, Maria Angélica de Souza Felinto, Kathia Marise Borges Sales e Luís Alcoforado; 3. **Instagram como ambiente virtual de aprendizagem na formação de professores na cibercultura** – assinado pelas autoras, Aline Alvernaz e Edméa Santos; 4. **Educação on-line: prática pedagógica com o uso do padlet** – assinado pelas autoras, Elisânia Santana de Oliveira, Nayara Evellyn Santos Fontes, Simone Lucena; 5. **Pesquisas sobre as concepções e práticas de alfabetização da eja em espaços de privação e restrição de liberdade** – assinado pelas autoras. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Paula Cabral e Camila Rosilda Vigganigo; 6. **invenções e intervenções ciberculturais: possibilidades na educação de jovens e adultos** – assinado pelas autoras, Leila Santos de Santana, Luciana Velloso da Silva Seixas. 7. **Arte como ponte em química: um olhar para a formação cidadã**

e ecológica na educação de jovens e adultos – assinado pelas autoras, Maria Aparecida Conceição Marconcini Prestes, Clara Virginia Vieira Carvalho Oliveira Marques; 8. **A formação docente na eja: uma política de responsabilidade pública** – assinado pelos autores, Aristela Evangelista dos Santos, Ana Paula Silva Conceição e Antonio Amorim; 9. **Migrantes no Brasil e práticas educativas na educação de jovens e adultos** - assinado pelos autores, Giovanni Giroto e Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula; 10. **Práticas pedagógicas gamificadas na eja: perspectivas metodológicas** – assinado pela autora, Mary Valda Souza Sales e Maria Margarete Cerqueira dos Santos; 11. **Enciclica laudato si: intersecção entre o paradigma ecológico e a reciprocidade do dom como forma de compromisso social** – assinado pelo autor Diego Alberto Beltran.

O texto de demanda contínua, **O idealizado e o (não) factível nos protocolos para a edu-**

cação da primeira infância: o desalinho das políticas educacionais em tempo de pandemia refletido nas práticas educativas – assinado pela autora Mônica Appezzato Pinazza.

No que tange a Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade compreendemos que apesar de um histórico de lutas, debates e militâncias ainda temos muito a construir, pois é um campo epistêmico e político que suscita muitas reflexões e proposições do ponto de vista epistêmico, político e pedagógico.

Os estudos demonstraram profundidade no que diz respeito à multiplicidade de possibilidades, invenções e intervenções ciberculturais e de formação de professores na Educação de Jovens e Adultos, e contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, políticas e científicas contemporâneas na perspectiva da inovação como mudança de atitude numa perspectiva mais colaborativa, solidária e política.

Boa Leitura!

TRILHAS DE APRENDIZAGENS E GESTÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

MARIA DA CONCEIÇÃO ALVES FERREIRA*

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-9408-2750>

BENTO DUARTE DA SILVA**

Universidade do Minho

<https://orcid.org/0000-0001-5394-5620>

ANA RITA MARQUES DE ANDRADE***

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

<https://orcid.org/0000-0002-1654-0648>

RESUMO

Trata-se de um artigo intitulado: Trilhas de aprendizagens e Gestão na Educação de Jovens e Adultos que traz reflexões de como a gestão do conhecimento poderá ser um dos eixos balizadores para o desenvolvimento profissional e pessoal de cada sujeito da Educação de Jovens e Adultos numa instituição de Educação Profissional na Bahia, de modo a consolidar esta temática e estabelecer compreensões a respeito do significado da gestão do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos em uma Instituição de Educação Profissional. O objetivo deste artigo é refletir sobre como os saberes da gestão educacional contribuem para a prática da gestão do conhecimento em uma instituição da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e de como práticas de gestão do conhecimento são fundantes para identificar saberes instituídos e instituintes na Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Partimos da seguinte questão: Como os saberes da gestão educacional contribuem para a prática da gestão do conhecimento em uma instituição de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Profissional? Inspiramo-nos na Etnopesquisa crítica através de uma abordagem qualitativa e apresentamos uma proposição de um aplicativo de registro de experiências da gestão do conhecimento com banco de dados e ideias numa interrelação e intrarelção com os objetivos apresentados.

Palavras-chave: Educação. Educação de jovens e adultos. Educação Profissional. Gestão do Conhecimento.

* Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: msacramento@uneb.br

** Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Doutor em Educação, especialidade de Tecnologia Educativa (1997). Mestre em Educação, especialidade de Análise e Organização do Ensino (1989) E Licenciado em História e Ciências Sociais e Ensino (1980). E-mail: bentodsilva53@gmail.com

*** Mestra em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2000). Superintendente de Educação Profissional – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), na Bahia. Conselheira do Conselho superior do Instituto Federal da Bahia e Conselheira do Conselho estadual tripartite e paritário de trabalho e renda/Bahia. E-mail: anarmandrade@gmail.com

ABSTRACT

LEARNING TRAILS AND KNOWLEDGE MANAGEMENT IN YOUTH AND ADULT AND PROFESSIONAL EDUCATION

This is an article entitled: Learning Trails and Management in Youth and Adult Education that brings reflections on how knowledge management can be one of the main objectives for the professional and personal development of each subject of Youth and Adult Education in a Professional Education institution in Bahia, in order to consolidate this theme and establish understandings about the meaning of knowledge management in Youth Education and Adults in a Professional Education Institution. The aim of this article is to reflect on how the knowledge of educational management contributes to the practice of knowledge management in an institution of Youth and Adult Education and Professional Education and how knowledge management practices are founding to identify established and instituting knowledge in Youth and Adult Education and Professional Education. We start from the following question: How do the knowledge of educational management contribute to the practice of knowledge management in a youth and adult education institution, professional education? It was inspired by critical Ethnoresearch through a qualitative approach and we present a proposition of an application for recording knowledge management experiences with a database and ideas in an interrelationship and intrarelationship with the objectives presented.

Keywords: Education. Education of young people and adults. Professional Education. Knowledge Management.

RESUMEN

ITINERARIOS DE APRENDIZAJE Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Este es un artículo titulado: Rutas de aprendizaje y gestión en la educación de jóvenes y adultos que trae reflexiones sobre cómo la gestión del conocimiento puede ser uno de los principales objetivos para el desarrollo profesional y personal de cada asignatura de Educación de Jóvenes y Adultos en una institución de Educación Profesional en Bahía, con el fin de consolidar este tema y establecer entendimientos sobre el significado de la gestión del conocimiento en la Educación Juvenil y Adultos en una institución de educación profesional. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre cómo el conocimiento de la gestión educativa contribuye a la práctica de la gestión del conocimiento en una institución de Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Profesional y cómo se están fundando las prácticas de gestión del conocimiento para identificar el conocimiento establecido e institutivo en la Educación de Jóvenes y Adultos y la Educación Profesional. Partimos de la siguiente pregunta: ¿Cómo contribuye el conocimiento de la gestión educativa a la práctica de la gestión del conocimiento en una institución de educación juvenil y de adultos, la educación profesional? Se inspiró en la Etnoinvestigación crítica a través de un enfoque cualitativo y presentamos una propuesta de aplicación para registrar experiencias de

gestión del conocimiento con una base de datos e ideas en una interrelación e intrarelación con los objetivos presentados.

Palabras clave: Educación. Educación de jóvenes y adultos. Educación Profesional. Gestión del conocimiento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo está organizado a partir de uma introdução, trilhas de aprendizagens e gestão do conhecimento concluindo com as Considerações finais sobre a Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Na primeira trilha, descrevemos o percurso metodológico de um olhar sobre a Etnopesquisa crítica, a qual potencializa as ações as relações humanas na pesquisa como um princípio formativo, na relação com o outro, numa interlocução com os autores Macedo (2010), Sacramento (2000) e Ferreira (2019).

Na segunda trilha, conceituamos a educação de jovens e adultos (EJA), a educação profissional para compreendermos seus princípios teóricos e breve histórico.

Em seguida, na terceira trilha, apresentamos as compreensões acerca da gestão do conhecimento e as possibilidades de construção no contexto da educação de jovens e adultos e da educação profissional e a proposta de um aplicativo para gestão de conhecimento.

TRILHA DE INSPIRAÇÃO METODOLÓGICA

A trilha metodológica versa sobre a Etnopesquisa Crítica/formação, pois esta não trata o professor de modo genérico e abstrato, considera as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida e profissão. Dessa forma, de acordo com Ferreira (2019) essa perspectiva metodológica formenta para que os professores, ao tornarem-se pesquisadores, desenvolvam olhares emancipatórios mais amplos para os contextos específicos de ensino.

Nesta obra é preciso desenvolver a “escuta sensível”, expressão instituída por Barbier (1985), que propõe um trabalho do pesquisa-

dor sobre si mesmo, em função de uma consideração sobre nossa relação com a realidade, com a ajuda eventual de um outro que está à escuta. Ao utilizarmos a Etnopesquisa Crítica enquanto linha de investigação, aprendemos a brincar Lapassade, (1999) denominou de bricolagem metodológica a improvisação criativa no campo do método, partindo de articulações teóricas e metodológicas, para que possamos nos autorizar a fazer ciência de forma contrária à tradição positivista, entendendo que o dado não é apenas um dado, mas sim uma construção social que durante o processo da pesquisa se constituiu gradativamente a partir do interesse dos sujeitos colaboradores e do pesquisador, buscando estabelecer um ambiente de negociações e acordos para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

De acordo com Sacramento (2000), na Etnopesquisa Crítica/formação, a realidade é um todo integrado, e não uma coleção de partes dissociadas e fragmentadas sendo é composta por múltiplas referências. Dessa forma, para compreender o desenvolvimento desse artigo partimos de uma escuta sensível desde o diálogo com os sujeitos, teóricos e teorias que envolvem a EJA e educação profissional à proposição de um aplicativo para gestão do Conhecimento nestas instituições.

TRILHA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A ação e a reflexão são processos indissociáveis da práxis. O compromisso com o outro, com a nossa coexistência humana nos encaminha pistas para a Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional como ponto de partida

e de chegada nos processos de construção de aprendizagens e gestão do conhecimento nas instituições. Dessa forma, somos desafiados a refletir sobre quem somos, como profissionais, como cidadãos numa perspectiva científica, ética, estética, política e humana.

A educação está comprometida com a natureza humana do ser humano seus anseios, dilemas, potencialidades, inacabamentos. O ser humano, ao perceber-se como inacabado, busca a educação, com a intenção de obter uma formação. Compreendemos, então, que nos educamos cotidianamente, nos educamos em contato com os nossos pares, nos educamos no grupo familiar, nos educamos nos espaços de construção e gestão do conhecimento.

Freire (2012) afirma que é preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos. O problema não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica. A consciência crítica e libertadora é democrática.

A EJA tem seu espaço histórico-cultural como um lugar onde o educando, sujeito de direito possa realizar-se com ser humano individual e coletivo na busca de uma educação dialógica, cidadã e emancipatória. Desse modo entender que a educação é uma situação gnosiológica no seu sentido mais amplo, no sentido de que é diálogo, é comunicação, desde que seja uma prática realizada criticamente. Freire (2012) leva-nos a refletir sobre a educação como um processo de constante libertação do ser humano aspecto que deve constituir o ponto de partida das reflexões do fazer educativo.

A educação, para ser verdadeiramente humanista precisa ser libertadora, e o aspecto humanista – assumido por esse educador – tem um caráter concreto, rigorosamente científico, com uma visão crítica a respeito do ser humano, que rejeita formas de manipulação e recusa o otimismo ingênuo. Então, a educação como prática de liberdade é para Freire (1989) uma situação gnosiológica, na qual o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que importa a comunicação com outros sujeitos

cognoscentes, ou seja, outros seres humanos.

Quanto a EJA compreendemos que o mundo apresenta possibilidades, de um lado, pelo rompimento das barreiras físicas, que amplia os horizontes do espaço para as circulações pessoais e, de outro, pelo advento da tecnologia.

A partir do contexto contemporâneo percebe-se que a educação está comprometida com movimentos de produção do conhecimento, organização e reorganização, aspectos estes que contribuem para a formação dos estudantes em geral, como também na EJA.

No bojo da EJA emergiu a Educação Profissional com o objetivo de formar profissionais e atender a demanda de pessoas para ocupar postos de trabalho, tanto na indústria como no comércio. No período da Segunda Guerra Mundial e em momentos subsequentes, havia escassez de produtos necessários à vida. Surgiu, então, a necessidade de produção e, conseqüentemente, uma urgência de mão de obra especializada (CORDÃO; MORAES, 2017).

Foi no contexto da década de 1940 que surgiram as primeiras instituições de Educação Profissional no Brasil, tais como: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Estas instituições iniciaram suas atividades oferecendo cursos em diversas áreas para formar profissionais para a indústria e para o comércio considerando o contexto mundial que a sociedade se encontrava naquela década.

O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (DOU, 2004), regulamentou a Educação Profissional, prevista no art. 39, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996). Foram estabelecidas, então, as Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Profissional, que estabeleceram os Cursos e Programas pelos quais deveriam ser desenvolvidas: I – Formação inicial e continuada dos trabalhadores; II – Educação Profissional técnica de nível médio; e III – Educação Profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação

(BRASIL, 1996). O referido Decreto permitiu que as Diretrizes para a Educação Profissional fossem amplamente discutidas e revelassem-se um instrumento essencial para reconhecer as Instituições de Educação Profissional, assim como os estudantes da EJA. Além disso, ele visa atender às necessidades de cada região e potencializar sua preparação tanto no que se refere à dimensão técnico-pedagógica como à ético-reflexiva.

Segundo Cordão (2017), o Parecer nº 16/99, do Conselho Nacional de Educação, afirma os princípios de igualdade e de condições de acesso e permanência na escola, assim como o da liberdade de aprender e de ensinar os valores estéticos, políticos e éticos da Educação Profissional. A Educação de Jovens e Adultos passa a ser vista, então, como um bem público e social, um direito humano e um dever do Estado.

Segundo Luckesi (2017), três tendências se apresentam para ampliar a compreensão sobre educação: para a **tendência redentora**, a educação pode ser vista como um meio pelo qual uma sociedade transforma-se, uma instância mediadora de uma forma de entendimento da sociedade. A educação, portanto, é capaz de direcionar a vida social, propondo uma forma de agir otimista, por acreditar possuir poderes quase que absolutos sobre a sociedade. A **tendência reprodutivista** é crítica pessimista em relação à compreensão da educação. Para essa visão, o poder dominante é excessivo, não havendo possibilidade de transformação. Para o autor, a **tendência transformadora** vem romper com o otimismo irreal e com o pessimismo excessivo, procurando educar uma sociedade como ela está compreendendo que a mediação é a forma de compreensão desta sociedade que poderá ser transformada pela criticidade e pelo senso de realidade. Dessa forma, torna-se necessário refletir sobre a função do ensino na pós-modernidade, em que a educação é uma das possibilidades de transformação do ser humano.

Diante de uma nova realidade, em que novos conceitos e novas formas de produzir conhe-

cimento foram estabelecidos, consideramos necessária uma reflexão tanto sobre o papel dos estudantes da EJA como de suas lideranças. A tensão inicial entre o papel da sociedade e a função do ensino permaneceu, mas sob outra perspectiva: a digitalizada, as mudanças rápidas, os conceitos se modificam e as mudanças no mundo do trabalho. Para Ventura (2015), a EJA tem um papel significativo na vida individual de cada estudante, como também na vida social:

[...] a principal função social da EJA é a construção de um processo educacional comprometido integralmente com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, no qual os educandos se reconheçam como sujeitos histórico-sociais, capazes de compreender e transformar as relações socioeconômicas que engendram as desigualdades (VENTURA, 2015, p. 119).

Para tanto, torna-se importante compreendermos quem são os estudantes que se destina a EJA. Quais são suas leituras de mundo? Quais aprendizados, saberes são instituídos em suas aprendizagens? Como, então, ressignificar a produção destes saberes, deste conhecimento gerado pela identidade própria desses estudantes da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista um modo de estar, lidar e sua relação com o/no mundo?

A pesquisa de Paiva (2019), discorrendo sobre a construção e produção do conhecimento na EJA, permite-nos compreender como o conhecimento produzido por estes estudantes vinculados à EJA é o fio condutor para empoderá-los socialmente.

A autora discorre, em uma de suas obras, os compromissos assumidos em favor da Educação de Adultos, preconizados pela Declaração de Hamburgo, sob os seguintes tópicos:

- » Educação de adultos e democracia: o desafio do século XXI;
- » A melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos;
- » Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica;
- » A educação de adultos como meio

de se promover o fortalecimento das mulheres;

- » A educação de adultos e as transformações no mundo do trabalho;
- » A educação de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população;
- » A educação de adultos, cultura, meios de comunicação e tecnologias de informação;
- » A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos;
- » Os aspectos econômicos da educação de adultos;
- » A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais.

Destaca-se a preocupação com a oferta de EJA, a fim de que estes jovens e adultos construam meios para enfrentar os desafios do século XXI com criatividade, conhecimento. As mudanças tem sido rápidas, no trabalho, nas relações sociais, na tecnologia, nos direitos sociais, na liberdade de expressão e no direito individual. O relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, de 1972 (DELORS, 1998), propôs quatro objetivos para a Educação do Futuro: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer. Um movimento constante de aprendizagem, considerando tanto as dimensões para o desenvolvimento humano em geral, como as potencialidades de cada um e, no caso específico, dos jovens participantes dos projetos da EJA.

Nos anos decorrentes entre as Declarações de Paris (Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, Paris, 1972) e de Hamburgo (Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de Adultos, realizada durante a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, 1997), vivenciamos um processo intenso de globalização, o mundo passou de um lugar pequeno a um espaço sem fronteiras. Foram muitas as transformações, passamos a ser cidadãos do mundo e não apenas dos nossos espaços de nascimento e moradia.

Vinte e cinco anos após o relatório da Comissão Internacional, (UNESCO) sobre a Educação do século XXI, Jacques Delors (DELORS, 1998), então coordenador da elaboração desse documento, declarou que a Educação ao longo da vida é a chave de entrada para o século XXI através dos pilares da educação anteriormente citados: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer. Até os dias de hoje, importa continuar buscando a realização destes pilares na Educação de Jovens e Adultos.

É indispensável para o desenvolvimento da educação no século XXI que os direitos pessoais sejam respeitados, como também a igualdade de gênero, a liberdade pessoal e política, o acesso a conhecimentos básicos, o acesso à comunicação e à informação, à saúde e ao bem-estar, como também é indispensável o respeito ao meio ambiente, à segurança pessoal e a uma cultura pela paz.

Enquanto educadores, preconizamos o compromisso com o papel docente, com a participação e com a responsabilidade na sociedade civil, com as organizações não governamentais, assim como governamentais nas diversas esferas. Afinal, trata-se da construção de uma cultura de paz, respeitosa e de diálogo intercultural na perspectiva de Gestão do Conhecimento nas instituições.

A Gestão do Conhecimento nos incita a compreender o conhecimento explícito ou tácito, numa perspectiva dialética, do *glocal*, numa interação entre o global e o local. Para Nonaka e Takeuchi (2008), a criação do conhecimento tem início na socialização, no contato entre pessoas e nas relações que são estabelecidas. Os autores apresentam-nos um modo espiral, em que se amplia a conversão deste conhecimento através de quatro modos:

1. socialização, quando há o compartilhamento e criação do conhecimento pela experiência vivenciada;
2. externalização, na qual o diálogo e a reflexão levam à articulação do conhecimento tácito;

3. combinação, que é a aplicação e a sistematização do conhecimento explícito e da informação;
4. a internalização, por meio da qual os conhecimentos são adquiridos e aprendidos, gerando novo conhecimento tácito na prática e, desse modo, a espiral vai se ampliando, do individual para o coletivo e do coletivo para a organização.

Estabelecer relação entre a Educação de Jovens e Adultos, Educação profissional e Formação Cidadã e Emancipatória é uma tarefa que exige formação de profissionais-cidadãos e/ou de cidadãos-profissionais. Isso implica na superação da cisão entre o ensino-aprendizagem, cognitivo e operacional e, de outro, o ensino-aprendizagem de valores e atitudes compatíveis com o objetivo de “viver juntos”, proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO para a Educação do Século XXI (DELORS, 1999).

Barato (2020) apresenta reflexões sobre os saberes do trabalho que possui uma relação intrínseca com a Educação Profissional. O autor parte de um contexto que saber fazer ou fazer-saber é uma dimensão epistêmica com status próprio e não se finda numa suposta teoria. Defende a valorização dos saberes do trabalho numa perspectiva de ampliação da visão de mundo, da visão crítica e reflexiva, de um caminho que valorize o conhecimento construído através das atividades produtivas, conhecimento rico em significados para cada sujeito e para o coletivo.

A GESTÃO DO CONHECIMENTO E AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A PROPOSTA DE UM APLICATIVO PARA GESTÃO DE CONHECIMENTO

Nos últimos trinta anos, a velocidade das transformações no contexto contemporâneo

vem se constituindo como um desafio para as instituições educacionais, especificamente a EJA, o que exige de seus gestores a capacidade de se reinventar, de apresentar novos caminhos e saberes tanto para lidar com a EJA como para a formação profissional.

Segundo Dantas (2018, p. 87), “[...] há uma tendência internacional por estudos e pesquisas voltados para aprendizagem ao longo da vida [...], uma postura e atitude de inovação e renovação de habilidades e capacidades de forma continuada”. Nesse contexto, importa compreender o mundo e suas relações, de forma consciente e ativa, no qual cada um reconhece, em si, a importância dos valores culturais, éticos e emocionais, em interação permanente com a aprendizagem da profissão. Do ponto de vista pedagógico, isso implica em atenção constante ao ensino-aprendizagem que compreende, ao mesmo tempo, atos cognitivos, operacionais e axiológicos.

O trabalho contínuo com afetividade e sob o olhar cuidadoso e humanizado, centrado nas pessoas, é um caminho possível para uma gestão participativa, solidária e democrática. Para Amorim, Matta e Rocha (2015, p. 10) a “gestão do conhecimento” é um dispositivo importante para as organizações que atuam na EJA, a saber:

após conhecer algumas alternativas de uso da gestão do conhecimento vale salientar a possibilidade de qualidade trazida para as organizações. Nas instituições de desenvolvimento de educação o termo qualidade está inserido com força em todos os processos existentes, desde planejamento, produção, aplicação e avaliação dos projetos. Os fatores que abrangem e dão possibilidade a tais necessidades das instituições de educação de jovens e adultos são as técnicas de gestão do conhecimento aliadas às estratégias de contextualização, valorização e incorporação dos saberes prévios dos membros da equipe escolar (AMORIM; MATTÁ; ROCHA, 2015, p. 10)

As instituições aprendem à medida que seus participantes aprendem. Dessa forma, compreendemos que todas as atividades de qualquer instituição perpassam pelo processo

de aprendizagem. O conhecimento de um colaborador, ao ser disseminado, passa do campo individual para o coletivo, o que pode gerar um diferencial para as instituições que atuam com a EJA.

Andreotti, Lombardi e Minto (2013) assumem que vivemos uma avalanche de informações com forte ênfase na importância da escola, a qual é responsável pela socialização das informações e ideologias que cimentam todo o constructo social e pela transmissão dos saberes produzidos e acumulados pela sociedade. Cabe acrescentar que a escola vem sendo marcada por graves crises no contexto social, econômico e cultural, assim como por conflitos morais, os quais demonstram o quanto a administração escolar tem recebido destaque e é resultado de um longo processo de transformação histórica.

Hoy e Miskel (2015, p. 23), ao escreverem sobre os elementos essenciais do sistema escolar, frisam que “as organizações formais como sistemas sociais devem resolver os problemas básicos de adaptação, realização de objetivos, integração e latência, caso queiram sobreviver e prosperar”.

Vale ressaltar, nesse contexto, o papel dos gestores escolares, pois, quando as dificuldades aparecem, é comum que os docentes, discentes e a comunidade tenham expectativas quanto à superação de dificuldades encontradas pelo caminho. Neste caso, espera-se que o gestor de uma instituição, assuma a responsabilidade, fortaleça a confiança entre as pessoas, realize a mediação de conflitos e estabeleça a democracia, a justiça, a inclusão e o respeito às diferenças da/na diversidade.

Verifica-se, no caso, a importância de apresentar dispositivos para melhoria dos fluxos da gestão e sua complexidade no que se refere ao sistema escolar, pois não basta apenas estabelecer regras, procedimentos, planejamento e estratégias, faz-se necessário envolver, motivar, acompanhar, negociar, avaliar e articular com todos os responsáveis pelo ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, segundo Pimentel (2008, p. 15), entende-se por gestão a “mobilização coletiva das pessoas, que, por meio da participação, promovem ações estruturadas e de tomada de decisões para a transformação do ambiente de trabalho, visando a um objetivo específico”.

Vale sinalizar alguns outros aspectos que são relevantes para a qualidade da gestão escolar, que, na visão de Luck (2021), são qualidade do corpo docente; atitude empreendedora na escola; visão sistêmica da gestão; o clima organizacional; a capacidade de dar importância e de utilizar as avaliações externas como parâmetro para a escola.

Neste sentido, o gestor que pratica a gestão democrática, que foca nos objetivos institucionais e na definição de estratégias assertivas para alcançar os resultados, energiza o ambiente no qual se encontra inserido e assume compromissos para o bem comum da sociedade. Conforme Pimentel (2008, p. 24), “os administradores públicos devem pôr em prática sua função social e instituir um processo democrático e participativo de gestão”.

Entende-se que os/as gestores/as precisam desenvolver saberes para lidar com as relações humanas, observar as motivações individuais de cada um dentro da instituição que administra, de tal maneira que todos estejam unidos para a construção de um clima organizacional favorável com foco na otimização dos resultados pretendidos. Segundo Paro (2012, p. 25), “a principal falha da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de educar para a democracia”.

Verifica-se o quanto é relevante realizar uma educação que esteja comprometida com a formação democrática, com diálogos transparentes, valores e conhecimentos que contribuam para a formação de cidadãos e para a construção de uma sociedade mais humana. Conforme Oliveira e Carvalho (2018, p. 5), “vários autores atestaram que os gestores podem desempenhar um papel importante na organização do trabalho escolar, liderando e coordenando a sua rotina”.

Segundo Amorim, Matta e Rocha (2017, p. 96), “A aprendizagem organizacional deve ser um processo orientado para alguma finalidade, ou seja, as pessoas devem utilizar o que aprendem para criar e manter um diferencial de qualidade nas suas organizações”. Importa, pois, que pessoas, valores e atitudes contribuam para compreender o papel da construção do conhecimento numa organização, ou seja, conhecimentos, valores e atitudes devem subsidiar decisões favoráveis à constituição das organizações que ensinem e, por isso, favoráveis a profissionais que aprendam.

É salutar que as organizações se preparem para as mudanças que se tornaram rápidas e os desafios que este mundo das instituições apresenta, no que tange à Educação de jovens e adultos. Davenport e Prusak (1998) acrescentam que uma organização, para ser sustentável nos dias atuais, terá que valorizar o conhecimento coletivo, além de compreender como novos conhecimentos são adquiridos e transformados no contexto das instituições. Nessa direção iremos discorrer sobre uma proposta de um aplicativo de Gestão do Conhecimento.

Ao considerar os pontos de interseção da gestão do conhecimento e da construção de um aplicativo de gestão, destaca-se os seguintes fatores: custo de desenvolvimento e de implementação unificado; aplicativo integrável aos demais sistemas utilizados; crescimento escalável que acompanhe a evolução da instituição da EJA; personalização; redução de custos com contratação de infraestrutura através da publicação nas lojas de apps, servidores e banco de dados. Podem ser ainda considerados, pela equipe de Tecnologia da Informação, o investimento financeiro necessário, a quantidade de profissionais envolvida no projeto, o que permitiu definir prazos e atividades referentes a cada etapa de entrega da construção do aplicativo.

De entre as diversas valências a interatividade, entendendo este conceito como a cocriação que se dá através da comunicação entre emissor e receptor que extrapola a lógica de

um único correspondente comunicacional de A para B para um movimento que envolverá os diversos atores que usarão o aplicativo. Silva (2010) nos apresenta os princípios básicos da interatividade:

- a) participação-intervenção: participar não é apenas responder sim ou não ou escolher uma opção dada, supõe interferir no conteúdo da informação ou modificar a mensagem;
- b) bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois polos codificam e decodificam;
- c) permutabilidade-potencialidade: a comunicação supões múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações.

O aplicativo de gestão do conhecimento deverá estar numa articulação direta com saberes oriundos das mais diversas redes de pesquisa (educacionais, científicas, comunicacionais), valorizando o conhecimento produzido e gerido pelo instituição em questão. Será responsável ainda por desenvolver conteúdos e mobilizar redes de conhecimento e aprendizagem. Santos (2015) afirma o quão positivo é criar conteúdos hipertextuais, sistematizar narrativas, criar ambiências para que as narrativas sejam construídas e socializadas, conduzir discussões online valorizando e problematizando os saberes dos praticantes.

As características hipertextuais do aplicativo reafirmarão a crescente inserção da tecnologia no cotidiano educacional, que integra outras ou novas competências digitais, intelectuais e afetivas num movimento dialógico de intratextualidade (conexões entre documentos, entre vários textos, sem se distanciar do hipertexto principal) e intertextualidade (conectar documentos ou hipertextos a outras referências externas). O hipertexto se configura como a interação de diversos textos e narrativas, devendo ser esta a linguagem comum a ser criada para a gestão do conhecimento para EJA e da Educação Profissional, pois de acordo com Ferreira; Coelho; Silva (2009), “O uso de tecnologias digitais (Tics) nos coloca novamente no turbilhão das discussões sobre o nosso

papel de aprendiz, atuando simultaneamente como aluno e como professor/pesquisador na construção/ gestão do conhecimento.” (p.02).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios são infinitos quando desejamos pesquisar, refletir, problematizar, dialogar e construir outras narrativas para a EJA, assim como pesquisar sobre a gestão do conhecimento no contexto da EJA e da Educação profissional. A pergunta que norteou este artigo foi a seguinte: como os saberes da gestão educacional contribuem para a prática da gestão do conhecimento em uma instituição de Educação de Jovens e Adultos e, em específico, de Educação Profissional?

Desse modo, a reflexão fomenta um movimento dialógico e dialético para que a consciência sobre a produção do conhecimento constituído na instituição possa reverberar para todos os colaboradores e para a sociedade, através da disseminação desse conhecimento que permeia o cotidiano da instituição da EJA e encontra a necessidade de sistematização da memória institucional desta organização ao compreender como os saberes da gestão educacional contribuem para a prática da gestão do conhecimento em uma instituição da EJA e, em específico, da Educação Profissional.

O Brasil foi se modificando ao longo das últimas décadas, e algumas mudanças demandam um tempo significativo para ocorrer, outras são mais aceleradas pelas mudanças ocorridas na contemporaneidade. A partir desta realidade, tanto a nível local e global, percebemos que a Educação, a EJA e a Educação Profissional estão envolvidas nos sentidos e nos significados da produção de conhecimentos que poderão transformar a vida de jovens e adultos e, conseqüentemente, a vida da sociedade.

Compreendemos que nos educamos no contato com o outro, com os nossos pares, com a nossa cultura, com a nossa ancestralidade, com os nossos valores e com a nossa história de sujeitos em relação.

Ao realizar a imersão na compreensão da gestão do conhecimento, compreendemos que a educação está intrínseca na compreensão da EJA e da Educação Profissional. A consciência sobre essas práticas poderá reverberar na organização e assim construir novas compreensões, o que faria as instituições ficarem mais fortes e preparadas para lidar com as possíveis intempéries e incertezas do mundo contemporâneo.

Há reflexões e indagações sobre o papel da escola no mundo contemporâneo, há um tensionamento entre a função do ensino e o papel da sociedade, considerando o papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação neste movimento de ensinar e aprender e gestão do conhecimento nas instituições. Dessa forma, somos desafiados a refletir sobre os sujeitos da EJA, a juvenilização da EJA, a inclusão excludente (PEREIRA, 2019), a fragilidade pedagógica, as avaliações da aprendizagem, temas tão debatidos e tão distantes de muitas realidades. Entender as realidades é um dos primeiros passos para que a educação seja essencialmente humanizadora.

Há dois eixos importantes: trabalho e inserção, a integração: participação efetiva de cada indivíduo no mundo, a vulnerabilidade, possui uma função precária no mundo do trabalho e o desfilamento em que o indivíduo não possui nenhuma participação, ainda nos faz ampliar o conceito sobre políticas integradoras, aquelas que levam o indivíduo ao equilíbrio. As políticas nacionais não possuem um caráter integrador, mas reparador, são situações sociais do sujeito da EJA está inserido, o governo não centra seu olhar em propostas construídas para e com os jovens, adultos, mas em políticas generalistas corriqueiras.

Criar um ambiente colaborativo e de confiança é fundamental para o processo de construção do conhecimento e de conseqüentes mudanças. Motivar, envolver, confiar, acompanhar, negociar, avaliar e articular todos os colaboradores para, assim, criar um ambiente propício para diálogo e superação de desafios propostos.

Propor a criação de um aplicativo de gestão do conhecimento representa a busca por compreensões e experiências de conhecimento para criar a possibilidade de ampliar, criar, projetar narrativas e instituir novas práticas. As interfaces online podem estruturar e potencializar práticas formativas e comunicacionais em que o praticante possui autonomia para acesso e interação comunicativa.

Nesse sentido, compreendemos que a difusão do conhecimento é um aspecto fundamental para que as instituições se desenvolvam e estejam atentas a gestão do conhecimento que implica em ir além dos muros institucionais e lançar proposições para a promoção de práticas na EJA e Educação Profissional implicadas com a inovação, com a democracia, a colaboração, participação e processos emancipatórios.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antônio. **Gestão Escolar e Inovação Educacional: A construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade.** Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- MATTA, Alfredo Eurico; ROCHA, Aldaíde Damasceno. **Perspectivas da Gestão do Conhecimento e a Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades.** Revista de Gestão e Avaliação Educacional. Rio Grande Sul, Santa Maria, v. 06, p. 93-105, 2017.
- ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. **História da Administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor.** Campinas: Alínea, 2013.
- BARATO, Jarbas Novelino. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: SENAC, 2019.
- _____. **Escritos sobre tecnologia educacional & educação profissional.** São Paulo: SENAC, 2002.
- BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- _____. **44 cartas do mundo líquido moderno.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2014.
- CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas.** São Paulo: SENAC São Paulo, 2017.
- COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (org). **App-learning: experiências de pesquisa e formação.** Salvador: Edufba, 2016.
- DANTAS, Tânia Regina. **A educação de jovens e adultos: singularidades e perspectivas.** Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos. Salvador: CRV, 2018.
- DAVENPORT, Thomas e PRUSAK, Laurence. **Working knowledge. How organizations manage what they know.** Boston: Harvard Business School Press, 1998.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 2003.
- FERREIRA, Maria da Conceição Alves. **Saberes pedagógicos/ comunicacionais, pesquisa/ formação: reflexões sobre as experiências formativas das professoras on-line.** Natal, 2012.
- _____, Maria Conceição, COELHO, Maria das Graças & SILVA, Bento. **As Tecnologias da Informação e da Comunicação e as possibilidades para a pesquisa em Educação.** In Ferreira, Henrique, Bergano, Sofia & Santos, Graça (orgs.). **Actas do X Congresso da SPCE - Investigar, Avaliar, Descentralizar. Bragança:** Instituto Politécnico de Bragança (ISBN: 978-972-745-102-9), 2009.
- _____, Maria da Conceição Alves. **A pesquisa e o itinerário investigativo em espaços multirreferenciais.** Revista Observatório, Palmas, v. 5, n. 1, p. 74-93, jan-mar. 2019.
- FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- _____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro:

Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1989.

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. **Liderança sustentável: desenvolvendo gestores da aprendizagem.** São Paulo: ARTMED, 2017.

HOY, Wayne K; MISKEL, Cecil G. **Administração educacional: teoria, pesquisa e prática.** Porto Alegre: AMGH, 2015.

LONGO, Rose Mary Juliano et al. **Gestão do conhecimento: a mudança de paradigmas no século XXI.** São Paulo: SENAC, 2014.

LUCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis: Vozes, 2020.

_____. **Liderança em gestão escolar.** Petrópolis: Vozes, 2021.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação.** São Paulo, Cortez, 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Líber libro editora, 2010.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2010.

MORAES, Roque; GALIZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Gestão do Conhecimento.** Porto Alegre: Bookman, 2008.

WEISZFLOG, Walter. **Michaellis on-line 2022.** São Paulo: Melhoramentos, 2022. <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/creditos>. Acesso em: 05 fev 2022.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes. **Gestão escola: liderança do gestor e resultados educacionais no Brasil.** Rio de Janeiro: Revista brasileira de educação, 2018.

PAIVA, Jane (org.). **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: visão crítica.** São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de intervenção em educação.** Salvador: Eduneb, 2019.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. **Clima organizacional e gestão democrática no contexto da universidade pública.** Brasília, 2008.

SACRAMENTO, Maria da Conceição Alves Ferreira do. A teoria dos fractais e etnopesquisa/formação de professores: uma articulação possível? **Revista da FAEBA**, Salvador, Ano 09, n.14, p. 99-104, jul/dez, 2000.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura.** Teresina: EDUFPI, 2019

SIANI, Sérgio Ricardo; CORREA, Dalila Alves; CASAS, Alexandre Luzzi Las. Fenomenologia, método fenomenológico e pesquisa empírica: o instigante universo da construção de conhecimento esquadrihada na experiência de vida. **Revista de Administração da UNIMEP.** v.14, n. 1. Piracicaba, 2016.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** São Paulo: Edições Loyola. 2010.

VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sonia Maria (orgs). **Trabalho e educação: análises críticas sobre a escola básica.** Campinas: Mercado das letras, 2015.

*Recebido em: 11/11/2022
Aprovado em: 15/11/2022*

O COORDENADOR PEDAGÓGICO EM SUA COTIDIANIDADE: A DIALOGICIDADE COMO DESAFIO POSSÍVEL NA FORMAÇÃO

SORAIA SALES BAPTISTA DA COSTA MACHADO*

Universidade do Estado da Bahia

<http://orcid.org/0000-0002-8340-0960>

MARIA ANGÉLICA DE SOUZA FELINTO**

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0003-0397-1294>

KATHIA MARISE BORGES SALES***

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0002-0584-4996>

LUÍS ALCOFORADO****

Universidade de Coimbra

<http://orcid.org/0000-0003-4425-7011>

RESUMO

Este texto traz uma instigação reflexiva sobre a atuação do coordenador pedagógico no âmbito educativo, colocando a dialogicidade como uma prática fundamental, no reconhecimento de que representa, também, um desafio na cotidianidade do espaço escolar. Pautado na concepção freireana (1983, 1997, 2011, 2013, 2014, 2016), intenta problematizar a realidade deste profissional, ao tempo que propõe o diálogo como um caminho possível para o enfrentamento do complexo exercício da coordenação pedagógica. Sem a pretensão de apresentar respostas, propõe levantar questões oriundas do próprio contexto, na busca de escutar a voz dos seus sujeitos e de expressar uma leitura crítica da realidade, contribuindo para a mudança, contraposta à acomodação, demarcando a educação em seu legítimo papel transformador

* Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra-Portugal (2022 – atual); Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (2018); Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Educação de Salvador (atual). FORMAPP – Formação de Professores, Autobiografia e Políticas Públicas – UNEB e GREDHI – Grupo de Pesquisas sobre Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade – UNEB. E-mail: sosales21@gmail.com.

** Mestra em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (2018); Professora/Orientadora Educacional na Rede Municipal; Grupo de Pesquisa GEPE – Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação – (UNEB); E-mail: angelicafelinto@gmail.com.

*** Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Grupo de Pesquisa DCETM – Difusão do Conhecimento, Educação, Tecnologias e Modelagem Sociais. E-mail: kmarise@gmail.com.

**** Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Investigador do Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educativas (GRUPOEDE), do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEISXX); Coordenador do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária. E-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt.

na sociedade. A trilha investigativa foi pautada numa abordagem qualitativa, através de pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico, Cotidianidade, Diálogo, Pensamento Freireano, EJA.

ABSTRACT

THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN HIS/HER DAILY LIFE: DIALOGICITY AS A POSSIBLE CHALLENGE IN TRAINING

This text brings a reflexive instigation on the performance of the pedagogical coordinator in the educational field, placing dialogicity as a fundamental practice, in the recognition that it also represents a challenge in the daily life of the school space. Based on Freire's conception (1983, 1997, 2011, 2013, 2014, 2016), it attempts to problematize the reality of this professional, while proposing dialogue as a possible way to face the complex exercise of pedagogical coordination. Without intending to present answers, it proposes to raise questions arising from the context itself, in the attempt to listen to the voice of its subjects and to express a critical reading of reality, contributing to change, opposed to accommodation, demarcating education in its legitimate transforming role in society. The investigative trail was based on a qualitative approach, through bibliographical research.

Keywords: Pedagogical Coordinator, Daily Life, Dialogue, Freirean Thought, EJA.

RESUMEN

EL COORDINADOR PEDAGÓGICO EN SU VIDA COTIDIANA: LA DIALOGICIDAD COMO POSIBLE RETO EN LA FORMACIÓN

Este texto trae una instigación reflexiva sobre la actuación del coordinador pedagógico en el campo educativo, colocando la dialogicidad como una práctica fundamental, reconociendo que también representa un desafío en el cotidiano del espacio escolar. A partir de la concepción freireana (1983, 1997, 2011, 2013, 2014, 2016), se intenta problematizar la realidad de este profesional, al tiempo que se propone el diálogo como camino posible para afrontar el complejo ejercicio de la coordinación pedagógica. Sin pretender presentar respuestas, se propone plantear preguntas que surgen del propio contexto, en la búsqueda de escuchar la voz de sus sujetos y expresar una lectura crítica de la realidad, contribuyendo al cambio, opuesto al acomodamiento, demarcando la educación en su legítimo papel transformador de la sociedad. La pista de investigación se basó en un enfoque cualitativo a través de la investigación bibliográfica.

Palabras clave: Coordinador Pedagógico, Vida Cotidiana, Diálogo, Pensamiento Freireano, EJA.

INTRODUÇÃO: REFLETIR SOBRE A/NA REALIDADE COMO PONTO DE PARTIDA

“Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão.” (FREIRE, 1983a, p. 17)

A inserção do ser humano na realidade o faz parte dela, mas não o condiciona a estar aprisionado a ela. A possibilidade de transformá-la está na consciência de ser sujeito e não objeto no mundo, o que o diferencia dos outros animais. Como um ser cultural-histórico pode enxergá-la e, conscientemente, intervir e modificá-la, ao tempo que, também, vive suas próprias mudanças através das aprendizagens vivenciadas neste percurso.

Essa é uma compreensão baseada na visão freireana e presente na proposição dialógica deste texto, numa tentativa de trazer, mais uma vez, à pauta, a complexa e desafiadora realidade dos coordenadores pedagógicos no contexto educativo. Fortalecer esta discussão, já existente, não representa uma “mera teimosia”, e sim, uma escolha em busca de uma maior aproximação das questões nela presentes, através do olhar sobre/no contexto e da escuta dos seus sujeitos, no exercício contínuo de distanciamento e mergulho na realidade, que não apenas é, mas está sendo e, por isso, é passível de mudanças (FREIRE, 2014b).

A partir de questionamentos, pretendemos provocar-nos e aos outros que se sintam instigados e queiram se implicar na reflexão e ação, diante das indagações presentes ao longo do texto. Assim, colocamos diversas perguntas desmembradas desta mais ampla: No confronto entre a complexidade da realidade e a importância do coordenador pedagógico exercer seu papel de mediador e articulador do Projeto Político Pedagógico, na cotidianidade

da escola, com vistas ao processo de ensino e aprendizagem com qualidade, o que fazer? Por consistir numa proposta de diálogo, optamos por trazer provocações através de indagações, na tentativa de problematizar e não simplificar a temática em respostas ou receitas, o que corresponderia a um equívoco e incoerência nesta visão. Numa abordagem que se propõe articulada ao pensamento de Paulo Freire, o qual defendeu a construção coletiva e consciente das “soluções” pelos próprios sujeitos inseridos e engajados no seu tempo e espaço históricos, objetivamos instigar não somente os coordenadores pedagógicos, mas todos os sujeitos implicados com a educação e com a escola, enquanto espaço democrático de ensino e aprendizagem, a repensarem e refazerem o lugar e o papel da coordenação pedagógica no contexto escolar.

Sem ignorar a sua complexidade, mas também, assumindo a impossibilidade de um aprofundamento teórico nas delimitações de um artigo, aludimos a pontos que nos parecem significativos como: o seu processo formativo, sua identidade, o distanciamento do seu papel e funções diante das demandas cotidianas, a sobrecarga de atividades, sua dimensão política e sua fundamental articulação com a comunidade escolar como um todo. No percurso, pausamos a reflexão, apoiando-nos em diferentes autores que pesquisam esta temática.

Para tanto, o desenvolvimento desta discussão será feito em subtemas, os quais: a cotidianidade da coordenação pedagógica da EJA problematizada, possibilidades e dificuldades na articulação dos “quefazereres” do coordenador pedagógico, o desafio da formação permanente na coordenação pedagógica, o diálogo freireano como uma metodologia a ser utilizada no coletivo. Apresentados em diferentes seções, na primeira, buscamos contextualizar o exercício da coordenação pedagógica numa breve descrição dos seus desafios cotidianos. Na segunda, a partir da indagação se os quefazereres do coordenador pedagógico têm na realidade uma articulação possível, viável,

refletimos sobre práticas que compõem sua atuação no âmbito escolar. Em seguida, destacamos a reflexão sobre a formação em serviço e a necessidade de ser garantida em seu papel fundamental de educador de educadores, como também, responsável por seu próprio processo de formação. Ainda na etapa de desenvolvimento da discussão, apresentamos, a proposição do diálogo, na perspectiva de Paulo Freire, como um caminho a ser trilhado coletivamente, como possibilidade democrática e transformadora na empreitada da coordenação pedagógica.

A partir de questionamentos, pretendendo provocar-nos e aos outros que se sintam instigados e queiram se implicar na reflexão e ação, diante das indagações presentes ao longo do texto.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PROBLEMATIZADA EM SUA COTIDIANIDADE

A provocação em repensar a coordenação pedagógica não fragiliza a sua importância no espaço educativo, contrariamente, reafirma a sua relevância, e se faz imprescindível, pois a sua prática cotidiana tem, comumente, sido distanciada dos reais propósitos do seu papel e atuação.

Este rever demarca a possibilidade humana de intervir no mundo através da ação e reflexão, visando a sua transformação para que seja melhor do que está sendo, segundo preconizou Freire (2014b). Como também, afirmou que a modificação da realidade pelo ser humano só ocorre quando ele compreende que é possível transformá-la, e que pode ser através dele. Por isso, a educação tem como finalidade principal a conscientização a partir da reflexão crítica que gere a ação (Freire, 2016).

E é na problematização da realidade, no visitar e revisitar o cotidiano da escola que intencionamos a reflexão através de questões presentes que anseiam por ações transformadoras:

- As funções e tarefas atribuídas ao coordenador pedagógico são pertinentes à sua identidade, papel e função?
- Em sua cotidianeidade, as condições de trabalho do coordenador pedagógico possibilitam o exercício do seu papel dentro do contexto escolar?
- O diálogo, na perspectiva freireana, pode ser um caminho possível para o enfrentamento do complexo exercício da coordenação pedagógica?

Outras interrogações poderiam ser acrescentadas diante das situações vividas no contexto da coordenação pedagógica. Ao levantar algumas, dentre tantas, pretendemos trazer a inquietação, contrariamente à acomodação, a qual poderia entender os desafios nelas contidos como imutáveis. Esta é uma provocação reflexiva em concordância com Marli André (2006), que ressalta o cotidiano escolar na dinâmica dos seus espaços e sujeitos, em suas relações e interações, como um importante campo de estudo, requisitando a ampliação do olhar para além de um campo de coleta de dados, devendo ser reconhecido como uma categoria teórica.

Em diversas pesquisas realizadas em múltiplos contextos educativos com diferentes sujeitos neles inseridos, as falas trazem, mesmo considerando as suas singularidades, depoimentos de experiências e circunstâncias que se repetem e retratam demandas diárias que absorvem o coordenador: realização de atendimentos e reuniões, individuais e/ou coletivos, formais ou informais, planejados ou emergentes, com pais, professores, alunos, demais funcionários e membros da comunidade escolar; elaboração de relatórios; leitura e respostas a inúmeros comunicados e solicitações internas e externas; mediação de conflitos entre educandos, professores e outros sujeitos da comunidade escolar; preparação e organização de materiais e espaços a serem utilizados por professores em atividades ou eventos específicos; acompanhamento e condução de atividades comemorativas; gestão do uso dos espaços da escola para trabalhos

educativos rotineiros, periódicos e eventuais; gerenciamento dos atrasos de profissionais para a garantia do funcionamento do dia escolar; substituição de professores em sala de aula; contatos telefônicos ou através das redes sociais com os responsáveis e outros, diante de necessidades e impasses da rotina escolar; dentre outras tantas situações que poderiam ampliar esta enumeração.

Sem pretender um posicionamento rígido quanto ao desempenho do seu papel ou mesmo um distanciamento ou isolamento da realidade pujante e desafiadora da escola, em suas imprevisibilidades naturais de um espaço vivo, há que se reafirmar o papel do coordenador para que não se reduza a um “apagador de incêndios”, um “coringa” ou um “tapa buracos”, como equivocadamente, muitas vezes, é visto ou tratado.

Esse é um lugar de sofrimento não somente do próprio coordenador, como também, compartilhado por outros, envolvidos e implicados na defesa da importância deste profissional e da garantia do propósito da sua função, como relatou Christov (2006, p.61), em seu artigo “Garota interrompida: uma metáfora a ser enfrentada”. A autora destaca, em seu texto sobre a coordenação pedagógica, a palavra interrupção, não como uma inevitável circunstância de um contexto humano, mas, de uma marca constante na sua vivência cotidiana, descaracterizando seu objetivo e valor. Assim, a autora reivindica, em sua análise e reflexão, uma ação transformadora de um sistema que não reconhece e assegura sua essencial função. Problematisa implicando a todos os envolvidos no processo e organização, inclusive, o próprio coordenador como sujeito consciente do seu papel não apenas na escola, mas, no mundo.

Assim como a pesquisadora acredita na “cura” deste quadro, caracterizado pela interrupção, também cremos na mudança dele, embora difícil, mas, possível, como defendeu Freire (2014b), e damos continuidade a essa reflexão, indagando quanto ao que fazer diante desses desafios.

OS QUEFAZERES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?

Propositadamente, elegemos a expressão quefazeres, para designar os fazeres da coordenação pedagógica, retirada do universo vocabular usado por Freire, o qual tanto apreciou expressar em suas palavras, criadas ou reinventadas, o esforço da busca pela coerência entre realidade-pensamento-linguagem. Neste caso, para refletir sobre os fazeres da coordenação, optamos pela expressão quefazeres, por não se tratar de meras ações ocasionais, e sim, fazeres sustentados em um agir com direção, conteúdo, “no sentido de produzir algo” (STRECK e ZITKOSKY, 2017, p.335).

O questionamento que intitula a seção resulta das tantas perguntas que permeiam esta discussão, na busca de respostas que, em sua provisoriedade, originam outras que continuam a incitar o processo de reflexão com vistas a ação aqui enfocada, que é a do coordenador pedagógico.

Tendo anteriormente, na problematização desta abordagem, indagado sobre sua identidade, os papéis e tarefas atribuídas ao coordenador pedagógico no cotidiano da escola, enquanto profissional da educação, permanecemos a perscrutar:

- Em meio a tantas demandas, é mesmo possível o coordenador pedagógico exercer sua prática dentro das suas funções primordiais no contexto educativo?
- A abrangência da ação e importância do coordenador está explícita e consciente para ele e demais sujeitos, dentro da comunidade escolar?

Na sua trajetória, a coordenação pedagógica vem se configurando e reconfigurando quanto a definições de funções, papéis e da sua própria nomenclatura. Seja a partir de legislações no âmbito educacional, pesquisas e estudos teóricos e/ou práticos ou das próprias demandas advindas do cotidiano escolar, esta área de atuação no âmbito educativo vive histórica-

mente desafios que exigem, permanentemente, a reflexão e ação, para que seja exercida legitimamente enquanto práxis transformadoras dentro dos seus propósitos. Há uma inegável necessidade de, neste percurso, fortalecer o sentido e importância deste profissional na escola.

Como abordamos anteriormente, diversas tarefas e situações de ordem burocrática, disciplinar e organizacional o desviam do seu papel fundamental. Neste contexto, como mediar, intervir, articular, formar e transformar?

Faz-se imprescindível demarcar que o coordenador pedagógico, antes de tudo, é um educador. Por que não dizer também que é um educador de educadores, um professor de professores, quando traz como sua função precípua a responsabilidade pelo processo de formação docente, o qual implica no compromisso com a sua própria formação continuada? Formação que também acontece na partilha dos saberes com os próprios professores, outros coordenadores pedagógicos, demais gestores e profissionais que atuam na escola. Pois, como defende Lima (2007, p. 101):

a formação permanente é uma condição inerente à educação e precisa envolver alunos, funcionários, docentes, coordenadores pedagógicos, vice-diretores, diretores supervisores de ensino e a comunidade escolar.

E é também no cerne da sua atuação fundamental que se destaca em seu caráter mediador e articulador do processo de ensino e aprendizagem, tendo como responsabilidade a promoção/articulação do projeto político pedagógico. Esse que fazer vai exigir atenção às mudanças que ocorrem na educação e produzem reformulações que impõem ao trabalho pedagógico novas dinâmicas no cotidiano escolar, em relação ao espaço, tempo e currículo.

Entretanto, este fazer preponderante tem sido, muitas vezes, vilipendiado pelas emergências e urgências vividas na rotina diária da escola, como também das exigências de outros setores que privilegiam tarefas periféricas às suas ações primordiais, configurando-se

como um “atendente” ou um “fiscalizador” sem campo específico, incorrendo no desvio ou distorção das suas reais funções e, conseqüentemente, no desempenho do seu papel. Desta forma, a sua prática se distancia da teoria e da legislação que regulariza e orienta sua atuação, tendo “suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas”

Assim, a discussão sobre a identidade do coordenador pedagógico além de imprescindível, convoca a “rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em embates, enfrentar diferenças” (MATE, 2008, p.19). E esta caminhada precisa ser trilhada no interior da escola e nas relações vividas dentro dela, na troca de experiências entre os pares.

Para essa reflexão, com vistas a uma contribuição de caráter transformador, não podemos prescindir de assumir a consciência de que, como toda a prática educativa, a coordenação também é uma ação política. O coordenador pedagógico, como todo educador, está inserido na realidade, no cenário político, econômico, social e cultural, dentro de um contexto coletivo. Não pode se justificar na alternativa inexistente da neutralidade, para fugir das necessárias escolhas e posicionamentos a serem feitos no percurso da sua atuação. Como insistentemente afirmou Freire (2014b), a presença do ser humano no mundo, por não ser neutra, implica escolha e decisão, sustentada na sua capacidade de observar, comparar e avaliar para intervir.

Consciente da dimensão política do seu papel macro e micro, da sua complexa função de formar, articular e transformar (GARRIDO, 2008), enquanto mediador na comunidade escolar, desempenha uma função fundamental, entretanto, é preciso ter clareza de que sozinho não muda a realidade da escola. A responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem, pela organização, estrutura e funcionamento deve ser compreendida como um compromisso coletivo, na perspectiva de uma gestão participativa. Para tanto, é mister

construir cotidianamente uma práxis, que envolve ação e reflexão, na qual todos poderão se beneficiar das aprendizagens construídas no processo, resultando numa vivência de formação conjunta e contínua.

A FORMAÇÃO PERMANENTE NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: NA PRÁTICA, UM DESAFIO

A educação, como um fenômeno humano, acontece em um processo permanente que se funda na consciência de homens e mulheres da sua inconclusão enquanto seres inacabados. Os seres humanos se humanizam no percurso educativo formando-se mutuamente (FREIRE, 2013). Esta não é uma experiência restrita ao espaço escolar, nem é iniciada ou finalizada nele, entretanto, tem neste uma possibilidade ampla e rica de ser vivenciada, não somente pelos estudantes, sujeitos centrais dentro do projeto educativo, como também, para os professores e demais integrantes da comunidade escolar.

Com esta compreensão, reafirmamos a pertinência da formação permanente e sua real demanda, movidas por outras indagações presentes em nossa reflexão:

- Entendida como função primordial a de formadores de educadores, como os coordenadores realizam esta importante e desafiadora tarefa?
- Quem forma os coordenadores, enquanto articuladores, formadores e transformadores no seu campo de atuação?

Entendida como função essencial do coordenador pedagógico, a formação permanente dos educadores se constitui numa educação continuada. Estruturada em um programa, com o objetivo de atualização dos conhecimentos, relativos às práticas educativas, os quais estão em constantes mudanças, assim como o saber e o fazer humanos em resposta à própria realidade, também em contínua transformação (CHRISTOV, 2008).

O desafio de garantir esta prática fundamental envolve para além dos desafios já mencionados, de um cotidiano escolar atropelado por urgências e necessidades, a estruturação e realização de uma prática que ainda é nova, neste âmbito. Para tanto, faz-se necessária uma ação conjunta e construída na sua própria vivência, pois “é preciso criar soluções adequadas a cada realidade”; “não há fórmulas prontas a serem reproduzidas” (GARRIDO, 2008, p.9).

Fundamental esclarecer que, apesar de se constituir numa função precípua do coordenador pedagógico, para que a formação continuada alcance os seus objetivos no espaço escolar, requer o envolvimento e implicação de todos os setores e sujeitos, inclusive, dos gestores, os quais são responsáveis por propiciar as condições para que aconteçam de forma efetiva e com qualidade, seja em termos de tempos disponibilizados, espaços organizados, sujeitos envolvidos, materiais necessários, dentre outros, os quais concorrem para a viabilização, ou não, e para uma concretização com maior ou menor qualidade.

Dentre as inúmeras possibilidades de realização e vivência dos momentos formativos, podemos citar: ciclo de palestras, reuniões individuais e coletivas, elaboração cooperativa de projetos coletivos, círculos de debates, grupos de estudos, dentre outros, nos quais, as etapas de diagnóstico, de planejamento, de desenvolvimento e avaliação serão imprescindíveis e estarão inseridas no próprio processo de formação.

Nesta perspectiva, fica evidenciada a pertinência da formação dentro da própria escola, sem desconsiderar a importância da formação fora dela e da interlocução com outras realidades e experiências.

Há que se lembrar também do desafio que é agregado ao papel do coordenador, de implicar-se por sua própria formação, também, dentro e fora da escola, na investigação da prática pedagógica, nas trocas de experiências, no trabalho coletivo firmado na colaboração e na interlocução, em práticas atravessadas pela

dialogicidade, nas quais os sujeitos envolvidos percorrem um trajeto de aprendizagens partilhadas que repercutem nas suas experiências formativas individuais e grupais.

O DIÁLOGO NA PERSPECTIVA FREIREANA: CAMINHO A SER TRILHADO NO COLETIVO

Voltemos, então, ao questionamento inicial que mobilizou nossa caminhada de pesquisa reflexiva: No confronto entre a complexidade da realidade e da importância de exercer seu papel de mediador e articulador do Projeto Político Pedagógico, na cotidianidade da escola, com vistas ao processo de ensino e aprendizagem com qualidade, o que fazer?

Mais uma vez, Paulo Freire (1983b, p. 27) nos aponta possibilidades de reinventar o mundo, de intervir no contexto e transformar realidades:

o conhecimento[...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

E é desta presença curiosa, enquanto sujeitos e não objetos no mundo, a que nos referimos nesta construção reflexiva que é também propositiva, quando acreditamos na possibilidade de criar e recriar dentro da realidade. Um conhecer, reconhecendo-se criticamente, no qual, ao identificar os condicionamentos na prática da coordenação pedagógica, a que estão submetidos os coordenadores da EJA, como também, a escola como um todo, a mudança seja uma utopia possível, e a trilha para alcançá-la seja apontada.

Porém, a esta compreensão não se chega de forma mágica, contrariamente, exige um percurso no processo de conscientização, no qual o educador dialógico atuando em equipe

interdisciplinar, diante da temática investigada, devolve-a problematizada e não como um discurso pronto (FREIRE, 2014a). O que já consiste no princípio do diálogo, por conceber que os muitos olhares e fazeres contribuem para a construção de possibilidades, na ênfase de um trabalho coletivo.

E o que seria, então esse diálogo? Destacadamente podemos citar a relação de horizontalidade; a presença da criticidade; a instigação da problematização; a relação de empatia entre os participantes; dentre outros princípios e elementos que o compõem. Aspectos que se opõem ao antidiálogo no qual não acontece a comunicação, apenas se faz comunicados (FREIRE, 1983). Falamos do diálogo na perspectiva metodológica, reconhecendo a importância de estar internalizado na cultura escolar que aproxima os sujeitos na tomada de decisões, fortalecendo a comunidade escolar enquanto comunidade educativa democrática.

Nessa trajetória reflexiva sobre a coordenação pedagógica, “[...] a abertura ao diálogo, que não significa estarmos sempre de acordo um com o outro [...]” (FREIRE, 2017), entretanto, pautado na garantia do direito de falar e o dever de ouvir, requer uma interação e implicação de toda a comunidade escolar na reconstrução desse espaço pedagógico e na valorização e redefinição do papel deste profissional, reconhecendo-o em sua importância. Um processo interativo e colaborativo, que demanda a reelaboração da teoria e da prática, a ser construído pelos sujeitos da comunidade escolar, os quais se veem e se colocam como sujeitos e não objetos diante da realidade problematizada.

Uma experiência que, ao objetivar a reestruturação das práticas, funda-se na teoria e na ação, conseqüentemente, configurando-se em um processo também formativo para toda a comunidade. Esta constatação permite ratificar a escola como um espaço de aprendizagem coletivo que não se restringe aos estudantes, mas, abarca a todos, consistindo em um “lugar onde os saberes e as experiências trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas” (ALMEIDA,

2008, p. 86) propiciam aprendizagens coletivas, em um processo de formação ampliado. Espaço no qual a coordenação pedagógica poderá contribuir e se beneficiar, se for pautado na perspectiva de uma escola democrática sustentada na dialogicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: INDAGAÇÕES COMO RESPOSTAS INSTIGADORAS DE TRANSFORMAÇÃO

Investigar a realidade, adentrando o espaço escolar e abordando a complexidade das suas questões, possibilita aprendizagens, desde os que pesquisam aos que nela estão inseridos. A cada vez que, problematizados pela realidade, voltamos a ela, problematizando-a, debruçamos-nos sobre a concretude das experiências que podem nos formar como também, transformar os contextos.

A trilha reflexiva escolhida neste texto, permeada por indagações sobre os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica, já foi em si uma proposição de dialogar com a realidade numa perspectiva de mudança. Ao articular diferentes autores que pesquisam este campo educativo, em sua complexidade e importância e ao dialogar com coordenadores pedagógicos da EJA, enfatizamos a relevância do diálogo, enquanto metodologia a ser utilizada no cotidiano das práticas da coordenação pedagógica, na perspectiva freireana defendendo a escola como espaço democrático.

Nesta concepção, entendermos que a vivência dos processos na escola possibilita o delineamento desta caminhada reflexiva. Assim, conscientes de que a coordenação pedagógica, na complexidade da sua cotidianidade, continua sendo um desafio, quando confrontadas teoria e a prática, concluímos provisoriamente que este é o seu real propósito e a sua consecução na realidade. A articulação e realização dos seus quefazeres, tendo a formação continuada como função primordial, precisará ser concretizada em cada escola, na medida em que os seus sujeitos, cômicos da politicidade

do espaço educativo, criticamente conscientes, integrantes de um coletivo, assumam em vivência dialógica a gestão democrática do seu Projeto Político Pedagógico.

Embasados na busca bibliográfica realizada, na interlocução com pesquisadores comprometidos com a necessária transformação da realidade aqui refletida, não apresentamos soluções mágicas, entretanto, insistimos em reafirmar que, mais este desafio presente na educação, constitui-se em uma “utopia possível”. Diferentes sujeitos, em diferentes espaços e realidades vêm acreditando e construindo suas próprias “soluções”, realizando os “inéditos viáveis” dos quais tanto precisamos no campo educativo. O esperar freireano que não se limita ao puro esperar e que, sobretudo, impulsiona a caminhada no chão da escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda R. A. **O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o Projeto Pedagógico.** In GUIMARÃES, Ana A. et. alii. (orgs.). 11ªed. O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola, 2008.
- ANDRÉ, Marli. **O cotidiano escolar, um campo de estudo.** In PLACCO, Vera M.N.S. ALMEIDA, L. R. (orgs.). 4ªed. O coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2006.
- CHRISTOV, Luiza H.S. **Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada.** In PLACCO, Vera M.N.S., ALMEIDA, L.R. (orgs.). 4ªed. O coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2006.
- CHRISTOV, Luiza H. S. **Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico.** In GUIMARÃES, Ana A. et. alii. (orgs.). 11ªed. O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola, 2008.
- GARRIDO, Elsa. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador.** In BRUNO, E. B. G., ALMEIDA, L.R. CHRISTOV, L.H.S. (orgs.). 9ªed. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2008.
- MATE, Cecília H. **Qual a identidade do professor coordenador pedagógico?** In GUIMARÃES, Ana A. et. alii. (orgs.). 11ªed. O coordenador pedagógico e

a educação continuada. São Paulo: Loyola, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58.ed. rev. e anual. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2014a.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta**. In: FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio ed. Rio de Janeiro/São Paulo; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Educação e Mudança**.1983a, 8ªed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

_____. **Extensão ou Comunicação**.1983b, 7ªed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

_____. **Conscientização**. 2016, São Paulo: Cortez.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 2013, 47ªed. Rio

de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

_____. **Pedagogia da Indignação**. 2014b. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a Administração Escolar: A busca de um sentido**, Brasília: Liber Livro Editora, 2007. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora,2017.

Recebido em: 22/01/2022

Aprovado em: 30/01/2022

INSTAGRAM COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CIBERCULTURA

ALINE ALVERNAZ*

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
<https://orcid.org/0000-0002-1275-4876>

EDMÉA SANTOS**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
<https://orcid.org/0000-0003-4978-9818>

RESUMO

Com o crescimento significativo da interface *Instagram* nos últimos anos, foi possível observar um movimento para além do entretenimento da rede social, em que propostas educativas extraescolares utilizavam a interface para mediar os processos de ensino e aprendizagem. Inspirados neste movimento, o objetivo deste artigo é apresentar a experiência de um dispositivo de Ciberpesquisa-formação que construiu um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na interface do *Instagram*. O método de pesquisa adotado foi a pesquisa-formação na Cibercultura. Foi criado o perfil do *Instagram* @educacaoofisica.mesquita que tornou-se o ambiente de suporte para a realização da formação continuada de professores de Educação Física da rede educativa de Mesquita/RJ que atuavam no Ensino Fundamental I e II, Educação Especial e na EJA, que aconteceu no período de fevereiro de 2021 a setembro 2022 com o objetivo de refletir sobre a Inclusão da pessoa com deficiência nas escolas. Concluímos que é possível a organização de um AVA na interface *Instagram* aliado aos pressupostos da Educação Online, como interatividade, hipertexto e colaboração. Ressaltamos que organizando uma estratégia de produção de conteúdos baseada em objetivos, cria-se uma narrativa que garante a construção de uma ambiência formacional empática e visualmente atrativa. Destacamos que esta experiência é uma potente proposta possível de replicar em diferentes níveis e modalidades de ensino e na prática pedagógica, bem como sugerimos a exploração do potencial formativo de outras interfaces. **Palavras-chave:** *Instagram*, Ciberpesquisa-formação, Ambiente Virtual de Aprendizagem.

* Professora, Doutoranda em Educação, Mestra em Educação pelo PPGEduc/UFRRJ. Possui Graduação em Educação Física, é Especialista (Lato Sensu) em Psicomotricidade, Orientação Educacional e Pedagógica e Educação Especial e inclusiva. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva e Docência On-line para a Inclusão. É membro do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GpDoC – UFRRJ). E-mail: alinalvernaz@gmail.com

** Professora Titular-Livre da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista PQ do CNPQ. Cientista do Nosso Estado pela FAPERJ. Atua no Instituto de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC). Foi professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Associação de Pós-Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROD/UERJ). Editora-chefe da Revista Docência e Cibercultura (Proped/UERJ), link: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc>. Líder do GPD OC – Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura. E-mail: edmeabaiana@gmail.com

ABSTRACT

INSTAGRAM AS A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT IN TEACHER TRAINING IN THE CYBERCULTURE

With the significant growth of the *Instagram* interface in recent years, it was possible to observe a movement beyond the entertainment of the social network, in which extracurricular educational proposals used the interface to mediate the teaching and learning processes. Inspired by this movement, the objective of this article is to present the experience of a Cyber-research-training device that built a Virtual Learning Environment (VLE) in the *Instagram* interface. The research method adopted was research-training in Cyberculture. The *Instagram* profile @educacaofisica.mesquita was created, which became the support environment for carrying out the continuing education of Physical Education teachers from the educational network of Mesquita / RJ who worked in Elementary School I and II, Special Education and EJA, which took place from February 2021 to September 2022 with the aim of reflecting on the inclusion of people with disabilities in schools. We conclude that it is possible to organize a VLE on the *Instagram* interface combined with the assumptions of Online Education, such as interactivity, hypertext and collaboration. We emphasize that by organizing a content production strategy based on objectives, a narrative is created that guarantees the construction of an empathic and visually attractive training environment. We emphasize that this experience is a powerful proposal that can be replicated at different levels and modalities of teaching and in pedagogical practice, as well as we suggest exploring the training potential of other interfaces. **Keywords:** *Instagram*, Cyber-research-training, Virtual Learning Environment.

RESUMEN

INSTAGRAM COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CIBERCULTURA

Con el importante crecimiento de la interfaz de *Instagram* en los últimos años, se pudo observar un movimiento más allá del entretenimiento de la red social, en el que las propuestas educativas extraescolares utilizaban la interfaz para mediar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Inspirado en este movimiento, el objetivo de este artículo es presentar la experiencia de un dispositivo de capacitación en ciberinvestigación que construyó un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) en la interfaz de *Instagram*. El método de investigación adoptado fue el de investigación-formación en Cibercultura. Se creó el perfil de *Instagram* @educacaofisica.mesquita, que se convirtió en el ámbito de apoyo para la realización de la formación continua de los profesores de Educación Física de la red educativa de Mesquita/RJ que actuaban en la Enseñanza Básica I y II, Educación Especial y EJA, que se llevó a cabo de febrero de 2021 a septiembre de 2022 con el objetivo de reflexionar sobre la inclusión de las personas con discapacidad en las escuelas. Concluimos que es posible organizar un AVA en la interfaz de Instagram combinado con los supuestos de la Educación en Línea, como la interactividad, el hipertexto y la colaboración. Destacamos que al organizar una estrategia de producción de contenidos en base

a objetivos, se crea una narrativa que garantiza la construcción de un ambiente formativo empático y visualmente atractivo. Resaltamos que esta experiencia es una propuesta poderosa que puede ser replicada en diferentes niveles y modalidades de enseñanza y en la práctica pedagógica, así como sugerimos explorar el potencial formativo de otras interfaces.

Palabras clave: *Instagram*, Ciber-investigación-formación, Entorno Virtual de Aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO¹

A cibercultura, que é a cultura contemporânea mediada pelo digital em rede (SANTOS, 2019) atravessa nossos cotidianos de forma significativa, provocando mudanças radicais nos modos de e meios de produção, de desenvolvimento em todas as esferas das atividades humanas, sejam nas escolas, no trabalho, na comunicação, no entretenimento, na aprendizagem, como em muitos outros parâmetros da vida cotidiana.

O ciberespaço² possibilitou-nos viver numa sociedade conectada, hipertextual e colaborativa. Na Web 1.0 tivemos o fenômeno dos *blogs* como meio de se habitar/explorar o ciberespaço. Os computadores a época eram desktops, computadores de mesa, fixos (cidade) e conectados por fios (ciberespaço) a *Internet*. Havia um condicionamento corporal e territorialmente demarcados. Os blogs autorais, com sua escrita hegemônica, se propunham a publicizar diferentes conteúdos. Havia um polo emissor e outro receptor, sem a possibilidade de interações entre eles, tudo isso com muitos desafios de conexão e qualidade.

Enquanto as palavras de ordem eram disponibilizar, buscar e ler, na *Web 2.0*, ou *web social*, os processos colaborativos e arquiteturas participativas de produção, tais como *blogs*, *podcats* e redes sociais digitais, tomam conta da comunicação e jeito de viver.

Para Lemos (2004), a liberação do polo de emissão altera o modelo clássico unidimensional de comunicação, criando espaço para a interatividade. Por seu turno, a conectividade generalizada favorece a interação com outras pessoas e grupos, a produção de sentidos, a partilha e a circulação de informações e conhecimentos, permitindo-nos consumir, produzir, cocriar e compartilhar diferentes “*espaçotempos*”³. Por fim, a convergência das mídias possibilita a reconfiguração cultural, na qual sistemas comunicacionais amplos, complementares e, às vezes antagônicos, coexistem, oferecendo maior pluralidade comunicacional, como, por exemplo, *blogs* produzidos por jornais e programas de televisão usados para comentar e divulgar suas notícias, além, de série, filmes e novelas estarem presentes em diferentes plataformas de streaming⁴, redes sociais ativas nas convergências de mídia e comunicação.

[...] o ciberespaço está agora mais presente do que nunca, tão presente a um simples toque de dedos em levíssimos dispositivos sempre

1 A pesquisa que dá origem a este artigo foi submetida ao Comitê de Ética na Pesquisa, via Plataforma Brasil e está de acordo com as orientações e resoluções do órgão responsável.

2 Conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais, que simulam contextos do mundo físico, das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas já vivenciadas pelos seres humanos ao longo de sua história (Santos, E. 2005).

3 Esses vários termos, escritos de forma unida em uma única palavra, e tantos outros que ainda aparecerão neste texto, estão assim grafados porque, há muito, percebemos que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos relacionadas aos Cotidianos e Cotidianos escolares. Com isto passamos a grafar deste modo os termos de dicotomias herdadas: juntos, em itálico e entre aspas. Estas últimas foram acrescentadas com vistas a esclarecer aos revisores/as de textos, que é assim que estes termos precisam aparecer (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 19-20).

4 Sistema de distribuição de mídias digitais de fluxo de transmissão contínuo como: filmes, músicas, séries, podcasts. Como exemplos temos: netflix, Spotify, globo play, etc..

na palma de nossas mãos, que nem sequer nos damos conta de estarmos ao mesmo tempo no ciberespaço e fora dele, pisando o chão e simultaneamente ubíquos, viajando, pousando, entrando e saindo de espaços de informação e de comunicação à mesma velocidade com que nossos olhos piscam. (SANTAELLA, 2010, p. 89).

A *Web 3.0*, ou *web* semântica, por sua vez, promete mudar ainda mais “os modos como as redes são usadas, na exploração das possibilidades da inteligência artificial, nas aplicações modulares, na gráfica tridimensional, na intensificação da conectividade e da convergência tecnológica” (SANTAELLA, 2010, p. 268). Nesta proposição espera-se que o advento dos algoritmos acompanhados dos movimentos de inteligência artificial, que integrados ao grande bigdata (gigantesco volume de dados) sejam capazes de interpretar e aprender como já abordado em documentários como “Privacidade hackeada, 2019”, em episódios da série “Black Mirror, 2011” ou em “O dilema das redes, 2020” (todos disponíveis na Netflix).

Enquanto “Bitcoins” (moeda digital), “NFTs” (Token não fungível, um tipo de criptografia que cria algo único no digital, como obras de arte, itens colecionáveis, sons e infinitas possibilidades de exclusividade) e “Metaverso” (ambientes virtuais hiperrealistas, imersivos e coletivo) ocupam o cenário contemporâneo, se aguçarmos nosso olhar para o que ocorre nos cotidianos escolares, percebemos que muitas instituições de ensino brasileiras precisaram de uma pandemia⁵ para aceitar, por exemplo, o uso de celulares em seu interior.

Observando assim esta breve contextualização da história da internet, assumimos que a escola e os processos educativos de maneira geral necessitam de investimento em pesquisas e experiências formativas no intuito de se apropriar do ciberespaço de maneira a fomentar a

tessitura do conhecimento explorando cada vez mais o potencial e criativo das redes sociais, nuvens, interfaces e aplicativos educativos, dispositivos tecnológicos, inteligência artificial, entre outros, possibilitando a incorporação destes nos processos de *ensinoaprendizagem* de forma criativa, articulada e plástica.

Posto isto, este artigo tem por objetivo apresentar como o Instagram foi organizado para se tornar um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de uma formação continuada de professores de educação física, para a discussão da temática da inclusão de alunos com deficiência. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de doutorado que buscou incorporar a investigação científica e os processos de formação na cibercultura.

Iniciamos este artigo com a apresentação do contexto da cibercultura como cenário e suporte epistemológico na construção do conhecimento, destacando a lacuna dos avanços da internet e seus desdobramentos em práticas educativas. Seguimos para o destaque da organização de um AVA num processo de Formação de Professores na Cibercultura ressaltando sua relevância. Avançamos então para a apresentação do método no qual este estudo foi consolidado: a ciberpesquisa-formação (SANTOS, 2019). Em seguida apresentamos como o *Instagram* foi estruturado para tornar-se um AVA, bem como as estratégias adotadas para a produção de conteúdo do mesmo para que viesse a torna-se uma interface de suporte de aprendizagem, a que se propõe um AVA na Educação Online (EOL). E por fim, encerramos este artigo destacando os avanços e conquistas advindos desta prática cibercultural ressaltando sua importância para todo cenário educativo e na formação de professores.

2 A IMPORTANCIA DO AVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CIBERCULTURA

O AVA é um espaço virtual formado por um conjunto de interfaces de comunicação que

5 Pandemia sanitária do novo coronavírus SARS-CoV-2 que levou ao distanciamento social no ano de 2020 e se estendeu em 2021, causando impactos devastadores na condição humana e ainda estamos conhecendo suas consequências para a condução da humanidade de maneira geral a partir dos cenários e descobertas que se apresentam.

apresentam recursos que permitem socializar conteúdos em diversos formatos e linguagens, dando suporte aos processos de “*aprenderensinar*”.

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e as mídias sociais são exemplos concretos disso, formados geralmente por um conjunto de interfaces de comunicação síncrona e assíncrona (fóruns de discussão, salas de bate papo, diários online, portfólios, entre outros) e também por interfaces que permitam habitar conteúdos digitalizados em diversos formatos e linguagens, a exemplos dos recursos educacionais abertos (REA). (SANTOS, 2019, p.54)

Posto isto, os AVAs surgem com a missão de dar suporte aos processos formativos na internet, inicialmente nos cursos da Educação a Distância (EAD), que se organizam de maneira sem que haja a presença física de seus alunos em um local específico, sendo o AVA a sala de aula para esta modalidade, um local de concentração de materiais para auto estudo e resolução de atividades propostas por tutores/professores.

A partir dos avanços da internet com a incorporação de recursos e tecnologias e a própria necessidade de aprimoramento dos processos educativos, os AVAs, com a incorporação da Educação Online (EOL) (SANTOS, 2005) ampliam a sua importância no processo educativo/formativo sendo um espaço de encontros e colaboração.

Em relação aos AVAs, Silva (2014) acentua que precisa ser uma obra aberta, em que a imersão, a navegação, a exploração e a conversação possam fluir na lógica da completção, o que demanda: (a) criar ambientes hipertextuais, que favoreçam a intertextualidade, a intratextualidade e a multivocalidade; (b) disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas, simulações e navegações fluidas; (c) potencializar a comunicação interativa síncrona e assíncrona; (d) propor atividades de pesquisa com vistas à construção do conhecimento, contextualizando questões locais e globais presentes na cultura; e (e) criar ambiências propícias à avaliação formativa como assevera Santos, E. (2019).

Com a pandemia COVID-19 o distanciamento social nos foi obrigatório e com isso as aulas remotas ganharam a seu espaço no repertório educativo. Desta forma, muitos AVAs surgiram como solução para suportar o novo quadro educativo que se desenhava para assegurar que as aulas não fossem interrompidas completamente pelo estado de quarentena que atravessávamos. Sites, sistemas e softwares surgiram como possibilidades a criação de AVAs e bem como a organização de mídias sociais que já se apresentavam como possibilidade educativa, ganham importância neste novo cenário.

O Facebook como uma mídia social já era explorado como um suporte educativo na função de criação de grupos como nos apresenta Santos, R. (2015) que em seu estudo mostra como os Grupos de Pesquisa desenvolviam suas atividades a partir das apropriações desta interface. Moreira e Januário (2014) também destacam a interface como espaços de aprendizagem com um potencial explorado por diversas propostas educativas.

Posto isto, aqui concebemos os AVAs integrados aos pressupostos da EOL, que para nós é um fenômeno da Cibercultura que consiste num conjunto de ações de ‘*aprendizagemensino*’, “ou atos de currículo mediados por interfaces digitais, que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade” (Santos, E. 2005, p. 69).

Para Moran, J.; Masetto, M. e Behrens, M. (2013), propostas educativas que se valem do meio digital como a teleconferência, a videoconferência e a *Internet* constituem a educação *online*, cujo processo de comunicação se dá na relação um para um, um para todos e todos para todos. No entanto, concordamos com Santos, E. (2014; 2019) e Silva, M. (2012), quando enfatizam que a educação *online* não pode ser entendida como sinônimo de educação a distância (EaD), pois exige metodologia própria, fundamentada no hipertexto e na interatividade; o que implica uma nova reconfiguração social, cultural, econômica e política, ao colocar

em xeque o esquema clássico da informação, baseado na transmissão de conteúdos, e liberar o polo da emissão, abrindo espaço para o diálogo e a participação colaborativa.

Fundamentada no *hipertexto*, a EOL, permite que exercitemos nossas autorias, ao operarmos diferentes percursos e leituras, bem como a *interatividade*, que consiste num ato de colaboração, baseado nos princípios da bidirecionalidade dialógica, nos quais os polos emissor e receptor, em conjunto, codificam e decodificam a mensagem; da participação colaborativa, tendo a intervenção na mensagem como cocriação da emissão e da recepção; e de conexões em teias abertas, mediante a formação de múltiplas redes articulatórias de conexão e liberdade de trocas, associações e significações. Desse modo, os indivíduos podem consumir, produzir, colaborar e cocriar a informação, como acentua Silva, M. (2010).

Portanto, na EOL, a lógica comunicacional deixa de ser unidirecional, fundamentada na proposta ‘um para todos’, e mudanças ou intervenções docentes e discentes praticamente inexistem, para privilegiar processos de cooperação e colaboração coletivos, nos quais a tessitura do conhecimento é possibilitada na organização ‘todos para todos’. Dessa forma, “a mensagem aberta à manipulação, à operatividade, pode ser recomposta, reorganizada, modificada em permanência sob o impacto cruzado das intervenções do sujeito e dos algoritmos do sistema digital, perdendo assim o estatuto de mensagem transmitida” (Silva, M, 2010, p. 53).

Silva, M. (2012) também destaca que o hipertexto foi “o grande divisor de águas entre a comunicação massiva e a comunicação interativa” (p.18). Para o autor, a interatividade é:

a modalidade comunicacional que ganha centralidade na Cibercultura. Exprime a disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressamente complexo presente na mensagem e previsto pelo emissor, que abre ao receptor possibilidades de responder ao sistema de expressão e de dialogar. (SILVA, M. 2010, p. 42)

Na medida em que os diversos “*espaços-tempo*” educacionais se encontram num contexto móvel e ubíquo, torna-se urgente refletirmos sobre as potencialidades do digital em rede e como ‘*fazer pensar*’ atos de currículos que interajam e se integrem a realidade contemporânea.

Esses potenciais da Educação Online reconfiguram os usos realizados por professores nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que não estão restritos há apenas um modo ou outro de *aprenderensinar*, mas que buscam na diversidade de interfaces síncronas e assíncronas (Fóruns, Chats, Facebook, WhastApp) criar situações nas quais docentes e discentes possam vivenciar a colaboração, a autoria e a interatividade (SILVA, A., 2018, p. 64).

Santos E. (2019) destaca que aprendemos com o ‘outro’; com sua provocação, inteligência e experiência. Desse modo, a autora assevera que “não é o ambiente *online* que define a Educação *Online*. O ambiente/interface condiciona, mas não determina. Tudo dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos para a garantia da interatividade e cocriação” (p. 70).

Por conseguinte, compreendemos que o AVA tem um papel de grande relevância na formação continuada de professores, não apenas como suporte do processo formativo, sendo um repositório em que atividades e conteúdos são disponibilizados. Acreditamos que ao integrar EOL e AVA é possível potencializar as aprendizagens com a criação de uma ambiência formativa potente e experiencial (JOSSO, 2004).

3 UM PANORAMA DO MÉTODO: A CIBERPESQUISA-FORMAÇÃO

Para a realização deste estudo adotamos a Ciberpesquisa-formação (SANTOS, 2005; 2014; 2019) como metodologia pesquisa. Nesta, o pesquisador, diante de seus dilemas, implicações e questões, forja dispositivos de pesquisa e formação, mediados pelo digital em rede, para ir ao encontro dos praticantes culturais (CERTEAU, 2013) e assim com eles produzir os

dados de pesquisas que culminarão nas noções subsunçoras, que são os achados de pesquisa.

A participação coletiva, é condição fundante da ciberpesquisa-formação. Assim, o pesquisador coletivo é composto por todos os sujeitos participantes, atores e autores da pesquisa, que para nós são os praticantes culturais. Desse modo, seu envolvimento pessoal integra as dimensões do emocional, sensorial, imaginativo, criativo e também racional, implicado pela experiência. O pesquisador coletivo se organiza em grupos de trabalhos móveis, reestruturados a partir dos interesses investigativos de cada pesquisador bem como do grupo como um todo (SANTOS, E., 2014).

Pesquisador não é aquele que constata o que ocorre, mas também aquele que intervém como sujeito de ocorrências. Ser sujeito de ocorrências no contexto de pesquisa e prática pedagógica, implica conceber a pesquisa-formação como processo de produção de conhecimentos sobre problemas vividos pelo sujeito em sua ação docente (SANTOS, E. 2019, p. 105).

Desta maneira, na ciberpesquisa-formação, cada integrante do grupo precisa reconhecer o outro como coautor da pesquisa. Durante seu desenvolvimento, não se coletam dados; o pesquisador coletivo “aciona dispositivos para a produção de dados”, expressos em narrativas, textuais, sonoras e imagéticas”. Nessa perspectiva emergem sujeitos que aprendem, ao mesmo tempo em que ensinam e pesquisam, e pesquisam e ensinam enquanto aprendem, estabelecendo a articulação entre a produção do saber científico e a produção do saber cotidiano, pois o pesquisador coletivo é composto por todos os sujeitos que participam da pesquisa, dialogando entre si, “*aprendendopesquisandoensinando*”.

Nesta organização, o nosso campo de pesquisa foi a Formação Continuada dos Professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita/RJ, que se organizava nos GEPEFs (Grupo de Estudos dos Professores do Ensino Fundamental) de Educação Física, que se reuniam de modo online em um encontro mensal síncrono, suportado pela

interface do Zoom e dialogavam de maneira assíncrona suportada pelo WhatsApp pelo AVA no Instagram, organizado para esta finalidade. Os praticantes culturais desta pesquisa foram os professores regentes de Educação Física do município, que atuavam no Ensino Fundamental I e II, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e na Educação Especial.

Nosso objeto de estudo foi a formação de professores de educação física para a inclusão, que passou a ser tema de estudos e práticas a partir de 2021 como uma demanda que emerge deste coletivo de professores diante do aumento de número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Por conseguinte, de fevereiro de 2021 a setembro de 2022, forjamos o dispositivo de ciberpesquisa-formação que chamamos de “Descapacita!” com invenções metodológicas e atos de currículo, mediados pelo digital em rede e organizando o *Instagram*, como o AVA da formação continuada de professores.

O dispositivo de ciberpesquisa formação são meios materiais e/ou intelectuais que o pesquisador cria/aciona para ir ao encontro dos seus objetos de pesquisa e seus praticantes culturais para com eles produzir conhecimento (ARDOINO, 1998) a partir da inteligência pedagógica acionada na organização dos mesmos. Nesta arquitetura que bricolou as interfaces do *Instagram*, *Zoom* e *WhatsApp* no digital em rede, neste artigo focaremos na organização do *Instagram* como AVA e sua potência no dispositivo de ciberpesquisa formação.

Destacamos aqui que o neologismo adotado “Descapacita!” refere-se a uma dupla proposições: a primeira consiste em romper com a ideia de formação de professores que comumente se associa à capacitação, cursos estanques e desassociados a propostas experienciais. A segunda está para a necessidade de rompermos com o “Capacitismo” que é o preconceito com a pessoa com deficiência, alvo de grandes reflexões no dispositivo de formação de professores de educação física online para a inclusão.

4 O INSTAGRAM COMO AVA NO DISPOSITIVO DE CIBERPESQUISA-FORMAÇÃO

O *Instagram* consiste numa rede social de compartilhamento de fotos, vídeos e microvídeos, lançado em outubro de 2010, por Kevin Systrom (norte americano) e Mike Krieger (brasileiro), e atualmente possui aproximadamente 1 bilhão de usuários ativos. Inicialmente, a rede social objetivava partilhar imagens da vida comum, colocando em cena pessoas desconhecidas, em momentos íntimos e únicos. Na busca por inovações, e novos meios e modos de usar, advindos das demandas dos cotidianos que se reinventam, a cada dia, sujeitos comuns - os praticantes culturais, manifestam sua capacidade criativa, suas astúcias e engenhosidade, (CERTEAU, 2013) para caminharem de maneira única, transformando ou se distanciando do objetivo inicial a que se propunha a interface.

A escolha da interface *Instagram* para subsidiar o AVA do nosso dispositivo de pesquisa não se dá de maneira aleatória. Trata-se de um aplicativo muito utilizado no Brasil, atualmente (cerca de 500 milhões de contas ativas) com alta adesão de uso em diferentes faixas etárias. Ao realizarmos uma busca no Periódico Capes não foram encontrados estudos que utilizassem o *Instagram* como uma interface formativa, plataforma de cursos *online* ou qualquer outra estratégia educativa formativa. Combinamos os verbetes INSTAGRAM “AND” EDUCAÇÃO para realizarmos as pesquisas no repositório e foram encontrados 187 resultados. Na leitura dos títulos e resumos, não encontramos nenhum estudo em que o *Instagram* fosse utilizado como interface que integrasse processos educativos. Em sua maioria, tratavam de pesquisas do tipo netnografias e pesquisas construídas a partir de postagens e manifestações, utilizando o *Instagram*. As pesquisas eram realizadas no *Instagram*, mas não exploravam o seu potencial educativo e formacional como já consolidado no *Facebook* na utilização de grupos fechados.

Ao incorporar novos recursos à interface, o *Instagram* se coloca para além do minimalismo fotográfico: são imagens com conteúdos escritos, em sequência ou não, *lives* com aulas e conteúdos completos, vídeos (microvídeos, vídeos longos, *reels*), microaulas com animações e efeitos, antes só possíveis com programas profissionais de edição.

Dentro deste movimento de evolução da interface do *Instagram* foi possível perceber uma utilização de seus recursos para diferentes fins. Com a pandemia sanitária da COVID-19, juntamente com o isolamento social e a quarentena, as matrículas em cursos online aumentaram 425% somente no ano de 2020 (OLIVEIRA, 2021). Com este movimento foi possível notar dispositivos de cursos online organizados utilizando todos os recursos do *Instagram*, tornando-o não somente uma rede social, mas também um AVA (Ambiente virtual de aprendizagem), com experiências extra escolares. Fenômeno até então observado no *Facebook* que tomamos como inspiração para a organização do AVA do Descapacita!.

4.1 Mapeando as redes

Ao mapeamos as redes, encontramos três *IGs* (contas de usuários no *Instagram*) que empregaram o *Instagram* como AVA de cursos online (atividades extraescolares), apresentando este novo meio e modo de se apropriar desta interface para além de uma rede social de entretenimento, dando um caráter educativo e formativo para a rede.

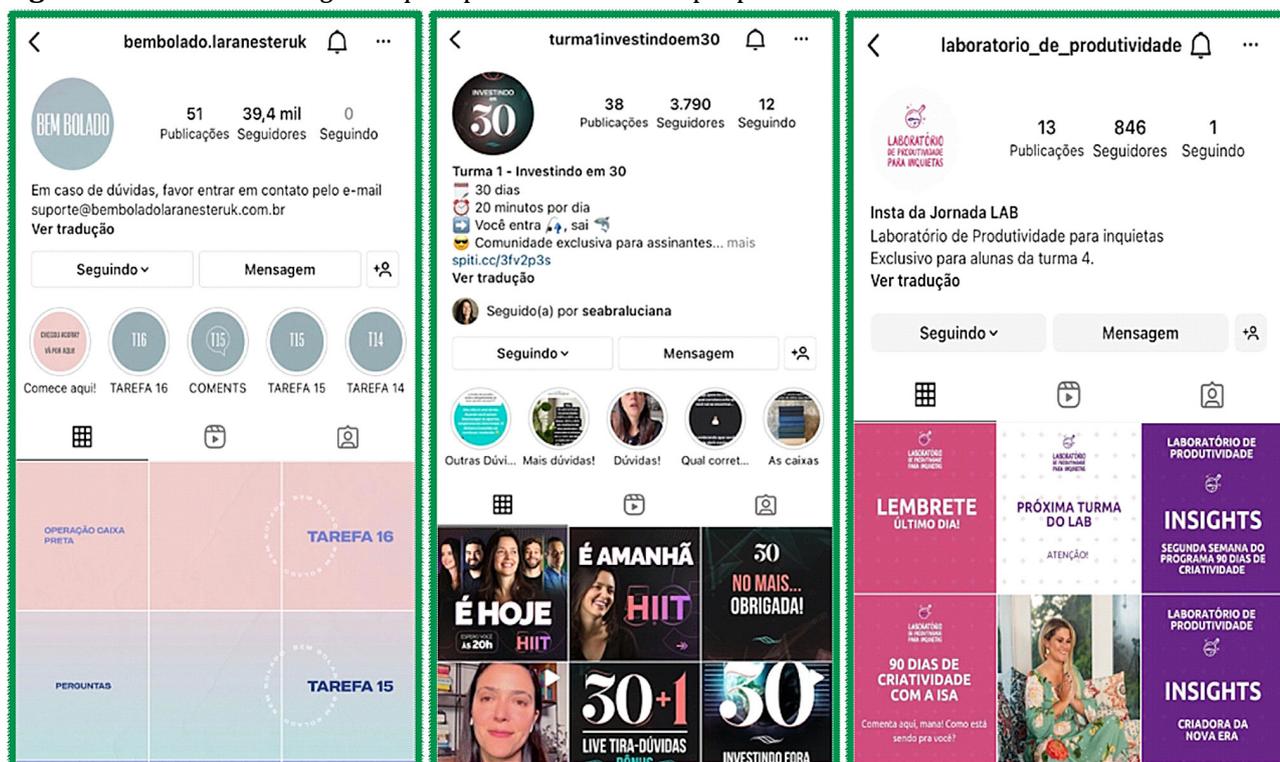
Os *perfis* mapeados no período de agosto de 2020 a fevereiro de 2021, traziam uma proposta educativa diferente, um desenho didático específico, e utilizavam os recursos do *Instagram*, de maneira singular. Os três fizeram uso de contas fechadas com acesso exclusivo para outros usuários que compraram o curso apresentado.

Os *IGs* @bembolado.laranesteruk, @turma1investindoem30 e @laboratorio_de_produtividade traziam estratégias singulares como: *aulas-live*, *aulas-post*, *aulas-stories*,

links clicáveis na *bio*, postagem tripla no *feed*, *posts-fóruns*, *posts lembretes* e comunicação

via *direct*, entre outras que nos inspiraram em nosso dispositivo.

Figura 1 – Perfis do *Instagram* que apresentaram uma proposta educativa extraescolar



Fonte: *Instagram*

As *aulas-live* eram transmissões ao vivo no *Instagram* em que o responsável da conta dava aula sobre um tem específico do curso com duração de no máximo uma hora. Durante as *aulas-live* havia interação no bate-papo ao vivo entre os alunos participantes e a mediadora da atividade.

A proposta das *aulas-post* era a organização de uma aula do curso com post em sequência no *Instagram* que era feito de duas maneiras: um *post* com um único *card* (foto escrita) e na legenda da foto havia uma explicação mais aprofundada sobre o tema, deixando uma atividade a ser cumprida, ou, um *post* sequencial (*post* carrossel) com até 10 *cards* explicando um conceito ou tema, que para ler a proposta da aula era necessário rolar para o lado os *cards* em sequência.

Aulas-stories se organizavam nos *stories* (publicação temporária disponível pelo período de até 24h, sendo realizada em fotos ou pequenos vídeos, com ou sem conteúdo escrito, que po-

dem ser salvas por mais tempo se adicionadas aos *destaques* – que são os stories salvos por mais tempo no *Instagram*). Nesta, o mediador do curso, tirava dúvidas, esclarecia conceitos importantes, respondia as mensagens recebidas no *direct* (recurso do *Instagram* de comunicação direta entre os usuários por mensagem escrita, áudio ou imagens).

Os links clicáveis na *bio* (parte da interface do *Instagram* que traz as informações pessoais do usuário da conta) conduziam os alunos para outras interfaces, foi um recurso interessante mapeado. Nele, os mediadores dos cursos levavam os usuários para outras plataformas e sites com recursos complementares para o curso, aumentando o potencial hipertextual e interativo da interface.

A postagem tripla (numerada) no *feed* (local em que se organizam as imagens/vídeos publicados no *Instagram*) foi observada como estratégia para a organização das aulas e facilitação do auto estudo. Desta forma, como o *Instagram*

tem a característica das primeiras imagens que aparecem no *feed* serem as últimas postagens, o aluno sabia exatamente por onde começar a realização do curso.

Também foi possível observar que a realização de fóruns (espaço para a ocorrência de debates, conversas, compartilhamento de conhecimento e opiniões) que aconteciam a partir do *post-fórum*. Neste, a realizava um *post* como um disparador de conversa a partir de uma CTA⁶ (*call to action*), uma chamada para ação. Seja no post com uma imagem escrita, seja a partir da imagem com a legenda neste sentido. Desta maneira, o aluno era sempre convidado a fazer algo, abrindo uma possibilidade de diálogo e produção a partir dele.

Os *posts-lembretes* eram postagens no *feed* do *Instagram* que tinham por objetivo lembrar os eventos que viriam a acontecer referentes ao próprio curso, ou conceitos importantes já desenvolvidos em outros momentos.

E por fim, um canal de conversa direta com os mediadores dos cursos, era através do *direct*, que funcionavam com chats de conversa sobre os conteúdos e informações do curso, bem como a disponibilização de links extras e privados.

Após o levantamento de todas essas referências na utilização do *Instagram* como um espaço de suporte de aprendizagem, mesmo que em experiências extraescolares, foi possível integrar de alguma forma essas inspirações para pensar em um AVA que para além de ser suporte ao processo formativo docente, também garantiria pressupostos da EOL na tessitura do conhecimento.

4.2 A organização do perfil no Instagram como um AVA

O perfil @educacaofisica.mesquita, nossa conta oficial no *Instagram*, funcionou como AVA do

6 CTA é a sigla em inglês do termo “call to action” que designa uma chamada para ação, muito comumente utilizado no campo do marketing digital que tem por objetivo garantir uma interação/movimentação/diálogo dos usuários das redes sociais diante de diferentes mídias disponibilizadas nas redes.

Descapacita! em que exploramos a plasticidade da interface e seus diferentes usos e linguagens (Figura 2).

Figura 2 - Print de tela @educacaofisica.mesquita



Fonte: Instagram



A partir dos recursos da interface explorados por outros usuários na construção dos seus AVAs, pensamos e construímos em um movimento de completação (completando e construindo a medida que a formação continuada acontecia) nossa ambiência formativa para que fosse interativa e se construísse em colaboração a partir das produções individuais e coletivas dos professores.

Por tanto, a *bio* (sinalizada com o número 1 na figura 2) deste perfil apresentava um *link* clicável que levava a um *Padlet*, um painel interativo em que é possível colocar materiais em diferentes arquivos: docs, pdfs, *links*, vídeos, fotos. Ele funcionava como um grande painel de referências criado coletivamente que emergiram das discussões e reflexões na temática da inclusão, com sugestões de filmes, materiais utilizados nos encontros síncronos, livros, artigos, e entre outros. Silva e Lima (2022) relatam uma experiência em que o *Padlet* foi organizado como um AVA na formação de profissionais da educação, sendo uma proposta também hipermidática, que se distingue da nossa pois adotamos o *Instagram* como interface principal e o *Padlet* como suporte na bricolagem de interfaces.

Nos *destaques* (número 2 sinalizado na figura 2) do perfil, organizamos os portfólios com as produções dos professores. Nessa estratégia, buscamos duas possibilidades de organização. Na primeira delas, os professores postavam suas produções (vídeos e fotos) referentes aos encontros e atividades desenvolvidas, em suas contas pessoais do *Instagram* e marcavam o perfil oficial do AVA no *Instagram*. Dessa forma era possível repostar no nosso AVA e salvar no destaque específico daquele professor. Uma segunda opção precisou ser organizada, pois alguns professores não gostariam de usar suas contas pessoais para a realização das propostas, sendo por exercer outras atividades diferentes da docência ou até mesmo por não querer “expor” sua atuação por motivos pessoais. Respeitando esta escolha, era possível o professor publicar o seu vídeo ou foto no grupo de *WhatsApp* dos professores, e daí conseguíamos o material para postar diretamente no *feed*, ou nos *stories* para salvar nos portfólio destaques.

É preciso salientar, que no início das atividades do/com/no *Instagram* como AVA, dois praticantes sinalizaram que tinha dificuldades para a operar com a interface. Santaella

(2013) alerta que o processo de letramento digital, vai muito além da inclusão digital, pois não basta acessar a tecnologia; é necessário que, em diferentes ambiências formativas, o conhecimento seja desenvolvido e/ou aprimorado. Desse modo, foi preciso acompanhar de perto os professores, ajudando-os a abrirem suas contas na interface, enviando o link dos posts diretamente no *WhatsApp*, e fazendo uma mediação totalmente ativa. Dos primeiros passos para acessar o conteúdo até a realização de uma publicação, conseguindo assim se apropriar das funcionalidades da interface.

Em nosso *feed* (número 3 da figura 2) estão os *posts* que foram construídos com base nas conversas, dúvidas, discussões sugestões que aconteciam em outras interfaces (de maneira síncrona com rodas de conversa no *Zoom* e no assíncrono, no grupo de *WhatsApp* de professores). Por conseguinte, os posts também funcionaram como *fóruns* em que os professores comentavam, refletiam, discutiam sobre diferentes assuntos relacionados à inclusão na educação física escolar.

Foi possível também explorar o potencial comunicativo das *lives* que apresentam um conteúdo complementar a toda atividade construída no dispositivo. Foram duas *lives* realizadas. A primeira com um professor do nosso próprio grupo, que é uma pessoa com deficiência e trouxe contribuições sob uma perspectiva singular no tocante da temática. A segunda, realizada em grupo (três pessoas) em colaboração, sendo uma delas um professor de educação física recém formado, que é uma pessoa com deficiência, em que foi explorado desafios e perspectivas atuais sobre educação física e inclusão. Podemos afirmar a potência das *lives*, pois estas serviram de repertório para vários encontros síncronos subsequentes. Destacamos o caráter de comunicação pessoal, com linguagem afetiva e implicada que conduz a uma interlocução favorável a construção do conhecimento significativo.

5 ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO DE CONTEÚDO PARA O AVA INSTAGRAM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O *Instagram* é uma interface que se constitui a partir de publicações (*cards*, fotos, vídeos ou *lives*) que se organizam e concentram no *feed*. No caso da organização de um perfil na interface com o objetivo de construção de um AVA, uma estratégia de produção de conteúdos precisou ser adotada para alimentar a interface com este objetivo, criando assim, uma narrativa com a temática de discussão da Inclusão, que fosse visualmente atrativa e que fizesse sentido na formação continuada de professores.

Inicialmente a noção de perfil coletivo precisou ser assumida. Não havia um detentor pessoal da conta, e sim um administrador que realizava as burocracias de operação da interface, que mediava as discussões de maneira a acionar disparadores de conversa, convergindo todas as propostas do dispositivo para uma ambiência formativa, acolhedora, com conteúdos relevantes e potentes.

Pensar numa estratégia de produção de conteúdo para um perfil de *Instagram* coletivo é relevante pois a intencionalidade pedagógica, cria uma narrativa que conversa com a proposta formativa que construímos no dispositivo e faz com que as ressonâncias dos encontros síncronos permaneçam no assíncrono. Dessa forma, a partir do objetivo, e produção coletiva, o formato é definido e o *post* é construído e publicado.

Os microvídeos produzidos pelos professores, cuja partilha já era comum no grupo de *WhatsApp*, (ALVERNAZ *et al*, 2020) constituem autorias docentes neste perfil do *Instagram*. Martins (2017) destaca que os microvídeos são curtos, dinâmicos e objetivos e que esta tendência pode estar atrelada à limitação do perfil do professor. Mesmo com diferentes recursos que as interfaces oferecem atualmente, que podem proporcionar uma edição quase profissional no celular, o letramento digital ainda precisaria ser

desenvolvido para dar mais ‘qualidade’ a sua produção. Porém, observamos que o propósito de registro da atividade em microvídeo, com vistas ao compartilhamento entre os pares, possibilita a construção de acervo pedagógico digital coletivo.

Com o microvídeo também é possível captar as nuances corporais que estão sendo observadas e desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Corpo, movimento, ritmo, música são elementos fundamentais para a reprodução futura em outros contextos, aulas, projetos e unidades escolares. Martins (2017) também apresenta cinco tipos de vídeos na cibercultura: hipervídeo, vídeoaula, videoconferência, vídeo instantâneo, vídeo volátil e *webnar*. Entre essas propostas, percebemos que a vídeoaula não se encaixa em nossa proposta de produção de microvídeo:

A vídeoaula é o cibervídeo mais comum e apresenta características da cultura de massa e da cibercultura. Os canais educacionais do YouTube utilizam o gênero para compartilhar conhecimentos, mas as vídeoaulas se iniciaram com transmissões televisivas. Uma das críticas a esse cibervídeo é a falta de interatividade e sua utilização como mídia de massa, com aula expositiva e transmissão de conteúdos por professores conteudistas. Pode ocorrer em diferentes gêneros audiovisuais, dependendo da proposta pedagógica idealizada. (p. 68)

Na construção dos microvídeos produzidos pelos professores de Educação Física existe o registro de uma proposta pedagógica efetivada, desenvolvida, aplicada. Não é um “ensinar a fazer” ou um “PAP – passo a passo”; é um aprender a fazer, fazendo. Assim, chamamos a essa modalidade de microvídeo, de *videoatividade*, que é muito comum em perfis de *Instagram* voltados para conteúdos educativos (Figura3).

O *videoatividade* não tem o objetivo direto de ensinar a fazer algo, porém ao socializar, apresentar, desprivatizar uma prática pedagógica desenvolvida (ALVERNAZ; ANISZEWSKI; RANGEL, 2020) ela é capaz de inspirar a sua

Figura 3 - Exemplo de *videoatividade* no perfil @educaprofessor

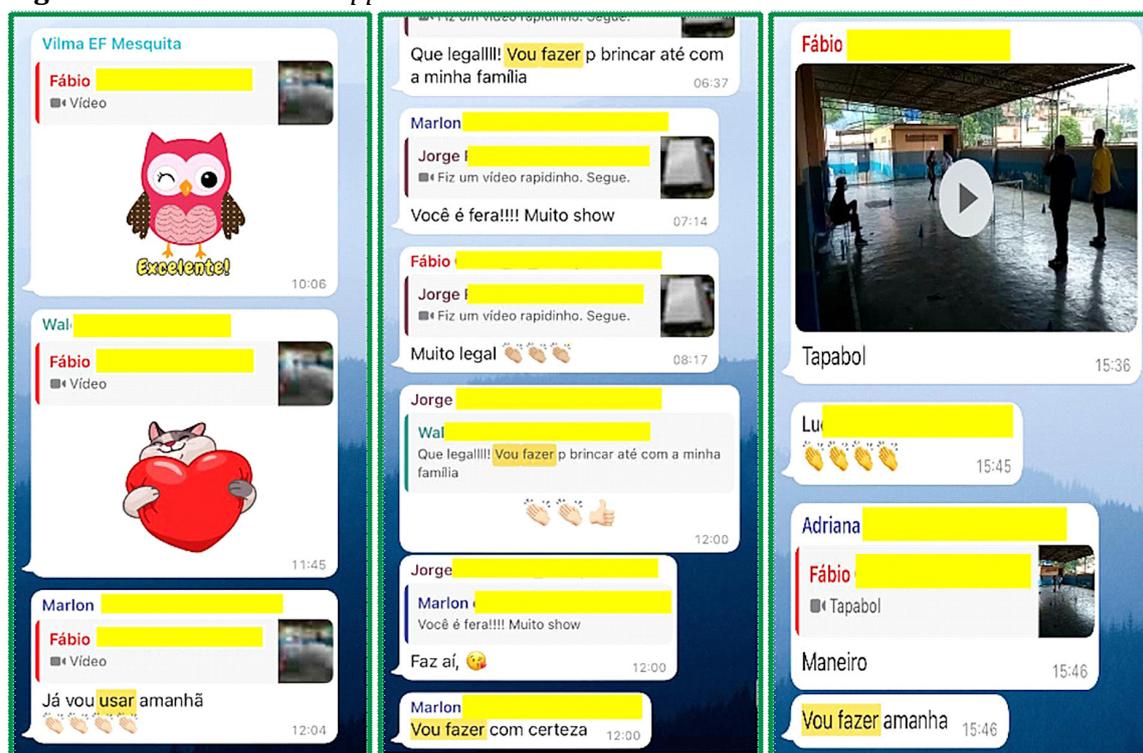


Fonte: Instagram – Disponível em: https://www.instagram.com/reel/CazUatXjov2/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 27 ago. 2022

realização por outros professores, sendo que cada um se apropriará da noção apresentada de maneira singular, adaptando-a ao seu contexto e objetivos, criando assim novas possibilida-

des (AMARAL; ALVERNAZ, 2021). A partir da figura 4 é possível observar as ressonâncias do *videoatividade* em diferentes contextos e espaços.

Figura 4 – Print do WhatsApp: ressonâncias do *videoatividade*



Fonte: acervo pessoal

Observamos, assim, que a estratégia de construção de um *Instagram* coletivo bem como a incorporação dos fenômenos que emergem do cotidiano favorecem a vivência de experiências, em que a partilha e a colaboração coletiva em rede produzem o conhecimento significativo.

Dada a adesão à interface *Instagram* na atualidade, buscamos compreender como se organizava a produção de conteúdos em outros perfis, para construir um IG que subsidiasse nossas propostas de dispositivo e que, ao mesmo tempo, fosse construída de maneira colaborativa e significativa, explorando assim a plasticidade da interface. Desta maneira, para pensarmos a construção do perfil do nosso dispositivo, buscamos diferentes referenciais em outros perfis educativos (com temas de educação física, inclusão, acessibilidade, capacitismo, interseccionalidade), como, por exemplo: @educacao.fisica.adaptada; @chaodaquadra; @edfvida; @edu.fisica.escolar; @janeladapatty; @ivanbaron; @teincluo, entre outros.

Após o mapeamento de perfis pelas redes, optamos por alimentar o nosso perfil @educacaofisica.mesquita com *posts* decorrentes das nossas discussões e práticas nas escolas. Identificamos que o *Instagram* utiliza diferentes

formas de linguagem comunicacional em seus conteúdos postados no *feed*, os *posts*. São fotos, imagens produzidas (*cards*), sequência de imagens com mensagens escritas (chamadas de carrossel), microvídeos (vídeos curtos de até 1 minuto (*reels*), vídeos, *lives* (transmissões ao vivo que podem ser salvas), *check lists*, imagens distorcidas, *audioposts*; ou seja, uma infinidade de possibilidades a criatividade dos produtores de conteúdos desta interface.

Buscamos então, referências outras para a produção de conteúdo e, entre muitas invenções cotidianas, organizamos uma estratégia de *posts* de acordo com objetivo pretendido (e não de acordo com o formato da mensagem), o que mudou a nossa percepção da interface e articulou a inteligência pedagógica nas propostas.

Os objetivos selecionados para a construção dos *posts* foram: sensibilizar (memórias afetivas do grupo), informar (conteúdo técnico), colaborar (*post* colaborativo com problematização e estudos de casos), fazer (passo a passo, atividades realizadas) e motivar (partilha de memórias, referências, frases). Nesta estratégia de produção de conteúdo, utilizamos as produções dos próprios professores, explorando cada vez mais o potencial formativo e comunicativo da interface (Quadro 1).

Quadro 1 - Produção de conteúdo no *Instagram*

POST	OBJETIVO	TIPO DE CONTEÚDO
	<p>Sensibilizar</p> 	<p>Eventos passados, momentos e lembranças importantes, #tbt¹, citações, imagens emotivas que fazem sentido para o grupo e para a discussão</p>

* Sigla referente a gíria em inglês “Throwback Thursday” que remete a ideia de nostalgia, podendo ser traduzida como “quinta-feira do retorno” ou “quinta-feira da nostalgia”. Em contexto brasileiro, o #tbt não necessariamente se restringe a quinta-feira, e sim a recordações e memórias relembradas.

	<p>Informar</p>	<p>Conteúdos técnicos, termos, legislações, conteúdos específicos da Educação Física e da temática inclusão, capacitismo, intrseccionalidade de uma maneira geral</p>
	<p>Colaborar</p>	<p>Estudos de caso, problematização de ideias já instituídas, reflexões e pontos de vistas diferentes, ou não, lives.</p>
	<p>Fazer</p>	<p>Passo a passo, atividades realizadas, projetos, ideias que são aplicáveis em aulas e etc</p>
	<p>Motivar</p>	<p>Fotos engraçadas, frases inspiradoras, reflexões</p>

Fonte: elaborado pelo autor, 2022

Após a organização da estratégia de produção de conteúdos para o *Instagram* como AVA, os *cards* eram confeccionados no *Canva*⁷, interface gratuita de edição de imagens, entre outras funções. Adotamos também uma paleta de cores baseada na capa do livro que foi publicado em 2020 pelo grupo de professores praticantes culturais dessa pesquisa. Neste ponto, a necessidade de se criar harmonia nas visualidades com a adoção de cores e letras tem uma intencionalidade pedagógica, transforma sobremaneira a experiência do usuário que acessa o AVA. Destacando que o *Instagram* é uma interface visual, sendo este um aspecto relevante que merece uma atenção especial.

Os posts eram realizados de maneira regular, de 2 a 3 vezes por semana que se alternavam de acordo com os objetivos propostos, observando os formatos possíveis para sua construção. O Planejamento Participativo (GANDIN, 2000; ALVERNANZ et al., 2020) como proposta fundante desta atividade se manifestava nas produções coletivas dos posts. Também, colhíamos propostas de temáticas advindas das demandas que emergiam do cotidiano escolar, tão necessárias a conversa e disparadores para a reflexão e atenção ao tema, como mostra a (Figura 5). A conversa tem seu início no WhatsApp é refletida e torna-se um post para uma reflexão no coletivo de professores.

Figura 5 – Print do WhatsApp: conversas que deram origem a um post.



Fonte: Acervo pessoal e *Instagram*

O movimento de *scrolling*, que é o de rolar as publicações em um *feed* (que tema proposta de ser infinito) na interface do *Instagram*, diante da experiência vivida com a organização de um

AVA para suportar a formação continuada de professores de Educação Física, pode nos trazer um sentido formativo particular. Na atualidade este é um movimento natural quando entramos em uma rede social, porém, quando associamos esta atividade cotidiana ao processo formativo

7 Disponível em: <<https://www.canva.com/>>

no dispositivo, ao encontrar um *post* (do nosso perfil ou não) que está associado as nossas discussões no dispositivo, rapidamente uma nova rede de conhecimento é acionada e integra o processo formativo, fazendo com que os professores partilhem publicações encontradas, produzindo novos conhecimentos e encontrando novas referências.

Também temos relatos de instituições educativas externas a rede (universidades) e professores universitários que usaram o nosso perfil, que foi um AVA aberto no *Instagram*, como referência em aulas na graduação em Educação Física, tanto na apropriação dos materiais disponibilizados no repositório coletivo do *Padlet*, como nas produções dos professores nos vídeo atividade, inclusive interagindo nas postagens. Não há limites para os processos formativos nas redes!

Com isto destacamos a potência que existe na interface para além do entretenimento, e que é possível integrá-la aos processos educativos formais, informais, escolares e extraescolares ampliando as possibilidades de vida e formação.

6 CONCLUSÃO

Este artigo objetivou apresentar como o *Instagram* foi organizado para ser um AVA de um processo de Formação Continuada de Professores de Educação Física na perspectiva da Inclusão. Esta proposta fez parte da arquitetura de um dispositivo de Ciberpesquisa-formação, que foi o método utilizado para o desenvolvimento do estudo principal do qual esta iniciativa fez parte.

Como foi possível perceber o *Instagram* tem sido alvo de experiências educativas exploratórias extraescolares. Observamos aqui potencialidade do *Instagram* como um AVA no uso de seus recursos para desenhar diferente estruturas de organização do ensino, arquitetando parte do dispositivo que chamamos de Descapacita!. Reiteramos que este não foi o objetivo inicial do surgimento da interface, mas com novas atualizações e recursos incorpora-

dos é possível desenhar outros usos, corroborando com a máxima de McLuhan (1964) que nos diz que “os homens criam as ferramentas, e as ferramentas recriam os homens”, e com as invenções do cotidiano de Certeau (2013) que inventam e reinventam suas práticas.

Destacamos que, posto o cenário epistemológico da cibercultura que suporta a cultura contemporânea mediada pelo digital em rede, é primordial a sua incorporação às estratégias e práticas educativas ciberculturais, a fim de construirmos ambiências formacionais apoiadas em diferentes dispositivos que operam nos princípios da educação *online*, com vistas à produção de “*conhecimentossignificações*” no processo de “*aprendizagemensino*”, quer seja na formação de professores, ou na formação de nossas escolas e alunos, como destacam Alvernaz e Santos (2022).

Sugerimos a continuidade dos estudos replicando esta experiência em outros contextos, bem como a incorporação do uso do *Instagram* (e de outras interfaces) nos processos educativos escolares a fim de se explorar múltiplas linguagens de aprendizagem e a inclusão das práticas ciberculturais às práticas educativas, integrando os processos de aprendizagem com potência, criatividade e inovação.

REFERÊNCIAS

- ALVERNAZ, Aline.; ANISZEWSKI, Ellen.; RANGEL, Waleska. (org). **Educação Física Escolar: Práticas Inspiradoras na Rede Municipal de Mesquita/RJ**. Curitiba, CRV-2020. 128p. DOI:[10.24824/978655868909.6](https://doi.org/10.24824/978655868909.6)
- ALVERNAZ, Aline; BARBOSA, Maria de Fátima de Oliveira Freitas; SILVA, Dagmar; ANISZEWSKI, Ellen. Planejamento Participativo na Educação Especial: possibilidades para a construção de competência, autonomia e vínculos sociais. In: SCHUZ, Arlan; MAYER, Leandro; AMARAL, Marco Antonio Franco. (Orgs) **Um olhar sobre a Educação Contemporânea: Abrindo horizontes, construindo caminhos**. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020, p. 281-288. DOI: [10.46550/978-65-88362-08-2](https://doi.org/10.46550/978-65-88362-08-2)
- ALVERNAZ, Aline; SANTOS, Edméa. O ciberativismo PCD e a formação de professores de Educação Física

para a Inclusão. In: **XI Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias...** Rio de Janeiro, 2022. Anais eletrônicos. Disponível em: <<https://www.seminarioredes.com.br/adm/trabalhos/diagramados/TR614.pdf>>

ANDRADE, N.; CALDAS, A.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – ‘após muitas conversas acerca deles’. In: Oliveira I.; Peixoto, L.; Sússekind, M. L. (Orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 19-42. DOI: [10.24824/978854443563.2](https://doi.org/10.24824/978854443563.2)

ARDOINO, J. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: Barbosa, J. Multirreferencialidade nas ciências e na educação (pp. 24- 51). São Carlos: EdUFSCar, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2013.

GANDIN, Danilo. A proposição do Planejamento Participativo entre as ferramentas de Intervenção da Realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1. n.1, pp. 81-95, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/gandin.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2018

JOSSO, Marie C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre, Sulina, 2004

MARTINS, Vivian. Os cibervídeos na educação online: uma pesquisa-formação na cibercultura. 2017. 178 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10733>>. Acesso em: 2 out. 2021.

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T., M.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOREIRA, J. A., and JANUÁRIO, S. Redes sociais e educação: acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, C., e SANTOS, E., orgs. **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, pp. 67-84. Disponível em: from: https://www.researchgate.net/publication/333742535_Reddes_sociais_e_educacao_reflexoes_acerca_do_Facebook_enquanto_espaco_de_aprendizagem. Acesso

em: 4 fev. 2020.

OLIVEIRA, Maria Victória. **Inovação em educação**. Data: 9 de fevereiro de 2021. Disponível em: <<https://porvir.org/pandemia-aumenta-procura-por-cursos-online-sobre-habilidades-comportamentais-e-vida-digital/>> Acesso em: 27 de maio de 2021.

SANTAELLA, Lúcia. **A ecologia pluralistada comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Edméa. Educação Online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. 2005. 351 f. **Tese (Doutorado)** – Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11800/1/Tese_Edmea%20Santos1.pdf. Acesso em: 4 nov. 2020.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. Lisboa, Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Rosimere. Formação de Formadores e Educação Superior na cibercultura: itinerâncias de grupos de Pesquisa no Facebook. 2015. 183 f. **Tese de Doutorado em Educação** – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Alexandra Barbosa. Docência online: uma pesquisa-formação na Cibercultura. 2018. 198 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica**. São Paulo: Loyola, 2010

SILVA, Marco. (Org). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, Patrícia Grasel da; LIMA, Dione Sousa de. Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. **Renote**, Porto alegre, v. 16, n. 1, 2018. Doi: [10.22456/1679-1916.86051](https://doi.org/10.22456/1679-1916.86051). Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/86051>. Acesso em: 10 nov. 2022.

*Recebido em: 11/11/2022
Aprovado em: 01/12/2022*

EDUCAÇÃO ON-LINE: PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O USO DO PADLET

ELISÂNIA SANTANA DE OLIVEIRA*

Universidade Federal de Sergipe

<https://orcid.org/0000-0001-7732-3877>

NAYARA EVELLYN SANTOS FONTES**

Universidade Federal de Sergipe

<https://orcid.org/0000-0003-3829-7455>

SIMONE LUCENA***

Universidade Federal de Sergipe

<https://orcid.org/0000-0003-1636-7707>

RESUMO

As tecnologias digitais estão intrínsecas, gradativamente, aos cotidianos sociais, comunicativos e culturais. No âmbito educacional, percebe-se que os jovens estão, com bastante frequência, imersos nos aplicativos digitais, nas redes e em tantas outras *interfaces* semelhantes. A inserção das tecnologias digitais está presente, desde algum tempo, nas realidades escolares. No entanto, veio à tona, sobretudo, no contexto pandêmico da Covid-19, vivenciado pela sociedade. Diante dessas discussões, surge-nos o questionamento: como podemos potencializar uma educação em rede no ensino de Matemática a partir dos usos do aplicativo digital *Padlet*? Assim, este artigo tem por objetivo compreender os achados epistemológicos e didático metodológicos observados durante o desenvolvimento de práticas pedagógicas com o uso do *Padlet* no ensino de Matemática ao longo de um bimestre letivo de 2021 em uma turma de primeiro ano do ensino médio integrado do Instituto Federal de Sergipe (IFS)/Campus Itabaiana. Metodologicamente, utiliza-se a abordagem qualitativa e a pesquisa-formação. Os dispositivos utilizados foram o formulário on-line, os registros em áudio e em vídeo e as narrativas construídas por meio do *Padlet*, do *Classroom* e do *Mentimeter*. Os resultados da atividade proposta apontam que o uso de métodos plurais pode despertar o interesse dos alunos e proporcionar aprendizagens significativas, além de distanciá-los das metodologias padronizadas que primam pela transmissão de conteúdos.

Palavras-chave: Educação on-line; Ensino de Matemática; Ensino Médio; *Padlet*; Pesquisa-formação.

* Doutoranda em Educação (PPGED/UFS). Mestre em Matemática (UFPB). Professora do Instituto Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq). E-mail: elisania@academico.ufs.br.

** Mestre em Educação (PPGED/UFS). Professora da Rede SESI Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq). E-mail: profanayara1@gmail.com.

*** Pós-doutora em Educação pelo Proped/UERJ. Doutora em Educação pela UFBA. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq). E-mail: slucena@academico.ufs.br.

ABSTRACT

ONLINE EDUCATION: PEDAGOGICAL PRACTICE USING THE PADLET

Digital technologies are gradually intrinsic to social, communicative and cultural daily life. In the educational field, it is clear that young people are quite often immersed in digital applications, networks and many other similar interfaces. The insertion of digital technologies has been present, for some time, in school realities. However, it came to light, above all, in the context of the Covid-19 pandemic, experienced by society. Faced with these discussions, the question arises: how can we enhance a network education in the teaching of Mathematics from the uses of the Padlet digital application? Thus, this article aims to understand the epistemological and didactic methodological findings observed during the development of pedagogical practices with the use of Padlet in the teaching of Mathematics throughout a school term of 2021 in a first year class of integrated high school at Instituto Federal de Sergipe (IFS)/Campus Itabaiana. Methodologically, a qualitative approach and research-education are used. Methodologically, a qualitative approach and research-education are used. The devices used were the on-line form, the audio and video records and the narratives built through Padlet, Classroom and Mentimeter. The results of the proposed activity indicate that the use of plural methods can arouse students' interest and provide significant learning, in addition to distancing them from standardized methodologies that excel in content transmission.

Keywords: On-line education; Teaching Mathematics; High school; Padlet; Research-training.

RESUMEN

EDUCACIÓN EN LÍNEA: PRÁCTICA PEDAGÓGICA UTILIZANDO EL PADLET

Las tecnologías digitales son gradualmente intrínsecas a los cotidianos sociales, comunicativos y culturales. En el alcance educativo, es evidente que los jóvenes están inmersos con bastante frecuencia en las aplicaciones digitales, las redes sociales y muchas otras interfaces similares. La inserción de las tecnologías digitales están presentes hace tiempo en las realidades escolares. Sin embargo, salió a la luz, sobre todo, en el contexto de la pandemia del Covid-19, que vive la sociedad. Frente a estas discusiones, surge la pregunta: ¿cómo podemos potenciar una educación en red en la enseñanza de las Matemáticas a partir de los usos de la aplicación digital *Padlet*? Así, el artículo posee el objetivo de comprender la metodología, epistemología y didáctica observados durante el desarrollo de prácticas pedagógicas con el uso de *Padlet* en la enseñanza de las Matemáticas a lo largo de un bimestre académico 2021 en una clase de primer año de secundaria integrada del Instituto Federal de Sergipe (IFS)/Campus Itabaiana. En la metodología, se utiliza un enfoque cualitativo y de Pesquisa-Formação. Los dispositivos utilizados fueron registros en audio y video, narraciones a través de *Padlet*, *Classroom* y *Google Forms*. Los resultados de la actividad propuesta indican que el uso de métodos plurales puede despertar el interés de los estudiantes y despertar un aprendizaje significativo, además

de alejarlos de metodologías estandarizadas que valoran la transmisión de contenidos.

Palabras-clave: Educación on-line; Enseñanza de Matemáticas; Enseñanza secundaria; *Padlet*; Investigación-formación.

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais estão intrínsecas, gradativamente, aos nossos cotidianos sociais, comunicativos e culturais. Ao se tratar do âmbito educacional, percebemos o quanto o cenário sociotécnico da cibercultura também está e/ou deve estar engendrado nesse contexto, de modo que propicie ao processo de aprendizagem, práticas associadas à era da mobilidade, ubiquidade e às múltiplas possibilidades de se adquirir conhecimentos.

Na conjuntura da educação básica, por exemplo, os jovens estão, com bastante frequência, imersos aos aplicativos digitais, às redes e a tantas outras *interfaces*. Por esse motivo, muitas vezes, os jovens educandos anseiam por formas de ensino que dialoguem com as suas vivências diárias, desconstruindo os meios convencionais de ensino e de aprendizagem para lançar mão do interagir, produzir e publicar por meio das tecnologias digitais em rede (LUCENA, 2016). Diante dessa perspectiva, vivenciamos, cada vez mais, a emergência em associar as práticas de ensino aos contextos ciberculturais e à formação de redes educativas a partir das tecnologias digitais.

A inserção das tecnologias digitais está presente, desde algum tempo, nas realidades escolares. No entanto, veio à tona, sobretudo, no contexto pandêmico da Covid-19, vivenciado pela sociedade. Nessa perspectiva, os indicadores da pesquisa TIC Educação, realizada em 2020 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)¹, apontam que muitas escolas da

rede pública – municipal, estadual e federal – durante a pandemia da Covid-19, adotaram medidas por meio de tecnologias digitais para desenvolver atividades pedagógicas. Essas ações foram pautadas, por exemplo, no envio de atividades e materiais para os alunos por e-mail, na criação de grupos em aplicativos ou redes digitais, como WhatsApp ou Facebook, para se comunicar com os alunos ou pais e responsáveis, no uso de plataformas virtuais e recursos educacionais, na gravação de aulas em vídeo e disponibilização para os alunos e na realização de aulas remotas por meio de plataformas de videoconferência (*Zoom, Google Meet* ou *Microsoft Teams*).

Percebemos, com base nesse contexto, o quanto é considerável propor a formação de redes educativas, priorizando as relações dos educandos a partir dos seus cotidianos, dos usos das tecnologias digitais e do acesso aos dispositivos móveis na e para a educação. Nesse contexto, consideramos a relevância de traçar uma aprendizagem interativa, colaborativa, criativa, dinâmica, com compartilhamento de saberes e pautada em métodos plurais e multirreferenciais.

Diante desse cenário, a educação on-line vem sendo, nesses contextos de mobilidade ubíqua e também de pandemia, uma importante abordagem para que o ensino e a aprendizagem possam acontecer em diálogo com os fenômenos ciberculturais. Com as ações da educação on-line (SANTOS, 2019), os educandos podem potencializar seus atos de currículos a partir de práticas hipertextuais e interativas. Em relação ao professor que atua com os aspectos da educação on-line, podemos articular essa realidade à teoria do educador Freire (2019), quando afirma que ensinar está além de transferir conhecimentos, mas trata-se

1 **Fonte:** Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2020. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/tics/pesquisa/2020/escolas/CO1/>. Acesso em: 31 mar. 2022.

de possibilidades para que o aluno construa seu próprio aprendizado.

Dessa forma, para se atingir a efetivação de uma educação on-line tanto no papel de docente como no de educando, compreendemos que o ensino e a aprendizagem devem estar centralizados na e pela cultura (MACEDO, 2013), pois, somente dessa forma, o professor passará ao discente, princípios de autonomia, reflexão, criticidade e a produção dos seus próprios atos de currículo. Nessa perspectiva, a educação on-line tende a possibilitar formações de redes educativas de tal maneira que os sujeitos envolvidos nela atribuam significados outros ao aprender e ensinar, conforme os seus cotidianos e *espaçostempos*².

Em consideração ao fato de que as tecnologias digitais dialogam com os princípios da educação on-line, os aplicativos, por exemplo, são meios que ocupam na conjuntura da sociedade contemporânea um diferencial na abordagem educativa, pois a maioria dos nossos educandos já está imersa cotidianamente nessas *interfaces*. Além disso, introduzir práticas pedagógicas com aplicativos (LUCENA; SANTOS; MOTA, 2020) possibilita novos saberes e empoderamento aos envolvidos nesses processos formativos com os usos de aplicativos.

Nesse contexto, o uso do *Padlet*³ – interface on-line que permite a criação de murais criativos e interativos a partir de vídeos, textos e/ou imagens – é um exemplo de aplicativo que pode ser integrado ao ambiente da educação. Mesmo não sendo criado e lançado com finalidade educativa, o *Padlet* pode propiciar que os educandos, ao acessarem os dispositivos móveis com conexão em rede, sejam protagonistas dos seus próprios saberes no estudo das mais variadas ciências.

Ao delimitarmos essa discussão para o ensino do componente curricular de Matemática, abordado neste artigo, percebemos que ainda

há uma resistência quanto às formas de ensino e aprendizagem das ciências exatas, sobretudo, em relação aos usos de tecnologias digitais. Além disso, a abordagem da Matemática ainda é considerada complexa e pautada no ensino linear, no modelo um-todos e em práticas pedagógicas reprodutivistas de exercícios que não privilegiam a constituição de atos de currículo.

Esse engessamento nos modelos de ensino de Matemática tem comprometido o rendimento dos alunos e indicado um longo caminho a percorrer quando pensamos na qualidade do ensino dessa ciência no Brasil. O último relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA⁴), divulgado em 2018, aponta que pouco mais de 31% dos estudantes brasileiros alcançaram o Nível 2 ou acima em Matemática. Um desempenho muito aquém do apresentado pelos estudantes dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): 76%. Conforme destaca o citado relatório, alcançar esse nível é importante por ser considerado básico e indicar um estágio de proficiência esperado de todos os jovens a fim de usufruírem de novas aprendizagens e tornarem-se aptos para participar, de forma plena, da vida social, econômica e cívica na sociedade moderna e globalizada. Lamentavelmente, apenas 0,1% dos nossos estudantes atingiram o nível máximo (Nível 6) nessa avaliação, em contraste aos 2,4% dos países da OCDE. Dos estudantes com esse nível de proficiência, espera-se, dentre outras capacidades, saberem conceituar, generalizar e utilizar informações com base em suas investigações e na modelagem de problemas complexos.

Diante dessas discussões, surge-nos o questionamento: como podemos potencializar uma educação em rede no ensino de Matemática

2 De acordo com os estudos do cotidiano, os termos são escritos juntos para “mostrar a importância de superar os limites do modo dicotomizado moderno de pensar” (ALVES; OLIVEIRA, 2004, p. 34).

3 <https://pt-br.padlet.com/>

4 Tradução de *Programme for International Student Assessment*. O PISA oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, considerando os três domínios: Leitura, Matemática e Ciências.

a partir dos usos do aplicativo *Padlet*? Como forma de contestar essas indagações, delimitamos como objetivo central deste artigo compreender os achados epistemológicos e didático metodológicos observados durante o desenvolvimento de práticas pedagógicas com o uso do *Padlet* na disciplina Matemática I, ao longo de um bimestre letivo de 2021, em uma turma do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), Campus Itabaiana.

Assim, para atingir o objetivo elencado, caracterizamos esta pesquisa como qualitativa, adotamos as potencialidades da educação on-line e as inferências metodológicas da pesquisa-formação na cibercultura. Em relação aos atores sociais da pesquisa (COULON, 1995), foram 32 alunos do primeiro ano do ensino médio integrado do IFS/Campus Itabaiana. Como dispositivos de pesquisa, utilizamos formulário on-line, registros em áudio e em vídeo e narrativas construídas pelos sujeitos por meio do *Padlet*, do *Classroom* e do *Mentimeter*.

METODOLOGIA

A realidade de aulas remotas imposta pela pandemia causada pela Covid-19 colaborou para a emergência do desenvolvimento de novos etnométodos no campo da educação. Diante desse panorama crítico de saúde pública, as necessidades dos alunos para a consolidação de conhecimentos foram ampliadas, como também, as requisições de atualização do fazer docente, uma vez que inúmeros dilemas foram agregados à docência. Em contrapartida, criou-se um ambiente ainda mais fecundo para se (re) pensar os sentidos e significados das aprendizagens, para autorizar-se enquanto docente, refletindo sobre a própria *práxis* e buscando compreender os fenômenos efêmeros que atravessam os processos educacionais.

Todo esse contexto nos tirou da condição exclusiva de ser professor e nos lançou numa “*aventura pensada*” (MACEDO, 2021, p. 120, grifo do autor): a de professor-pesquisador.

A motivação para essa mobilização veio da possibilidade de nos alterarmos a partir da utilização de novos etnométodos em nosso fazer pedagógico, da implicação com os sujeitos contemporâneos e com as exigências de sua formação. Dessa forma, este trabalho, de caráter qualitativo, utilizou as potencialidades da educação on-line e pautou-se na metodologia da pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2019) para promover ambientes de aprendizagem multirreferencial – dada a complexidade que abrange a sala de aula e os sujeitos que ela abriga –, mediadas pelo ciberespaço, e espaços formativos fecundos a partir de uma possibilidade outra de *pensarfazer* a educação na contemporaneidade.

Salientamos que a docência exerce papel fundante para a pesquisa-formação (SANTOS, 2019). Nesse sentido, é imprescindível a organização do fazer pedagógico implicado com a autoformação e articulado com a pesquisa, criando possibilidades férteis de aprendizagens significativas para os alunos e para a própria formação docente. É nessa perspectiva que Macedo (2021) compreende a pesquisa-formação: uma investigação que tem por objetivo promover alguma mudança no âmbito da formação.

No contexto da pesquisa e ação pedagógica, Santos (2019) acrescenta que para ser sujeito de ocorrências, é preciso aceitar a pesquisa-formação como uma forma de produção de conhecimentos acerca de dilemas experienciados pelo sujeito em sua atuação docente. Desse modo, a partir da reflexão sobre a própria ação pedagógica, diante dos dilemas na docência sobre o que ensinar e como legitimar o conhecimento dos alunos, novas práticas podem emergir e, por meio delas, surgirem novos conhecimentos didático-pedagógicos, práticos e teóricos.

O exercício da docência exige dinamismo, pois carece de acompanhar os movimentos constantes das transformações sociais, compreendendo as necessidades formativas dos alunos para cada época. Nesse sentido, é im-

prescindível por parte do professor, implicado com a qualidade do ensino propiciado a seus discentes, uma abertura para novos conhecimentos relativos à sua prática pedagógica, uma busca consciente por criar outros contornos para seu papel na ação formativa. Além disso, concordamos com Josso (2004) ao considerar também importante para o docente a humildade para se situar no lugar do outro e subordinar-se às exigências da subjetividade.

Diante de todo esse complexo contexto social e educacional no qual a pandemia nos alocou, fomos motivados a pensar em um desenho didático para as aulas de Matemática I de uma turma de primeiro ano do ensino médio integrado do IFS/Campus Itabaiana que utilizasse o potencial comunicacional e interativo do aplicativo *Padlet* para promover conhecimento matemático e desenvolver processos metodológicos pautados na epistemologia multirreferencial para o ensino dessa ciência.

Com essa perspectiva, optamos, em consenso com os atores sociais da pesquisa, por processos contínuos de avaliação da aprendizagem e por atividades avaliativas mediadas, primordialmente, por meio do *Padlet*. Nessa *interface* on-line, as atividades deveriam ser postadas pelos alunos e compartilhadas com o docente da disciplina e também com os demais discentes da turma, com a finalidade de possibilitar a troca de informações e a interatividade por meio de curtidas, comentários e da construção de narrativas.

Devido à necessidade de distanciamento físico entre as pessoas durante a pandemia, compreendemos que é imprescindível fazer bom uso das tecnologias digitais em rede e das práticas culturais no ciberespaço para a educação, não apenas para manter a interação entre os alunos - seja nas aulas síncronas ou assíncronas -, mas também para potencializar as ações de ensino e de pesquisa na cibercultura. Esse arranjo de práticas pedagógicas mediadas pelo digital em rede, na qual esse trabalho é pautado, é uma característica da educação on-line. Nessa modalidade de educação, Santos

(2019) pontua que os sujeitos, embora podendo encontrar-se em espaços físicos distintos, estão unidos pela tecnologia digital em rede e, por meio de dispositivos de comunicação síncrona e assíncrona, compartilham conteúdos e conhecimentos.

Dessa forma, compreendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse relato de experiências, são práticas de educação on-line tanto pelos aplicativos utilizados como pelas mediações realizadas com/entre os atores sociais integrantes do componente curricular Matemática I no bimestre letivo.

O CONTEXTO DE AULAS REMOTAS NO IFS/CAMPUS ITABAIANA

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu no contexto da pandemia da Covid-19, durante o primeiro bimestre letivo de 2021, quando as aulas eram remotas e, no IFS, foram mediadas pelas plataformas do *Classroom*⁵ e do *Google Meet*⁶. Essas plataformas foram disponibilizadas pela referida instituição por indicação dos próprios discentes, após uma consulta interna. Embora tivéssemos preferência por habitar outras plataformas públicas com código aberto, naquele momento não havia apoio institucional para utilização dessa rede, pois haviam sido realizados contratos institucionais com a plataforma Google e a maioria dos docentes e discentes já estavam utilizando o Google sem que houvesse sido realizado um debate para esta escolha. Vale ressaltar, que a escolha por esta plataforma não foi exclusiva do IFS, mas de 63% das instituições de ensino no Brasil, segundo dado da pesquisa Educação Vigada.

No *Classroom*, disponibilizamos parte dos materiais didáticos da disciplina, a exemplo de apostilas, listas de exercícios e *slides* sobre os conteúdos trabalhados e também os vídeos com as gravações das aulas síncronas. Ainda

5 Recurso do Google Apps voltado ao campo da educação.

6 Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

nesse espaço, era possível registrar e acessar orientações diversas sobre as atividades, as aulas síncronas e assíncronas e adicionar dúvidas e comentários. O *Google Meet* foi o ambiente virtual por meio do qual se deram as aulas síncronas. Nele, era possível a comunicação em tempo real por áudio e por texto, como também, o compartilhamento de tela para exposição de vídeos, textos e imagens.

No primeiro dia de aula da disciplina Matemática I, ao apresentar o Plano de Curso, destacamos a importância de aulas interativas, com a participação efetiva de todos os sujeitos. Sobretudo, pelo contexto do ensino remoto⁷,

que colaborou para a criação de um ambiente individualizado e até mesmo de isolamento para muitos discentes, durante as aulas. Propusemos que a avaliação da aprendizagem seria de forma contínua – o que foi bem aceito pelos alunos –, por meio de métodos plurais e visando o desenvolvimento da criatividade a partir de ações colaborativas. Na oportunidade, sinalizamos sobre a possibilidade de utilizar o *Padlet* para o desenvolvimento de alguns trabalhos. Esse aplicativo já era conhecido por alguns dos sujeitos e por parte dos docentes do campus, contudo, ainda não utilizado nas experiências educativas das disciplinas do curso.

Figura 1 – Tela inicial do aplicativo *Padlet*



Fonte: Captura de tela do aplicativo *Padlet*.

Após a apresentação do *Padlet* aos alunos, nesse primeiro contato com os atores sociais da disciplina, a fim de realizar uma avaliação prévia acerca de suas concepções sobre a Matemática para melhor guiar nossas ações à frente da disciplina, pedimos que os alunos associassem uma palavra à Matemática. Essa

ação foi realizada por meio do *Mentimeter*⁸ e, com as respostas, gerou-se a seguinte nuvem de palavras.

Por meio da Figura 2, observamos, em primeiro plano, os termos: problema, cálculo e divisão; em segundo plano, apareceram as palavras: estresse, quebra-cabeça, complicada, dor de cabeça, difícil, atenção, curiosidade, desafio, interessante, matéria boa, aprendizagem, curiosidade, dentre outros. A nuvem de

⁷ O artigo de Alves (2021) discute conceitos de Educação a distância e educação remota no cenário educacional público durante a pandemia do Co-ronavírus, mas destacando as experiências e práticas pedagógicas que ocorreram em Salvador, na rede privada de ensino para educação básica.

⁸ Aplicativo usado para criar apresentações com *feedback* em tempo real.

As distribuições das vacinas para a Covid-19 (2021).

Quando um aluno gosta de uma matéria, e outros não gostam da matéria específica. (Professora, mesmo a senhora explicando não consegui escrever algo) (2021).

O meu dia a dia. Tipo a divisão de horários, cada horário faço alguma coisa (2021).

Leis de trânsito. Nas ruas são muitos movimentos tanto de pedestres, ou de veículos. Vamos supor que a maioria dos pedestres não respeitem as leis de trânsito. E a minoria respeita as leis de trânsito [...] (2021).

Cabe destacar que, parte dos discentes escreveu não saber responder à atividade. Com base nessas respostas, ou na ausência delas, observamos algumas limitações quanto à compreensão da atividade em si, como também quanto à contextualização da ideia de agrupamento desenvolvida na aula anterior, a partir dos dados da pandemia. Além disso, ficou evidente as dificuldades dos atores sociais com a transcrição de suas ideias em linguagem escrita, com a aplicação de respostas subjetivas e com a percepção da Matemática em seus cotidianos.

Essas dificuldades, também de ordem epistemológica, implicaram na necessidade de ampliarmos os métodos usados para a produção do saber no estudo da Matemática. Para ir além da mera reprodução de exercícios que o ensino convencional dessa ciência sempre propôs, era necessário ampliar a visão do aluno para compreender a Matemática como uma ciência do cotidiano, não restringindo a cálculos complexos e sem significados.

Na aula seguinte, revisitamos o *site* da prefeitura de Itabaiana para retomar a análise dos dados da vacinação contra a Covid-19 e discutimos a atividade disponibilizada na aula anterior. Depois, apresentamos a ideia de conjuntos, usando informações do *site* para exemplificar conjuntos e justificar suas aplicações. Durante algumas aulas que se seguiram, realizamos o estudo da Teoria de Conjuntos, usando, principalmente, um material disponibilizado em for-

mato de apostila no *Classroom* da turma. Esse material também continha alguns exercícios convencionais sobre o conteúdo em questão. O livro didático disponibilizado para os alunos também foi requisitado em vários momentos dos trabalhos.

A EXPERIÊNCIA COM O PADLET

Com o avanço na abordagem do conteúdo de Teoria de Conjuntos, apresentamos a *interface* do *Padlet* e explicamos como criar um *Padlet*, como configurá-lo, compartilhá-lo e acessar outros *Padlets*. Em seguida, criamos uma tarefa a ser mediada por esse aplicativo. Nessa tarefa, cada aluno deveria, inicialmente, criar seu *Padlet*, disponibilizar o *link* de acesso no *Classroom* da turma para que os demais alunos e a professora pudessem visitá-lo e, desse modo, conhecer, curtir, comentar, expressar opiniões, sentimentos, ideias acerca dos trabalhos a serem desenvolvidos nesse ambiente virtual. Para facilitar esse acesso, o *Padlet* deveria estar disponível na opção de privacidade “Público”.

Depois, os atores sociais deveriam usar a criatividade, postando resumos, aplicações, curiosidades, exercícios e soluções de questões do conteúdo estudado na disciplina ao longo do bimestre letivo vigente – além da Teoria de Conjuntos, estudamos também, durante o bimestre letivo de abrangência deste trabalho, os Conjuntos Numéricos e os Intervalos Reais –, disponíveis em apostilas, livros, *sites*, dentre outras fontes. E orientamos que a avaliação daquele bimestre letivo consistiria em alimentar de forma organizada e criativa o *Padlet*, além de visitar e colaborar com a constituição do *Padlet* de outros colegas, por meio de curtidas, comentários, sugestões, dentre outras ações semelhantes. Inicialmente, muitos atores sociais apresentaram dificuldades com essa *interface* digital, mas com o tempo e com o auxílio da professora e de alguns colegas da turma, a maioria conseguiu criar e desenvolver as atividades propostas.

Dessa forma, os dispositivos de pesquisa utilizados para a produção dos dados deste trabalho foram os registros em áudio e em vídeo, as narrativas construídas pelos atores sociais por meio do *Padlet*, do *Classroom* e do *Mentimeter* e os registros em um formulário on-line¹⁰, disponibilizado ao término do bimestre letivo em que essas ações ocorreram.

RESULTADOS

O formulário on-line – com o qual buscamos compreender a relação dos atores sociais com a Matemática e também conhecer algumas impressões acerca das experiências com o *Padlet*, vivenciadas na disciplina Matemática I, foi respondido por 20 sujeitos. No que diz respeito à relação dos alunos com a Matemática, os registros revelaram que oito deles avaliaram sua capacidade em aprender essa ciência como boa; oito, como regular e quatro como ruim. Dentre o grupo dos 20 atores sociais, 14 caracterizaram como de baixo desempenho seu histórico em Matemática, ao longo da educação básica. Desses, oito relacionaram essa realidade ao fato de acreditarem que nem todos têm aptidão para aprender Matemática; quatro, à metodologia adotada pelo professor no desenvolvimento das aulas; dois, à ausência de significados dos conteúdos matemáticos com o cotidiano e dois, aos métodos de avaliação da aprendizagem utilizados. Além disso, quatro alunos relataram já ter reprovado de série escolar devido ao baixo rendimento em Matemática.

A fim de apresentar os achados epistemológicos dessa pesquisa, iniciamos por registrar as impressões dos discentes acerca das experiências vivenciadas na disciplina Matemática I, com o uso do *Padlet*. O citado formulário nos revelou que três discentes não se identificaram com essa ação. Com um sentimento oposto, 17 alunos manifestaram identificação com os trabalhos mediados pelo aplicativo e, dentre esses,

15 apontaram como motivo para tal opinião a interatividade promovida entre os alunos e o professor; sete, relacionaram à possibilidade de desenvolvimento da autoria; 10, à possibilidade do compartilhamento de dúvidas, ideias e informações sobre o conteúdo estudado e nove, ao fato de poderem armazenar, nessa mídia social, informações relevantes sobre os conteúdos estudados, para posterior acesso.

Cabe destacar, ainda, alguns comentários registrados pelos atores sociais sobre a experiência didático-pedagógica, mediada pelo *Padlet*. O aluno A6¹¹ escreveu:

Eu gostei bastante, porque nos permite além de explorar ainda mais o conteúdo, também podemos ajudar e ser ajudados com relação a algum assunto que estamos aprendendo por meio da interação dos alunos (A6, 2021).

Gostei bastante, o *Padlet* parece um blog pessoal onde cada pessoa posta os seus conhecimentos adquiridos sobre a matéria (A8, 2021).

[...] Apesar de mais trabalhoso, a interatividade e a criatividade que podemos ter ao criar nosso *padlet* torna o processo muito mais divertido do que uma atividade padrão (A12, 2021).

Os alunos também foram estimulados a registrar possíveis dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento das atividades com o *Padlet*. As principais dificuldades mencionadas estão relacionadas à não identificação com a *interface* da mídia e às dificuldades com a sua configuração – tornar o acesso do *Padlet* público, por exemplo, foi difícil para boa parte dos alunos. Em contrapartida, houve muitos relatos de que tinha sido fácil manusear o aplicativo e postar as atividades em sua *interface*.

Para além do citado formulário, os registros feitos nos *Padlets* revelaram o emprego de muito empenho e criatividade, por parte dos atores sociais, ao desenvolverem as atividades nessa mídia social. Utilizando-se de múltiplos recursos em texto, vídeo e imagem,

10 Utilizamos um formulário do *Google Forms*.

11 Sigla para representar o sexto aluno a entregar o formulário do *Google Forms*. Dessa forma, A8, representa o oitavo aluno a realizar a entrega do formulário, e assim por diante.

os discentes criaram e compartilharam *Padlets* interativos – com o uso de GIFs¹² cheios de humor, de textos que orientavam e convidavam o leitor a viajar pelo conhecimento

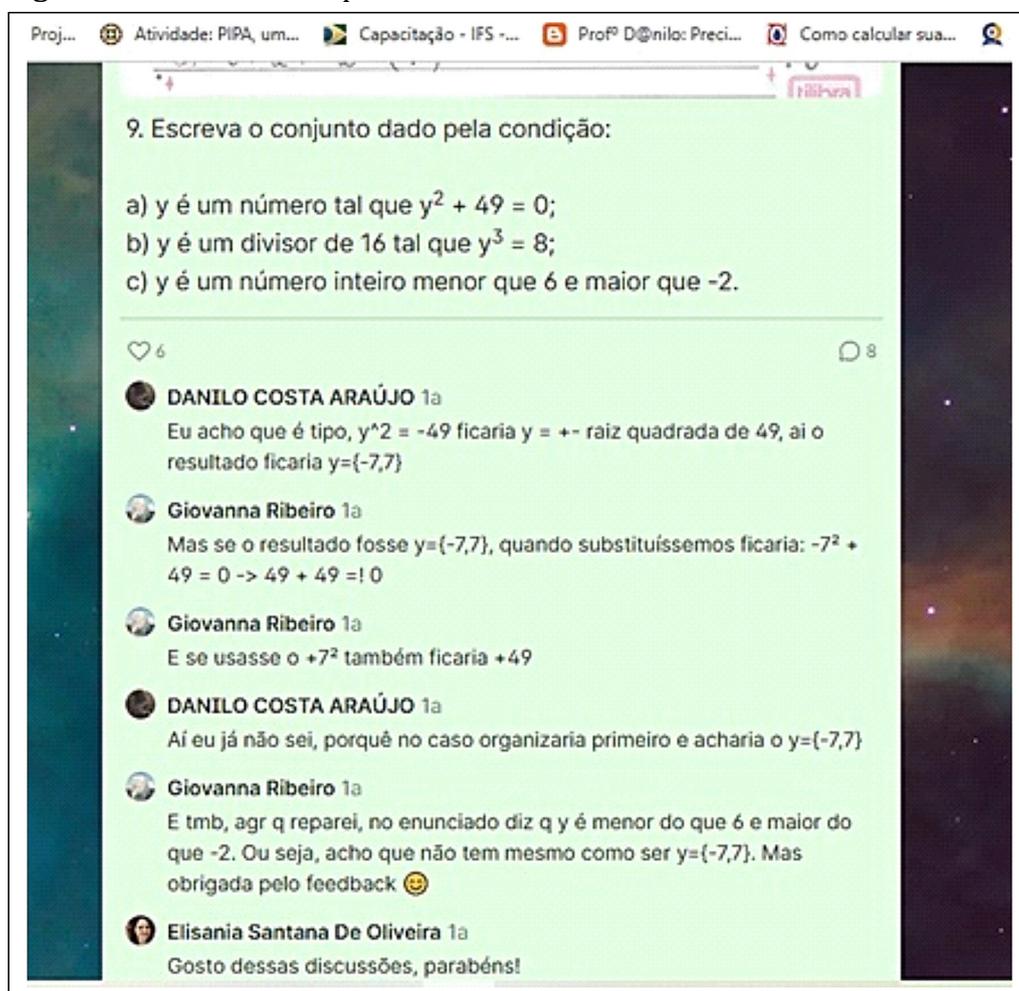
matemático e suas aplicações e a estabelecer uma relação dialógica com o autor, a partir das postagens realizadas, conforme podemos ver nas Figuras 3 e 4.

Figura 3 – Padlets criados pelos atores sociais



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 4 – Padlets criados pelos atores sociais



Fonte: Acervo pessoal.

12 Sigla de *Graphics Interchange Format* (Formato de Intercâmbio de Gráficos) que representa um formato de imagem de bitmap.

Dessa forma, os alunos apresentaram, em seus *Padlets*, resumos dos conteúdos trabalhados nas aulas, propostas de exercícios e soluções de exercícios propostos ou que eles mesmos obtiveram de outras fontes, mapas mentais – disponíveis na internet ou criados por eles –, videoaulas disponíveis na rede sobre os conteúdos abordados nas aulas.

Sobre os processos didático-metodológicos, por meio do formulário, solicitamos que os alunos apontassem críticas ou sugestões acerca da metodologia adotada pelo professor no desenvolvimento da disciplina. Algumas respostas foram:

Não posso fazer uma crítica verdadeira porque afinal eu realmente não entendo nada da matéria [...] (A12, 2021).

Não há nada para reclamar ou para receber uma crítica. Acho que se o professor continuar com a mesma metodologia do primeiro semestre seria ótimo para os alunos (A18, 2021).

Pra mim está tudo bem legal, tá sendo até mais fácil aprender com a interação da professora com os alunos (A19, 2021).

A experiência desta pesquisa nos revelou o potencial das práticas educativas pautadas na interatividade, na colaboração e na utilização do digital em rede. Mais que isso, nos apontou saídas para ultrapassar as fronteiras do ensino convencional de Matemática – muito pautado na transmissão de conteúdos e na utilização de avaliações pontuais que pouco contribuem para aprendizagens relevantes. E, diante de novas descobertas metodológicas para o ensino dessa ciência, também nos formamos, ampliamos os horizontes do fazer docente e das necessidades formativas dos alunos e sinalizamos meios para sua autoformação.

DISCUSSÕES

A proposta da metodologia adotada neste trabalho, gerou desconfortos iniciais nos atores sociais e agregou desafios para sua aplicação. Os empasses giraram em torno das dificuldades dos discentes com a configuração e usabilidade

do *Padlet* e também em compreender como deveriam desenvolver as atividades e como se faria a avaliação da aprendizagem. Foram necessárias novas orientações para que os atores sociais acessassem o aplicativo com mais facilidade, compreendessem melhor a proposta da ação e vislumbrassem possibilidades outras de consolidar e demonstrar conhecimentos matemáticos.

Nesse contexto, os próprios alunos tiveram papel fundamental. Nos chamou a atenção como as primeiras publicações de alguns deles nos *Padlets* inspiraram e motivaram as ações de tantos outros colegas de turma. Isso foi um efeito direto do compartilhamento de atividades, de conteúdos, de ideias, de conhecimentos. Por meio de um processo dinâmico e colaborativo, os discentes foram descobrindo as inúmeras possibilidades de desenvolverem a atividade.

Nessa perspectiva, exploraram diferenciadas fontes de estudo, mostraram sua criatividade e dinamismo, dialogaram com a professora e com os colegas, visitaram e comentaram atividades em outros *Padlets*, se propuseram a apresentar, em sua maioria, algo diferente dos demais colegas, mostraram seus conhecimentos sobre os conteúdos abordados, evidenciaram deficiências na sua formação, como também, avanços.

De fato, notamos melhorias na expressão escrita dos alunos - dificuldades observadas ainda na primeira atividade com a turma sobre dados da pandemia em Itabaiana e em Sergipe - ao construírem as narrativas no *Padlet*. Enfim, criaram *Padlets* interativos e convidativos e com verdadeiro potencial para ser um recurso didático para aprender e divulgar a Matemática e suas importantes aplicações. Alguns discentes, no entanto, resistiram até o final e postaram as atividades no *Classroom* da turma mesmo.

Embora tivemos um desafio enorme para acompanhar as ações dos alunos no *Padlet*, devido ao volume de informações registradas e ao quantitativo de atores sociais, a prática que esta pesquisa discute agregou compreensões

e conhecimentos didático-metodológicos para o exercício de nossa docência. Vale destacar a importância de termos acreditado na ideia de uma atividade que pensasse o ensino e a aprendizagem sob outra ótica: a da singularidade de cada aluno e da pluralidade de perfis de aprendizagem presentes em uma sala de aula – e perseverar com a ideia, apesar das resistências. Aprendemos a importância de motivar atitudes de colaboração e de autoria e explorar o potencial das tecnologias digitais em rede e das práticas culturais no ciberespaço em favor da educação.

As opiniões de negação à metodologia utilizada na experiência também agregaram à nossa formação. Com registros no formulário on-line, revelando que a metodologia proposta com o uso do *Padlet* não agradou a todos, pudemos confirmar a importância de não pautarmos nossas ações pedagógicas em um único método, em uma única forma de avaliar as aprendizagens. Pelo contrário, é imprescindível o emprego de métodos plurais para circunscrever um grupo amplo de discentes no processo formativo e na aquisição de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos a cultura contemporânea na imersão com as tecnologias digitais em rede e todas as possibilidades de interação, informação e comunicação que ela possibilita, e nos voltarmos para a realidade educacional de nossas escolas, parece que estamos em tempos diferentes, em séculos distintos. Como bem discutem Lucena e Oliveira (2014), os alunos atuais, imersos na cibercultura, pensam, estudam, se comunicam de formas diferentes e, por esse motivo, esperam mais do ensino contemporâneo. Nesse sentido, é imprescindível pensar o fazer pedagógico considerando essas novas práticas culturais, esse novo jeito de buscar informação e agregar conhecimentos, de modo a favorecer à criatividade e à autoria.

A escola também precisa considerar a singularidade de cada aluno no processo de

aquisição de saberes, pois, do contrário, o que pode ocorrer é a exclusão educacional e, conseqüentemente, social desses indivíduos. O uso de métodos plurais pode despertar o interesse dos alunos e proporcionar aprendizagens significativas, além de distanciá-los das metodologias padronizadas que primam pela transmissão de conteúdos – o que ocorre muito no ensino de Matemática, por exemplo.

É preciso, portanto, um olhar cuidadoso para as necessidades individuais dos discentes, sobretudo, ao ensinar Matemática. Não é de hoje que indicadores nacionais (Enem¹³, Saeb¹⁴) e internacionais (PISA) que avaliam a qualidade do ensino no país e no mundo e pesquisadores da área, a exemplo de Lorenzato (2010), D'Ambrósio (2011), Fiorentini, Fernandes e Carvalho (2015), Oliveira (2018), apontam para a necessidade de urgentes mudanças no processo de ensino e de avaliação dessa ciência e, conseqüentemente, para a formação do professor atuante nessa área.

No alcance desta pesquisa, vale destacar também a existência de uma relação mal resolvida dos discentes com a Matemática. Fato revelado nos registros da nuvem de palavras já mencionada aqui, construída ainda no primeiro dia de aula, e também pelo formulário on-line. Dessa forma, para estreitar o elo entre os discentes e os conhecimentos matemáticos precisamos ir além do que as metodologias convencionais nos oferecem. É preciso inovar constantemente, estar atento à realidade que nos rodeia cotidianamente, compreendendo a docência como um lugar privilegiado para refletir sobre os processos educacionais e para pesquisar a própria ação pedagógica.

O contexto da pandemia parece ter despertado, ao menos para uma parcela dos professores e pesquisadores, a consciência dessas

13 Exame Nacional do Ensino Médio que visa avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica.

14 Sistema de Avaliação da Educação Básica que representa um conjunto de avaliações, incluindo avaliação do ensino de Matemática, que permite diagnosticar a qualidade da educação básica brasileira.

necessidades formativas. Temos acompanhado registros de múltiplas ações realizadas durante esse período pandêmico (NUNES; SANTOS JÚNIOR; CARREGOSA, 2021, SOUZA; CARVALHO, 2021) que se pautaram em diferentes métodos, mediados pelas tecnologias digitais, com o objetivo de atender a essa demanda atual da educação. Contudo, é importante observar que as constantes mutações sociais e culturais nos impedem de limitarmos a atualização do fazer docente a contextos emergenciais como o vivenciado durante a pandemia da Covid-19. Pelo contrário, somos convocados constantemente - pelas emergentes transformações sociais e pelo caráter ético e político que rege a docência - a evitar o estado de inércia em nossas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 10, n. 3, p. 475-495, publicação contínua, 2021. Disponível em: <https://periodicos.grupotiradentes.com/educacao/article/view/8810/4816>. Acesso em: 26 out. 2022.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: espaçostempos de diferenças no cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n.86, p. 17-36, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tNr9GNVPHvhZfL3qL8CYFML/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.
- COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 4. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- FIORENTINI, Dario; FERNANDES, Fernando Luís Pereira; CARVALHO, Dione Lucchesi de (org.). **Narrativas de práticas e de aprendizagem docente em Matemática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- INEP. Relatório Brasil no Pisa 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 7 abr. 2022.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- LORENZATO, Sérgio. **Para aprender Matemática**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Formação de Professores)
- LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v.32, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Mh9xtFsG-Cs6HRpCWWM5XhvL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- LUCENA, Simone; OLIVEIRA, José Mario Aleluia. Culturas digitais na educação do Século XXI. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 14, p. 35-44, set./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3449/3012>. Acesso em: 12 set. 2022.
- LUCENA, Simone; SANTOS, Sandra Virginia Correia de Andrade; MOTA, Gersivalda Mendonça da. Formação continuada de professores com as tecnologias móveis digitais. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 315-338, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/30440/20480>. Acesso em: 10 set. 2022.
- MACEDO, Roberto Sidnei Macedo. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa-Formação/Formação-Pesquisa: criação de saberes e heurística formacional**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- NUNES, Everton de Almeida; SANTOS JÚNIOR, Gilson Pereira dos; CARREGOSA, Dean Lima. Formative experiences: methodological findings of training processes performed during the Covid-19 pandemic. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/jrks/article/view/12482>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- OLIVEIRA, Carloney Alves de. Dispositivos móveis e suas potencialidades para a formação de pedagogo/as nas aulas de Matemática na Universidade Federal de Alagoas Campus A. C. Simões. **Debates em educação**, Maceió, v. 10, n. 22, p. 231-246, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5424/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%-C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

SOUZA, José Batista; CARVALHO, Tainah dos Santos. Formação de professores para o uso de tecnologias digitais: experiências exitosas da Universidade Federal de Sergipe durante a pandemia. In: VAS-

CONCELOS, Carlos Alberto (org.). **Formação de professores e experiências em tempos de pandemia**. Sobral/CE: Sertão Cult, 2021. p. 173 -198. Disponível em: https://editorasertaocult.com/wp-content/uploads/2021/11/vasconcelos_formacao-de-professores-e-experiencias-em-tempos-de-pandemia.pdf. Acesso em: 08 set. 2022.

Recebido em: 07/11/2022
Aprovado em: 23/11/2023

PESQUISAS SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DA EJA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN*

Universidade Federal de Santa Catarina

<https://orcid.org/0000-0002-4562-308X>

PAULA CABRAL**

Universidade Federal de Santa Catarina

<https://orcid.org/0000-0002-8869-8436>

CAMILA ROSILDA VIGGANIGO***

Rede Municipal de Florianópolis

<https://orcid.org/0000-0002-4182-1847>

RESUMO

Apresenta-se, a partir das produções científicas, uma análise sobre alfabetização e letramento de jovens e adultos que se encontram nos espaços prisionais. O objetivo é o de refletir sobre as concepções e as perspectivas teórico-metodológicas das pesquisas em torno do processo de alfabetização e letramento desenvolvido junto aos sujeitos, da Educação de Jovens e Adultos, em privação ou restrição de liberdade. O estudo segue uma abordagem qualitativa com procedimentos metodológicos de análise documental e levantamentos bibliográficos. Como parte dos resultados é possível afirmar que estamos ainda em meio a um movimento descontínuo e insuficiente para a efetivação do direito à educação das pessoas privadas de liberdade. Além disso, os estudos evidenciam que o processo de alfabetização e letramento dessas pessoas deve se pautar em suas necessidades reais e condições objetivas de vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Espaços de Privação e Restrição de Liberdade; Alfabetização e Letramento.

ABSTRACT

RESEARCH ON EJA LITERACY CONCEPTS AND PRACTICES IN SPACES OF DEPRIVATION AND RESTRICTION OF LIBERTY

* Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006). Professora Associado I da Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutorada pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: herminialaffin@gmail.com

** Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2013). Doutorado em Educação (2019) na linha Ensino e Formação de Educadores na UFSC. E-mail: paulica15@hotmail.com

*** Graduação em Pedagogia (2016) e Mestrado em Educação (2019) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente Supervisor Escolar na Rede Municipal de Florianópolis. Pesquisa os processos de alfabetização na EJA em Espaços de Privação de Liberdade. E-mail: camila_vigganigo@hotmail.com

Based on scholarly productions, this paper presents an analysis of the literacy skills of adolescents and adults residing in detention spaces. The aim is to reflect on the concepts and theoretical-methodological perspectives of research on the literacy process developed with the subjects of youth and adult education in deprivation or restriction of liberty. The study adopted a qualitative approach using methodological procedures of document analysis and bibliographic surveys. As part of the findings, it can be stated that we are still in the midst of a discontinuous and insufficient movement for the realization of the right to education of people deprived of their liberty. Moreover, the studies show that the process of literacy for these people must be based on their real needs and objective living conditions.

Keywords: Youth and Adult Education; Spaces of Deprivation and Restriction of Liberty; Literacy Skills.

RESUMEN

INVESTIGACIONES SOBRE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN DE LA EJA EM ESPACIOS DE PRIVACIÓN Y RESTRICCIÓN DE LIBERTAD

Presenta-se, a partir de producciones científicas, un análisis sobre alfabetización y letramiento de jóvenes y adultos que se encuentran en espacios carcelarios. El objetivo es reflexionar sobre las concepciones y las perspectivas teórico-metodológicas de las investigaciones en torno del proceso de alfabetización y letramiento desarrollado con los sujetos, de Educación de Jóvenes y Adultos, en situación de privación o restricción de libertad. El estudio sigue un enfoque cualitativo con procedimientos metodológicos de análisis documental y levantamientos bibliográficos. Como parte de los resultados, es posible afirmar que aún nos encontramos en medio de un movimiento discontinuo e insuficiente para la realización del derecho a la educación de las personas privadas de libertad. Además, los estudios muestran que el proceso de alfabetización y letramiento de estas personas debe estar basado en sus necesidades reales y condiciones objetivas de vida.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Espacios de Privación y Restricción de Libertad; Alfabetización y letramiento.

INTRODUÇÃO

No âmbito das discussões acerca do direito à educação básica, sobretudo na conjuntura atual, nos propomos a focalizar uma análise sobre o imprescindível direito à alfabetização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que estão, temporariamente, inseridos em espaços de privação e restrição de liberdade (EPRL).

Nos referimos à conjuntura atual para demarcar o momento histórico-político que testemunhamos no que se refere aos retroces-

os para o campo educacional brasileiro, em especial à EJA. Isso se evidencia pela falta de investimentos na área, por ausência de políticas públicas educacionais que sejam capazes de alcançar o público alvo dessa modalidade ou de prover formação inicial e continuada aos/às professores/as. Também por conta da inexistência de ações que possam dar conta de fenômenos que assolam a EJA como a infrequência, evasão e o abandono escolar, agravados pelo

cenário pandêmico. Tudo isso se torna mais grave diante de uma política governamental que impõe o apagamento das trajetórias da EJA¹, que ignora (intencionalmente) sua função precípua junto aos sujeitos da EJA - jovens, adultos e idosos que denunciam as formas de vida as quais estão condicionadas a infância, as juventudes populares e até a vida adulta, bem como “a teimosa rigidez e seletividade do nosso sistema escolar”. (ARROYO, 2005, p. 48). Com mais especificidade aos Espaços de Privação e Restrição de Liberdade (EPRL), “são pessoas invisíveis até cometerem algum crime, assim definido pelos grupos sociais aos quais nunca pertenceram” (ONOFRE, 2015, p. 142)

Nesse contexto, as repercussões à EJA, afetam de maneira ainda mais profunda as pessoas privadas ou restritas de liberdade cujos direitos básicos são, frequentemente, atacados. Direitos assegurados por lei para pessoas que retornarão ao convívio social ampliado. A ideia de restrição provisória de liberdade merece destaque para o combate à noção presente de “guerra contra o crime” que pressupõe o aniquilamento do sujeito que transgredir as leis. Ou seja, quando tratamos de sujeitos em privação e restrição de liberdade, lidamos com pessoas que, em sua grande maioria, não concluíram seus processos de escolarização na educação básica, são coletivos de direitos humanos negados (antes, durante e depois do aprisionamento) e, o mais importante, estão transitoriamente aguardando decisões judiciais para definição de uma pena ou em cumprimento da mesma, isso significa que retornarão ao convívio social mais amplo.

Mediante as compreensões apresentadas, nos propomos a refletir sobre concepções das pesquisas que investigam o processo de

alfabetização nos EPRL, além de pensar sobre os desafios para a garantia dos processos de alfabetização e letramento aos sujeitos da EJA privados ou restritos de liberdade. Tais reflexões são parte de um trabalho de pesquisa realizado durante o processo de mestrado e se articulam às discussões realizadas em nosso grupo de estudos.

Entendemos que o debate em torno do direito à educação traz em seu bojo o direito que toda a pessoa tem de aprender a se comunicar, interagir, oralizar suas ideias, ler (criticamente), se expressar por meio da escrita, considerando a faceta sociocultural da língua no que se refere “aos usos, funções atribuídas à escrita em contextos socioculturais”. (SOARES, 2016, p. 28-9). Nesse sentido, não há como tratar do direito à educação básica sem evidenciar em que consiste o processo de base para acesso, aprendizagem e apropriações de conhecimentos: ler e escrever; considerando que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente e a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. (FREIRE, 2003, p. 09).

Ao tomarmos como base as produções científicas na área foi possível observar lacunas em torno da discussão sobre o processo de alfabetização no sistema prisional. O que é bastante grave, se considerarmos que entre as mais de 700 mil pessoas aprisionadas em nosso país, 60% são analfabetas, foram alfabetizadas informalmente ou possuem o Ensino Fundamental incompleto; em torno de 90% sequer concluiu a Educação Básica (BRASIL, 2017).

LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS PESQUISAS

Buscamos desenvolver, como indicam Romanowski e Ens (2006, p. 38), um “estado do conhecimento” acerca do tema: alfabetização na EJA nos EPRL. O objetivo foi o de desvendar e examinar o conhecimento já elaborado, apontando os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes na área. O “estado do co-

1 Situamos especialmente, à Resolução CNE/CEB nº1/2021 do Conselho Nacional de Educação, aprovada em 28 de maio de 2021, que atualiza diretrizes para orientar a organização, os currículos e a oferta da EJA alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à Lei nº 13.415/2017 e à Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019

nhecimento” tem caráter bibliográfico e mapeia certa produção acadêmica, buscando responder que dimensões têm sido privilegiadas nos processos investigativos em diferentes tempos e lugares, afinal o que move os/as pesquisadores/as é o “não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 259).

Para melhor compreender as produções acadêmicas na área de alfabetização e letramento na EJA em espaços prisionais, levantamos os trabalhos apresentados na Associação Nacio-

nal de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-SUL (ANPED-SUL), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBCT), nos Periódicos da CAPES e da Scientific Electronic Library Online (SciELO). Para todas as buscas foram utilizados os seguintes descritores: alfabetização, alfabetização + EJA, letramento + EJA, EJA + prisão, EJA + prisional, escola + prisão, educação + espaço de privação de liberdade. Parte dos resultados estão expressos a seguir:

Quadro 1: Mapeamento geral dos trabalhos

BANCO DE DADOS	QUANTIDADE DE TRABALHOS
ANPED	451
ANPED-SUL	54
BDTD/IBCT	214
Periódicos CAPES	1236
SciELO	44
Total	1999

Fonte: Elaboração própria (2021)

Diante de um número expressivo de produções foram necessárias novas etapas de organização. Assim, categorizamos os trabalhos encontrados em função de 11 descritores diferentes que associavam termos: Educação, EJA, prisões, prisional, espaços de privação de liberdade, leitura e alfabetização. A maior parte das produções mapeadas são artigos que, apesar de mencionarem o processo de alfabetização em seus resumos, têm como enfoque a questão da leitura no sistema prisional e da oferta de atividades educacionais. Na etapa

posterior realizamos a leitura de resumos ou sumários dos 1999 (mil novecentos e noventa e nove) trabalhos encontrados nas 5 (cinco) bases de produções mencionadas, incluindo artigos, dissertações, trabalhos publicados em reuniões nacionais (ANPED/ANPED-SUL), resenhas, livros, e-Book Chapter. Após esta etapa selecionamos 15 (quinze) trabalhos que apresentavam concepções e perspectivas teórico-metodológicas em torno da alfabetização e do letramento na EJA em EPRL. A análise foi procedida com base nos quadros a seguir:

Quadro 2 – Trabalhos BDTD/IBCT

AUTOR (A), TÍTULO E ORIENTADOR(A)	INSTITUIÇÃO/ TIPO DE TRABALHO	ÁREA DO CONHECIMENTO/ ANO
1. JOHN, Valquíria Michela. Palavras da salvação: as representações da leitura na prisão. Orientador: Francisco das Chagas de Souza Link: https://bityli.com/yxRKEtEE	UFSC/ MESTRADO	EDUCAÇÃO 2004

<p>2. RAMOS, Rowayne Soares. Educação de Jovens e Adultos no contexto do Centro de Ressocialização em Cuiabá-MT: práticas de leitura, escrita e letramento. Orientador: Ana Arlinda de Oliveira Link: https://ri.ufmt.br/handle/1/918</p>	<p>UFMG/ MESTRADO</p>	<p>EDUCAÇÃO 2012</p>
<p>3. SCARIOT, Luciana Ferreira da Silva Moraes. Práticas de leitura, escrita e letramento na penitenciária feminina em Cuiabá - MT: a visão da professora e suas alunas. Orientador: Ana Arlinda de Oliveira Link: https://ri.ufmt.br/handle/1/920</p>	<p>UFMG/ MESTRADO</p>	<p>EDUCAÇÃO 2013</p>
<p>4. SILVA NETO, Antonio Artequilino da. As práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia. Orientador: Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo Link: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2076</p>	<p>UFG/ MESTRADO</p>	<p>EDUCAÇÃO 2009</p>
<p>5. ARAÚJO, Thays Coelho de. Remição penal pela leitura e letramento: subjetivação e dessubjetivação do sujeito preso Orientador: Sérgio Augusto Freire de Souza. Link: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6549</p>	<p>UFAM/ MESTRADO</p>	<p>LETRAS 2018</p>
<p>6. DANTAS, Doneves Fernandes Leitura crítica: um caminho para a ressocialização. Orientador: Maria da Luz Olegário Link: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/1518</p>	<p>UFCG/ MESTRADO</p>	<p>LETRAS 2018</p>
<p>7. FARIA, Maria de Lourdes Custódio de. A escrita é livre? Contribuições da poesia lírica para além das grades. Orientador: Valdeci Batista de Melo Oliveira Link: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_4bc02a69fad</p>	<p>UNIOESTE/ MESTRADO</p>	<p>LETRAS 2016</p>
<p>8. REIS, Danielle Bin dos. O (re)significado da leitura de contos para jovens e adultos privados de liberdade. Orientador: Maria Elena Pires Santos Link: http://tede.unioeste.br/handle/tede/940</p>	<p>UNIOESTE/ MESTRADO</p>	<p>LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES 2015</p>

<p>9. ANSELMO, Simone Lisboa Scheffler. A poesia na prisão: reflexão sobre uma experiência com mulheres encarceradas no desterro. Orientador: Alai Garcia Diniz Link: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102124</p>	<p>UFSC/ MESTRADO</p>	<p>LITERATURA 2005</p>
<p>10. RIBEIRO, Maria Luzineide P. da Costa. O mundo como prisão e a prisão no mundo: Graciliano Ramos e a formação do leitor em presídios do Distrito Federal. Orientador: Robson Coelho Tinoco Link: https://repositorio.unb.br/handle/10482/11563</p>	<p>UNB/ MESTRADO</p>	<p>LITERATURA 2012</p>
<p>11. RIBEIRO, Maria Luzineide P. da Costa. Uma teia de relações: o livro, a leitura e a prisão: um estudo sobre a remição de pena pela leitura em penitenciárias federais brasileiras. Orientador: Robson Coelho Tinoco Link: https://repositorio.unb.br/handle/10482/25177</p>	<p>UNB/ DOUTORADO</p>	<p>LITERATURA 2017</p>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2021).

Quadro 3 – Trabalhos Periódicos CAPES

AUTOR(A), TÍTULO E LINK DE ACESSO	REVISTA/ INSTITUIÇÃO	ÁREA DO CONHECIMENTO/ANO
<p>12. COLARIS, Leni LINDEMANN, Catia. Implantação da Biblioteca no Cárcere: desafios e possibilidades/Implementation of the Library in Prison: challenges and opportunities. Tipo de trabalho: Artigo Link: http://www.brapci.inf.br/index.php/res/download/95648</p>	<p>Informação & Sociedade: Estudos/ UFPB</p>	<p>Biblioteconomia 2015</p>
<p>13. SILVA, Roberto da; PASSOS, Barbosa, Thais; MARQUES, Marineila, Aparecida Literatura carcerária: educação social por meio da educação, da escrita e da leitura na prisão. Tipo de trabalho: Artigo Link: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/12392</p>	<p>Eccos Revista Científica</p>	<p>Educação 2019</p>
<p>14. JULIÃO, Elionaldo Fernandes; PAIVA, Jane. A leitura no espaço carcerário. Tipo de trabalho: Artigo Link: http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v32n1/2175-795X-rp-32-1-00111.pdf</p>	<p>Perspectiva/ UFSC</p>	<p>Educação 2014</p>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2021).

Quadro 4 – Trabalhos ANPED-SUL

AUTOR(A), TÍTULO	EVENTO	ANO
15. HIR, Jane Cleide Alves. A escrita no Cárcere: uma possibilidade de autoria para além do delito. Link: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo13_JANE-CLEIDE-ALVES-HIR.pdf	Anped-Sul	2016

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2021).

Dentre os 15 (quinze) trabalhos encontrados nas bases de produções científicas consultadas, 10 (dez) são dissertações, 1 (uma) tese e 4 (quatro) artigos. Também foi possível verificar que os trabalhos encontrados são da área da Educação, Linguística, Letras, Literatura e Artes.

Diante do quadro anterior, constatamos que, mesmo sem um recorte temporal nas buscas, apenas em 2004 é identificado o primeiro trabalho que aborda a leitura em espaços de privação e restrição de liberdade. Atribuímos esse início das publicações na área, ao movimento iniciado em âmbito governamental no

ano de 2005 que inaugura discussões sobre as políticas para educação em prisões no Brasil.

Em sequência apresentamos as análises dos trabalhos, considerando os eixos e categorias criadas com base nos objetos de estudos das produções mapeadas.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Para melhor situar a análise, apresentamos no quadro a seguir as sínteses² elaboradas das pesquisas, expondo os objetivos, a metodologia e o foco investigativo (problema de pesquisa) de cada produção:

Quadro 5 – Resumos dos Trabalhos para análise com autor e ano

AUTOR E ANO	RESUMOS DOS TRABALHOS PARA ANÁLISE IDENTIFICADOS
1. JOHN (2004)	A pesquisa teve como objetivo conhecer as representações atribuídas pelos presidiários à leitura que realizam dos materiais impressos a que têm acesso naquele ambiente, durante o período de sua reclusão. Os dados foram coletados através de entrevistas em profundidade, seguindo um roteiro semiestruturado. Para análise dos dados foi utilizada a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, construída por Lefèvre e Lefèvre.
2. RAMOS (2012)	O trabalho tem como objetivo analisar como se dá o processo de alfabetização e de letramento dos sujeitos privados de liberdade no Centro de Ressocialização de Cuiabá – MT (antigo Presídio do Carumbé) e observar a concepção de educação dos envolvidos no processo. O problema traz a seguinte questão: como se dá o processo de alfabetização e letramento em sala de aula do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos, no contexto do Centro de Ressocialização de Cuiabá – MT? A metodologia utilizada se pautou na abordagem qualitativa, tomando como base as práticas de leitura que os alfabetizadores que atuam no presídio utilizam em sala de aula.

² Os resumos apresentados nos quadros a seguir foram escritos pelas pesquisadoras com base nos resumos dos autores das pesquisas.

<p>3. SCARIOT (2013)</p>	<p>O estudo busca responder a seguinte questão central: que concepções e práticas pedagógicas para o ensino da leitura, escrita e letramento norteiam o trabalho docente em uma sala de 1º Segmento na modalidade EJA? Trata-se de um estudo qualitativo onde as participantes são catorze alunas e também a professora desta turma. Os caminhos metodológicos trilhados para a realização do estudo incluíram momentos de observações na sala de aula, registros em caderno de campo com descrições do local e entrevistas gravadas sobre as concepções e as ações dos sujeitos envolvidos no processo educacional.</p>
<p>4. SILVA NETO (2009)</p>	<p>A investigação analisa as práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados. A pesquisa qualitativa com a metodologia e a coleta dos dados para análise. Após a seleção de amostra para a pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas gravadas com dezesseis detentos, dos quais oito atuaram como alfabetizadores e oito foram considerados alfabetizados.</p>
<p>5. ARAÚJO (2018)</p>	<p>A pesquisa trata de um estudo de caso que aborda a temática da manifestação da subjetividade no Projeto de Remição de Pena pela Leitura. Dessa forma, o objetivo da pesquisa é examinar a produção de subjetividades no cárcere feminino, a partir dos efeitos do Projeto de Remição de Pena pela Leitura Encontro Com a Leitura – Ler Liberta. Os subsídios teórico-metodológicos foram fornecidos pelos estudos foucaultianos, pecheutianos e os Novos Estudos de Letramento – NEL. A abordagem metodológica utilizada para análise dos dados é a qualitativa. Foram utilizados como instrumentos de geração de dados dois questionários, um de perfil e um investigativo; entrevista norteada por roteiro semiestruturado; diários de campo e documentos institucionais.</p>
<p>6. DANTAS (2018)</p>	<p>A investigação tem como objetivo geral descrever como as aulas de linguagem vêm sendo desenvolvidas e suas possíveis contribuições para a construção de competências relativas à leitura crítica direcionada à reinserção social dos presos buscando responder o problema de pesquisa inicial que foi investigar dentro de um cenário educacional intramuros se e como aulas de linguagem ministradas nas instituições carcerárias poderiam promover uma leitura capaz de ajudar na ressocialização dos apenados? Os dados das pesquisas foram coletados por meio de observações sistemáticas das aulas de leitura, conversas informais e entrevistas não estruturadas.</p>
<p>7. FARIA (2016)</p>	<p>O trabalho trata-se de uma pesquisa que busca contribuir, por meio da leitura e escrita de poesia lírica, na formação educacional de alunos encarcerados. Esse estudo se propôs desenvolver três objetivos específicos: i) trabalhar a concepção de literatura, de poesia lírica e de recursos da linguagem, estimulando o aluno a ler e a compreender o texto poético; ii) propor práticas pedagógicas que auxiliem o aluno a escrever e a se expressar por meio da escrita de poemas do cotidiano; e iii) estimular o aluno a ler e a escrever poemas, compreendendo a escrita como uma forma de expressividade possível no processo de ensino-aprendizagem atrás das grades da prisão. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfico-qualitativa, cujos procedimentos foram desenvolvidos por meio da pesquisa-ação.</p>

<p>8. REIS (2015)</p>	<p>O estudo tem como objetivo geral a (re)significação da leitura de contos para jovens e adultos privados de liberdade. Alguns questionamentos nortearam esta pesquisa: Como incluir, nas práticas pedagógicas, uma concepção sociointeracional da leitura como prática social? Como propor práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno (re)significar o conto lido? Como, a partir da leitura dos contos, motivar a escrita, dando voz a esses alunos? O método de pesquisa centrou-se nas orientações da Linguística Aplicada, seguindo uma abordagem qualitativa interpretativista.</p>
<p>9. ANSELMO (2005)</p>	<p>A pesquisa tem como objetivos principais refletir sobre a possibilidade de resgate da autoestima das encarceradas, através de suas memórias de testemunhos, para pensar na literatura como reeducação e estímulo à cidadania de pessoas discriminadas e estigmatizadas. Utiliza-se de uma metodologia de escrita criativa, combinada a laboratório corporal a partir de poemas de Hilda Hilst, Cecília Meireles, Alfonsina Storni e Ferréz, à luz da problemática referente às condições de confinamento, das penas e sua falência no Brasil.</p>
<p>10. RIBEIRO (2012)</p>	<p>O trabalho investiga o perfil do leitor em situação de privação de liberdade, tomando por base a leitura de Antônio Cândido e a conceituação de mundo como prisão e vice-versa. Propõe-se, também, ampliar a discussão e compreensão do processo moderno de encarceramento, considerando o efeito da prisionização no comportamento do leitor inserido nessa sociedade marginal. A pesquisa tem caráter qualitativo e quantitativo, na perspectiva teórico-relacional do ato da leitura e caracterização do ambiente carcerário. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários, oficinas literárias e coleta de dados estatísticos do sistema penal em nível nacional e local.</p>
<p>11. RIBEIRO (2017)</p>	<p>Nesta tese, é apresentado o projeto Remição pela leitura, realizado nas Penitenciárias Federais Brasileiras – de Regime Disciplinar Diferenciado (RDD³). Nesta investigação, temos por objetivo descrever o perfil do leitor, estudar, de forma detalhada, todas as etapas desse processo de leitura, a partir dos pressupostos legais e dos parâmetros exigidos para sua homologação, objetivando compreender o seu impacto sobre a vida deste leitor. Como estratégias de validação desta pesquisa, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado e analisados depoimentos e resenhas produzidas por presos de unidades federais, com fulcro na recepção desta leitura e nas suas representações.</p>
<p>12. COLARES; LINDEMANN (2015)</p>	<p>O projeto de Extensão intitulado Janela Literária: A Biblioteca no Contexto Carcerário busca avaliar os desafios e possibilidades de implantação de Biblioteca dentro do sistema carcerário. Para tanto, a ação extensionista está sendo executada na Penitenciária Estadual do Rio Grande (PERG), onde está sendo implantada uma biblioteca cujo objetivo é o de disponibilizar a leitura para os presos, visando dar substrato para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), num Convênio entre Administração prisional e Delegacia de Ensino em Rio Grande (RS).</p>

3 Com base no trabalho de Cabral (2019), o RDD foi estabelecido pela Lei 10.792 em 2003, alterando a Lei de Execução Penal. Trata-se de uma modalidade de sanção disciplinar criada no estado de São Paulo, em 2001, como resposta para ações de facções. Essa modalidade tem sido alvo de inúmeras críticas e, apesar de estar em prática, é acusada pela abertura que oferece a encaminhamentos arbitrários e por sua inconstitucionalidade, pois, dentre outras punições, faz com que seja possível o isolamento total da pessoa já presa por até 360 dias.

<p>13. SILVA; PASSOS; MARQUES (2019)</p>	<p>O artigo trata de um problema que visou à caracterização da literatura carcerária desenvolvida sob a alfabetização de adultos e a recente regulamentação Prisional. Além disso, o artigo apresenta livros escritos por prisioneiras e presos, agentes penitenciários, professores e juizes como a nova dimensão da literatura carcerária. O artigo utiliza a Teoria do Reconhecimento de Ael Honneth e a literatura de testemunhos de Márcio Seligmann-Silva.</p>
<p>14. JULIÃO PAIVA (2014)</p>	<p>O texto tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a política de leitura implementada no sistema penitenciário nacional. Apresentando questões e reflexões sobre o papel e os significados que a leitura pode assumir no sistema penitenciário, procurará analisar os principais encaminhamentos políticos na área da leitura voltados ao cárcere, destacando, entre outros, fontes legais, projetos e perspectivas político-pedagógicas no contexto atual.</p>
<p>15. HIR (2016)</p>	<p>O objetivo do trabalho é identificar em que medida o ensino da escrita pode contribuir para a ressocialização de alunos da EJA. Tendo como problema avaliar em que medida a mediação docente contribui para a aprendizagem da escrita na perspectiva da autoria no espaço prisional? Desta forma, busca-se identificar os limites e possibilidades do trabalho pedagógico no espaço prisional, caracterizar o papel da mediação docente no processo da escrita e relacionar o desenvolvimento da autoria com a apropriação do sistema da escrita na perspectiva de uma educação dialógica que busca a emancipação do sujeito constituindo-se em instrumento de resgate da humanidade com vistas à reinserção social como direito do sujeito apenado e dever da instituição prisional.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2018).

Trata-se de uma modalidade de sanção disciplinar criada no estado de São Paulo, em 2001, como resposta para ações de facções. O RDD estabelecido pela Lei 10.792, em 2003, alterando a Lei de Execução Penal, descreve as hipóteses e requisitos para sua aplicação. Tem sido alvo de inúmeras críticas e, apesar de estar em prática hoje, é acusado pela abertura

que oferece a encaminhamentos arbitrários e por sua inconstitucionalidade, pois, dentre outras punições, faz com que seja possível o isolamento total da pessoa já presa por até 360 dias.

No quadro 6 estão as indicações dos resultados presentes nos resumos das pesquisas analisadas e seus autores:

Quadro 1 – Resultados das pesquisas organizadas por autor e ano

AUTOR E ANO	INDICAÇÕES DOS RESULTADOS NOS RESUMOS IDENTIFICADOS
<p>1. JOHN (2004)</p>	<p>Com o estudo foi possível perceber que no ambiente prisional a escolha dos materiais de leitura está influenciada e determinada pelas escassas opções e dificuldade de acesso aos materiais de leitura. As representações são construídas a partir da vivência antes do ingresso na prisão, de sua prática como leitores (ou não) e reforçadas pelas condições da vida em confinamento. Neste contexto, atribuem à leitura um papel decisivo na resolução das desigualdades Sociais</p>

<p>2. RAMOS (2012)</p>	<p>A pesquisa possibilitou, a partir das observações da sala de aula e os relatos dos sujeitos, perceber que o espaço escolar na unidade penal necessita de intervenção pedagógica mais atuante, de modo que as práticas de alfabetização e de letramento possam colaborar para sua inserção social. É necessário que a escola desenvolva novas metodologias de alfabetização, inserindo as práticas sociais da leitura e da escrita, notadamente a linguagem jurídica. Diversos alunos/presos se posicionaram contra os espaços religiosos, que pouco contribuem para sua inserção na sociedade, ficando restrita ao universo prisional. A biblioteca é um espaço comumente utilizado pelos alunos/presos. Tanto a gestão educacional na prisão como as intervenções na escola estão a exigir formação continuada – pedagógica e técnica –, de modo a compreender e intervir na escolarização dos alunos presos.</p>
<p>3. SCARIOT (2013)</p>	<p>A análise de dados permitiu identificar que o abandono da escola por parte das alunas foi desencadeado por fatores familiares e econômicos. Já o retorno à escola em ambiente prisional, para algumas alunas, representa a possibilidade de preencher o tempo ocioso, de aprender coisas novas, recuperar o tempo perdido ou distrair a mente; entretanto, as estrangeiras buscam o espaço escolar para aprender uma segunda língua. Constatou-se, ainda, que a prática pedagógica, embora enfatizando textos de livros didáticos ou fotocopiados, apresentou em alguns momentos textos verbais e não verbais.</p>
<p>4. SILVA NETO (2009)</p>	<p>A análise das práticas e representações de leitura dos jovens e adultos em regime de privação da liberdade demonstrou que, mesmo nas condições de precariedade em que foi realizado o trabalho de alfabetização, foi possível alfabetizar 64% desse grupo de detentos que ainda tem muito a buscar no mundo da leitura, através da continuidade dos seus estudos. A análise demonstrou ainda que as condições precárias e deficientes do presídio interferem no processo de ensino e aprendizagem, resultando na interdição das leituras e dos leitores. Nesse sentido, a pesquisa ressalta a necessidade do incentivo às práticas de leitura em ambientes adequados, formais ou informais, como componente de uma política pública de Educação de Jovens e Adultos dentro dos espaços prisionais existentes.</p>
<p>5. ARAÚJO (2018)</p>	<p>A pesquisa possibilitou, a partir da análise dos dados, afirmar que se for pensado em um âmbito maior, o Projeto de Remição de Pena pela Leitura Encontro Com a Leitura – Ler Liberta está associado a táticas de dessubjetivação, pois para que o sujeito volte a ser sujeito social, é necessário que ele passe por anulações do “eu”. Isso ocorre em decorrência das atividades de estudo na prisão que visam a resgatar a obediência do sujeito, remetendo a estratégias de (re) produção de corpos dóceis ao poder. Mesmo no caso da existência de processos de remição de pena pela leitura, há normas regulatórias que se inserem em formas de governamentalidade. Logo, o indivíduo não vai subjetivar-se como sujeito leitor no interior de práticas de letramento. Ele vai sofrer processos de dessubjetivação porque a prisão apresenta falhas no seu objetivo de ressocialização.</p>

<p>6. DANTAS (2018)</p>	<p>Os resultados obtidos apontam para deficiência na formação leitora crítica dos sujeitos envolvidos decorrente de uma prática pedagógica tradicional que prioriza o ensino de leitura como mera decodificação de letras e frases, sem instigar a leitura crítica por parte do educando, constituindo um óbice a ressocialização criminal, muito embora os apenados vejam a educação prisional como um instrumento fundamental na sua reinserção social, o que denota urgência na efetivação de políticas públicas que contribuam na formação docente em prol do desenvolvimento da formação leitora crítica.</p>
<p>7. FARIA (2016)</p>	<p>Como resultado desse processo didático-pedagógico, percebemos que o trabalho em sala de aula com a poesia lírica pode ocorrer de forma didática e espontânea, servindo para a humanização e a emancipação dos alunos alcançados por essa prática.</p>
<p>8. REIS (2015)</p>	<p>Como resultado, a aplicação das aulas mostrou as vozes dos discentes tanto na oralidade (nos momentos de escuta de suas interpretações) como nos momentos de escrita em que os alunos produziram outros contos, poemas, frases e ilustrações. Os discentes puderam (re)significar a leitura dos contos lidos de acordo com as relações estabelecidas com suas impressões do mundo, assim como ouvindo os próprios colegas e percebendo que podemos tecer compreensões diferentes sobre o que lemos. Dessa forma, os alunos estendem essa continuidade de significados para fora da esfera escolar e isso implica a leitura como prática social.</p>
<p>9. ANSELMO (2005)</p>	<p>Não constam resultados no resumo da pesquisa.</p>
<p>10. RIBEIRO (2012)</p>	<p>Os resultados confirmam a existência de comunidades leitoras no sistema prisional do Distrito Federal e evidenciam dificuldades próprias do ambiente carcerário para a apropriação da leitura. A experiência do escritor Graciliano Ramos, autor de Memórias do Cárcere, é considerada para a análise do ato da leitura como espaço de liberdade e elemento relativizador do tempo e do espaço na sociedade encarcerada. Entre o sentimento do homem encurralado pela vida e do animal encurralado pelo Estado, enquanto confinado nos porões do Estado Varguista, ergueu-se, neste escritor alagoano, a descoberta de si mesmo e do outro. Nessa perspectiva, o estudo aponta para a necessidade de políticas públicas de incentivo à leitura como mecanismo de auxílio no resgate da identidade do sujeito privado de liberdade e de sua reinserção social.</p>

<p>11. RIBEIRO (2017)</p>	<p>A pesquisa demonstrou que se trata de leitores diferenciados, com maior nível de instrução e sedentos por leitura. Ao longo de todo o período examinado, o projeto Remição pela leitura conseguiu desenvolver todas as suas etapas, promovendo a remição de pena e estimulando a prática de leitura na prisão. Contudo, percebeu-se que se faz necessário repensar o gênero literário, bem como as estratégias de mediação para a produção textual e compartilhamento de leituras. Em função da rotatividade do público-alvo e da descontinuidade do processo em algumas unidades, observa-se que, de forma geral, como remição de pena não impacta significativamente a vida penal deste indivíduo, contudo, como prática de leitura, tornou-se imprescindível à vida destes leitores. Mesmo num ambiente de extremo controle e de modulação de vontades, neste caso no RDD, é inegável os impactos de tal prática sobre este leitor.</p>
<p>12. COLARES; LINDEMANN (2015)</p>	<p>As dificuldades para atingir o objetivo, desde a burocracia que cerca as relações carcerárias até a execução do projeto, serviram como parâmetros para compreender que, no cárcere, as regras modificam as teorias bibliotecárias do que é estabelecido como aplicação correta da boa técnica. Por essa razão é necessário adaptar e muitas vezes reinventar padrões de ação, considerando que se trata de usuários com suas especificidades. Essa realidade afeta o planejamento de bibliotecas propriamente dito, exigindo maior flexibilidade no atendimento e nas formas de interação entre o bibliotecário e os usuários em situação de encarceramento. Conclui-se que, embora seja um desafio a implantação de biblioteca no cárcere, é possível levar ao detento a leitura e transformá-la em ferramenta dentro do sistema carcerário, na medida em que possa auxiliar os gestores a programar espaços educativos nos quais os presos canalizam suas energias e encontram alternativas para ampliar sua educação formal, colocando-se, por esta via, em melhores condições para o retorno à sociedade extramuros, além de alterar a rotina intramuros.</p>
<p>13. SILVA; PASSOS; MARQUES (2019)</p>	<p>Constatou-se que as cartas escritas na prisão, sejam elas denúncias, comerciais, pessoais ou amorosas, revelam dimensões difíceis de serem apreendidas por quem não vive tais realidades. Aprender a escrever cartas tem sido um dos motivos da busca pela alfabetização e pela elevação da escolaridade dentro das prisões brasileiras. Essa motivação é compatível com o exercício de direitos básicos que não possam ser efetivados sem as competências leitoras e escritoras, o que corrobora ser a educação fundamento básico para o exercício de todos os demais direitos não atingidos pela sentença de condenação. A remição pela leitura, apontada em seus estágios iniciais como meramente instrumental para diminuição das penas, cada vez se mostra mais eficaz na abertura de novos horizontes para as pessoas presas e a produção literária é decorrência direta deste exercício.</p>

<p>14. JULIÃO PAIVA (2014)</p>	<p>Compreende-se que envolve muitas questões quando se trabalha no terreno de políticas para sujeitos privados da liberdade. E no caso do direito à educação, os autores constataam que se nem a leitura, nem a educação, podem ser vistas como projeto salvacionista, contudo, afirma-se que a primeira pode, sim, libertar pela capacidade imaginativa que possibilita e pelo poder de criar situações imaginadas, transportar cada sujeito para novos voos, pela densidade de narrativas e prosas que bons autores produzem, no conjunto de obras literárias à disposição de bons acervos e boas bibliotecas. E evidenciam a necessidade de se pensar projetos de leitura que distribuem livros exige pensar em concomitância uma ação dinamizadora, essencial como mediação que aproxima e apresenta o sujeito a cada percurso ficcional, instigando o desejo e a curiosidade de desvendar os mistérios que cada obra encerra.</p>
<p>15. HIR (2016)</p>	<p>Como resultados da pesquisa, percebe-se que a situação do sistema prisional do estudo, assim como em todos os sistemas prisionais, exige a implementação de políticas educativas. Apesar de tudo que foi feito nos últimos anos, é necessário que se faça ainda mais para a educação prisional, principalmente em relação à aquisição do sistema da escrita na perspectiva da autonomia do sujeito apenado. Desse modo, considerando que o sistema prisional é permeado em suas diversas instâncias por discursos contraditórios em relação ao próprio direito à educação do apenado, a aprendizagem da escrita requer, além da mediação docente compromissada, adequação de espaços, disponibilização de recursos e oferta de tempo suficiente. E que a aprendizagem da escrita pode contribuir efetivamente para a construção de uma autoria para além do delito, como estabelecer parcerias, e abrir espaços de discussão para a implementação de um ensino da escrita no espaço prisional que contribua para a validação das autorias silenciadas do sujeito apenado.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2018).

Pela leitura dos resumos e dos resultados das investigações foi possível observar que a maior parte das pesquisas tem foco à leitura e não necessariamente o processo de alfabetização e letramento dos sujeitos privados de liberdade. Mas mesmo com esse contexto, foi possível classificar os seguintes eixos como objeto de estudos: 1. As práticas pedagógicas de alfabetização e letramento; 2. Ressocialização e a remição de pena pela leitura e 3. Representações, sentidos e significados dos sujeitos privados de liberdade sobre a leitura.

Com base nos trabalhos selecionados, podemos perceber que existe um movimento que busca escutar os sujeitos privados de liberdade sobre suas percepções e representações sobre o espaço educativo e a leitura no espaço prisio-

nal a partir das entrevistas realizadas na maior parte das pesquisas analisadas.

A *primeira categoria* sobre as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que atuam no espaço prisional está presente em 5 (cinco) pesquisas que compreendem que as atuações pedagógicas nesse espaço necessitam ser mais atuantes, de forma que a alfabetização e o letramento colaborem com a inserção social dos sujeitos. Percebemos também que as práticas pedagógicas de leitura de contos, livros didáticos, entre outros materiais, possibilitam a (re)significação da leitura, momentos de trocas e partilhas de diferentes concepções e, que de certo modo, os sujeitos privados de liberdade ampliam os significados e conhecimentos para fora da esfera escolar, o que resulta na leitura

como prática social. Além disso, notamos a necessidade de inserir nas práticas sociais da leitura e da escrita a linguagem jurídica, a qual envolve direitos humanos e as políticas sociais existentes, pois os sujeitos em privação de liberdade detêm pouco conhecimento sobre esse campo.

Na *segunda categoria*, que trata sobre a ressocialização e a remição de pena a partir da leitura, foi possível constatar em 3 (três) pesquisas a apresentação e a efetivação de projetos de remição pela leitura. Sendo assim, a partir de pressupostos legais buscam compreender o impacto desses projetos sobre a vida dos leitores privados de liberdade. Pensam também que as normas regulatórias que estão instituídas no espaço prisional se inserem em formas de governamentalidade.

Outro aspecto sobre a remição de pena demonstrado por uma das pesquisas é que os leitores que participam do projeto de remição de pena já possuem maior nível de instrução e são sedentos por leitura, o que resultou no estímulo à prática da leitura na prisão. Há um questionamento: como poderia esse projeto contribuir para sujeitos que ainda não dominam as práticas de leitura? Nesse sentido, é necessário repensar esse processo, pois em função das dificuldades encontradas nos espaços prisionais, a remição de pena não impacta significativamente na vida penal dos sujeitos privados de liberdade.

Ainda é possível verificar que 2 (duas) pesquisas discutem a “ressocialização” das pessoas privadas de liberdade pela leitura, procurando investigar como as aulas de linguagem ministradas nas instituições prisionais poderiam promover uma leitura capaz de ajudar na ressocialização/reeducação e estímulo à cidadania dos sujeitos privados de liberdade.

Com relação às políticas educativas, as 6 (seis) pesquisas defendem a implementação e denotam a importância de políticas de leitura no sistema penitenciário educacional, incentivando as práticas de leitura em ambientes adequados, formais ou informais, como com-

ponentes de uma política pública de EJA nos espaços prisionais existentes. Apresentam e analisam também os principais encaminhamentos políticos na área da leitura voltados ao espaço prisional e apontam a urgência na efetivação de políticas públicas que contribuam para a formação docente.

Além disso, há a criação e efetivação de políticas públicas de incentivo à leitura como mecanismo de auxílio na constituição da identidade do sujeito privado de liberdade e de sua “reinserção” social. Concluímos que, embora seja um desafio a implantação de biblioteca, é possível levar ao detento a leitura e transformá-la em ferramenta dentro do sistema carcerário.

A *terceira categoria*, que trata das representações, sentidos e significados dos sujeitos privados de liberdade sobre a leitura, está presente especificamente como objetivo de trabalho em duas pesquisas, porém a partir da análise dos trabalhos selecionados, podemos perceber também que os sujeitos da modalidade EJA em situação de privação e restrição de liberdade são entendidos nestas pesquisas como sujeitos que precisam ser escutados, pois em 7 (sete) pesquisas são feitas entrevistas que buscam *compreender o significado e as representações desses sujeitos sobre a leitura no espaço prisional; o perfil do leitor; a produção de subjetividades e sobre o processo de ensino aprendizagem da leitura para os sujeitos privados de liberdade.*

Nesse sentido, a questão do espaço carcerário e sua influência sobre o processo educativo é colocada em ênfase e percebemos que desde a escolha dos materiais de leitura acaba sendo influenciada pela escassez de opções e dificuldade de acesso a estes materiais. As representações, por sua vez, são construídas a partir da vivência antes do ingresso na prisão, de sua prática como leitores (ou não) e reforçadas pelas condições da vida no espaço de privação de liberdade.

Com relação aos trabalhos analisados, observamos que a maioria das pesquisas apresen-

ta discussões relacionadas às más condições físicas dos espaços prisionais, evidenciando o quanto é difícil exercer uma educação enquanto prática de liberdade num universo de rigidez e de normas estabelecidas como se apresenta o espaço prisional, cujas consequências são: a) a influência e limitação do espaço educacional; b) a dificuldade de acesso aos materiais utilizados, o que interfere no processo de ensino e aprendizagem. Além do mais, um trabalho aborda os desafios e as possibilidades de implementação de uma Biblioteca dentro do sistema carcerário. As más condições físicas associadas a uma estrutura institucional fechada, inflexível, normatizada, focada na segurança e controle dificultam os processos educativos, entre eles o de alfabetização e letramento.

Apenas 4 (quatro) trabalhos se aproximam de forma direta do nosso tema de pesquisa: Ramos (2012), Scariot (2013), Silva Neto (2009) e Hir (2016).

Ramos (2012) entende que os sujeitos privados de liberdade que ela entrevista são oriundos dos bairros com menos acesso aos bens culturais e ex-alunos de escolas que ofereciam nenhuma condição de acesso à cidadania por meio de uma educação pública de qualidade. Além disso, entende que os sujeitos são, em sua maioria, analfabetos ou semianalfabetos, e acima de tudo são analfabetos no que tange aos seus direitos básicos à educação, saúde e justiça social.

Outro aspecto levantado pela autora é a exigência de formação pedagógica e técnica para o atendimento dos sujeitos privados de liberdade, os quais representam um número alarmante de analfabetos políticos, culturais e econômicos. Além disso, apesar das atividades educativas que ocorrem nesses espaços são necessários profissionais da educação e do sistema penitenciário que tenham uma consciência crítica e humanizadora, pois, para Ramos (2012), a “finalidade é desenvolver uma ação educativa de fato, que proporcione uma qualidade de mudança de cultura e pensamento voltada não à ignorância, nem mesmo

à ilusória ideia de “ressocialização” (RAMOS, 2012, p. 176).

O espaço prisional no qual se insere a pesquisa retrata a realidade dos diversos espaços prisionais de nosso país e a necessidade e importância da educação com uma prática pedagógica libertadora que busque a emancipação dos sujeitos com base nos estudos de Freire.

Com relação às práticas sociais da leitura e da escrita, Ramos (2012) entende que é necessário valorizá-las, trazendo para o espaço educacional os códigos penais, os processos, a linguagem jurídica, as questões que envolvem os direitos humanos, a política da Educação de Jovens e Adultos, a política do SUS, entre outros. Além disso, não podemos nos esquecer da urgência de uma prática pedagógica mais significativa do ato de ler e de escrever com criticidade, com foco para a cidadania, com um tempo maior de adequação curricular e com livros e materiais didáticos que auxiliem as leituras e o acesso ao conhecimento, conduzindo ao letramento.

O segundo trabalho no qual identificamos relações com nosso objeto de estudo é o de Scariot (2013), que entende a escola na prisão como um espaço diferenciado, capaz de abrir possibilidades para a “reinserção” social, e de possíveis contribuições para a reflexão do ponto de vista das práticas de leitura e letramento de jovens e adultos. Além do mais, é nesse espaço que as estudantes criam uma relação de confiança e que a professora assume diversas funções, se tornando parceira de ação pedagógica, incentivando e estabelecendo laços de igualdade e respeito à dignidade, sendo considerada uma agente importante no processo de ressocialização.

Além disso, a partir do discurso da professora se evidenciaram as dificuldades encontradas pelos atores participantes da educação escolar no espaço prisional, como falta de materiais pedagógicos, a dificuldade de lidar com a língua estrangeira, as frequentes suspensões de aulas e a baixa autoestima das alunas. Com relação à prática pedagógica da professora, a autora percebe uma visão sobre o ensino da leitura e

escrita que se aproxima da educação libertadora defendida por Freire.

Ainda assim, estão presentes práticas pedagógicas mecanicistas de leitura e escrita e são poucas às vezes em que os gêneros literários são utilizados em sala de aula; são raros aqueles de contato fora do âmbito escolar. Nesse sentido, Scariot (2013) entende que o espaço escolar poderia preencher essa lacuna no sentido de oferecer aos discentes o contato com a diversidade textual que circula na sociedade. Com as entrevistas foi possível conhecer um pouco mais sobre as trajetórias escolares das mulheres privadas de liberdade, entender os motivos pelos quais se afastaram da escola e o porquê retornaram à escola após a inserção no espaço prisional.

Outra pesquisa que se aproxima de nosso objeto é a de Silva Neto (2009), que compreende que a efetivação do direito à educação em nosso país ainda não se concretizou por meio de políticas e programas eficazes. Destaca também que o analfabetismo juvenil e adulto e os baixos níveis de escolarização contribuem para a formação de um grupo cada vez maior de pessoas que têm o direito de exercerem plenamente a cidadania negado. São sujeitos que vivem em situações precárias, com poucas oportunidades de acesso aos direitos e, em muitos casos, acabam em celas dos estabelecimentos penais, ou seja, elementos que contribuem para uma estrutura que gera uma dívida social para com essas pessoas.

Nesse sentido, Silva Neto (2009) afirma que os sujeitos privados de liberdade não deixam de serem seres humanos por estarem nesse espaço, porém, ao serem sujeitados a diferentes violências – psicológicas, físicas, com as piores condições de vida –, acabam tendo seus direitos fundamentais retirados e desrespeitados. Entre eles está o direito à educação, que é entendido como uma alternativa para a ampliação de oportunidades de crescimento, “reabilitação” social e realização humana.

O autor defende que, no período em que está inserido na prisão, o cidadão deve ter condi-

ções dignas de vida, vivência e convivência oferecidas pelo Estado. E que após o cumprimento da pena, esses “egressos” devem compreender a necessidade de se reposicionarem ao convívio social de forma saudável. Dessa forma, ao não proporcionar um espaço com condições dignas, a prisão continuará sendo uma “fábrica de indivíduos frustrados, desajustados, infelizes, perigosos, violentos e prontos para cometerem novos crimes” (SILVA NETO, 2009, p. 163). Com relação às políticas públicas, o autor entende que as mesmas devem ser revisadas, discutidas e implantadas. Compreende também que a instituição prisional deve mudar e a Lei de Execuções Penais, que precisa ser respeitada e colocada em prática pelas autoridades públicas.

Sobre as práticas de leitura, o autor defende a concepção de alfabetização de Freire, buscando uma leitura de mundo e da palavra que permita a reivindicação de uma educação pública de qualidade e de acesso universal. Afirma, ainda, que só assim para que se consiga uma outra noção de prisão criada pelo poder público que incentiva a luta contra as injustiças sociais, as desigualdades, e a miséria.

Silva Neto (2009) relata que as reflexões das práticas e representações de leitura que foram realizadas possibilitaram aos alfabetizadores detentos pensar sobre suas ações e práticas, ampliando sua compreensão da leitura e a sua necessidade na formação de leitores. O autor também descreve as dificuldades de funcionamento dos espaços educacionais, como o acesso à biblioteca, e a proibição de leitura de livros no interior das celas. Porém, as práticas realizadas apontam para diversas reações diante dos diferentes materiais utilizados, desejos, sonhos. A partir das memórias diversas, os diálogos aconteceram e contribuíram para as discussões sobre diferentes conhecimentos, práticas de escrita e experiências com a leitura.

Silva Neto (2009) entende que seu trabalho representa “uma ínfima gota num oceano imenso e revoltoso” (SILVA NETO, 2009, p. 167). E segue refletindo sobre a implementação de

políticas públicas efetivas de educação nas prisões e como seria o retorno do “detento” “reeducando” à vida em sociedade se o espaço prisional oferecesse possibilidades de formação profissional, trabalho e educação. Nesse sentido, afirma que a reincidência poderia ser evitada e que o acolhimento dos sujeitos privados de liberdade pela sociedade seria melhor se a “ressocialização” fosse trabalhada em práticas educativas do ensino regular em tempo integral articulada ao trabalho. Para ele, “a educação nas prisões deve fazer parte de políticas públicas complexas, bem articuladas e abrangentes que reinventem o ambiente do cárcere e transformem[-no] em um espaço de formação educativa, de cidadania e de humanização” (SILVA NETO, 2009, p. 168).

Há, por último, o trabalho de Hir (2016), que tem como objetivo possibilitar uma reflexão sobre o ensino da escrita na EJA – Fase I no espaço prisional, visando identificar em que medida esse ensino pode contribuir para a ressocialização do “apenado”. A autora busca entender a proporção em que a mediação docente pode contribuir para a aprendizagem da escrita na perspectiva da autoria no espaço prisional, buscando entender seus limites e possibilidades, caracterizar o papel da mediação docente no processo da escrita relacionado com o desenvolvimento da autoria e com a apropriação do sistema da escrita, numa perspectiva de uma educação dialógica que tem como objetivo a emancipação do sujeito, se tornando um instrumento de resgate da humanidade a fim de contribuir com a reinserção social. O trabalho trata de uma pesquisa com abordagem qualitativa centrada na observação e no registro dos processos de escrita. Assim como as demais pesquisas apresentadas, Hir (2016) aponta para a necessidade de implementação de políticas públicas para o sistema prisional, entendendo que muito foi feito para a educação nos últimos anos, porém o mesmo deve ser feito para a educação no espaço prisional, “principalmente em relação à aquisição do sistema da escrita na perspectiva da autonomia

do sujeito apenado” (HIR, 2016, p. 10).

A autora compreende que no sistema prisional perpassam discursos contraditórios com relação aos direitos dos sujeitos privados de liberdade; entre eles, está o direito à educação. E afirma que a aprendizagem da escrita requer, além da mediação docente compromissada, adequação de espaços, disponibilização de recursos de oferta de tempo suficiente. Dessa forma, aponta a concepção de educação a partir do PEEP, que propõe uma educação pautada na autonomia do sujeito e no intuito de “ressocialização”. Assim, a aprendizagem da escrita pode contribuir efetivamente para a construção de uma autoria para além do delito, se tornando um instrumento efetivo de “ressocialização”.

DESAFIOS PARA GARANTIA DO DIREITO À ALFABETIZAÇÃO

Foi possível verificar, com a análise das pesquisas, algumas constatações e questões que são trazidas ao longo deste trabalho – como as condições precárias do espaço prisional e os desafios do processo educativo nessa instituição singular que é a prisão. Os textos analisados reforçam a necessidade de efetivação de políticas públicas educacionais que assegurem o direito à educação para todos os sujeitos privados de liberdade em espaços e materiais adequados, que respeite as especificidades dos sujeitos e do próprio espaço no qual estão inseridos.

Os trabalhos analisados apresentam uma concepção de alfabetização com base na perspectiva freireana, indicando para a compreensão de que as práticas pedagógicas de alfabetização nos espaços prisionais devem contribuir acima de tudo para a leitura e participação do mundo no qual os sujeitos estão inseridos.

Nesse sentido, ao mapear as pesquisas produzidas no Brasil sobre a alfabetização e letramento na EJA nos espaços prisionais buscando compreender as concepções de alfabetização e letramento para as pessoas privadas de li-

berdade, foi possível verificar que prevalecem questões que permeiam os desafios da educação nos espaços prisionais. Entre eles está a tensão do espaço singular que é a educação e como o espaço educativo se configura neste contexto.

Outro aspecto apresentado pelas pesquisas analisadas é a necessidade da formação da leitura crítica dos sujeitos envolvidos no processo educativo, que supera a prática pedagógica tradicional que prioriza uma formação mecânica das palavras, com foco na decodificação. Percebemos a necessidade de uma prática pedagógica que seja utilizada para priorizar a emancipação e a humanização dos sujeitos privados de liberdade, valorizando suas experiências anteriores ao adentrar o espaço prisional, respeitando suas singularidades e percebendo as especificidades da educação no contexto no qual ela se insere. Assim, o processo de alfabetização, seguindo uma perspectiva freireana, compreende que nesse contexto singular, a leitura e a escrita devem propiciar aos sujeitos privados de liberdade a leitura como prática social, a partir da leitura da palavra e a leitura do mundo em que estão inseridos.

As pesquisas elucidam que os processos de alfabetização e letramento, o estímulo à leitura, devem seguir em uma perspectiva em que o sujeito se desenvolva como leitor crítico, enquanto sujeito que, a partir da leitura, consegue se ver no mundo, compreender-se no mundo, a partir de outras perspectivas, e se ver como sujeito capaz de agir nesse mundo do qual faz parte. A partir da leitura crítica o sujeito lê e faz o uso social da escrita, mas também se percebe como sujeito ativo, participante da história, sujeito capaz de transformar a realidade na qual está inserido.

Além disso, percebemos um grande movimento nas pesquisas analisadas com relação à necessidade de construção e efetivação de políticas públicas de educação, para o incentivo de práticas de alfabetização e letramento que se baseiam na concepção de alfabetizar letrando para contribuir na ressignificação da

identidade dos sujeitos privados de liberdade no intuito de colaborar com o seu retorno ao convívio social.

O processo de alfabetização das pessoas privadas de liberdade precisa visar à garantia de direitos humanos fundamentais na atual condição de vida desses sujeitos; que estes possam, a partir da leitura e da escrita, solicitar acesso a documentos como: processos, pedidos de consultas médicas, escrita e leitura de cartas para familiares, advogados que tenham acesso e entendimento do código penal e outros documentos judiciais.

A alfabetização dos sujeitos privados de liberdade, é acima de tudo, “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FREIRE, 1987, p. 05). Trata-se de uma forma por meio da qual estas pessoas podem conquistar e lutar por seus direitos. Junto com outras atividades como o trabalho e os esportes podendo contribuir para um retorno positivo, com uma nova visão do mundo na qual estão inseridos e uma continuação de sua história de vida com cidadania e humanizada.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.
- BRASIL. **Resolução nº1/2021**, 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf> Acesso em: 23. Fev. 2022
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização** – Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes

Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23. Fev. 2022.

CABRAL, Paula. **A EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade**. As apropriações das diretrizes da UNESCO no direcionamento do trabalho de professores(as). 2019. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HIR, Jane Cleide Alves. A escrita no Cárcere: uma possibilidade de autoria para além do delito. Anpedsul. **Anais...** 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo13_JANE-CLEIDE-ALVES-HIR.pdf Acesso em: 11 nov. 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade**. Universidade Federal de São

Carlos, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e Programa de Pós-Graduação em Educação Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago, 2015.

RAMOS, Rowayne Soares. **Educação de Jovens e Adultos no Centro de Ressocialização em Cuiabá-MT**: Práticas de Leitura Escrita e Letramento. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2012.

ROMANOWSKI, Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SCARIOT, Luciana Ferreira da Silva Moraes. **Práticas de leitura, escrita e letramento na penitenciária feminina em Cuiabá - MT**: a visão da professora e suas alunas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

SILVA NETO, Antonio Artequilino da. **As práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Go, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

*Recebido em: 07/11/2022
Aprovado em: 23/11/2023*

INVENÇÕES E INTERVENÇÕES CIBERCULTURAIS: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LEILA SANTOS DE SANTANA*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

<http://orcid.org/0000-0003-0646-2938>

LUCIANA VELLOSO DA SILVA SEIXAS**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

<http://orcid.org/0000-0002-6832-4189>

RESUMO

Neste artigo, temos como objetivo central compreender as possibilidades de potencializar o processo de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando o contexto cibercultural, os artefatos curriculares contemporâneos que podem potencializar os processos formativos e de que maneira a inserção de diferentes ambiências formativas pode enriquecer o processo de formação dos alunos dessa modalidade. Utilizamos como metodologia a pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, E, 2019) considerando os cotidianos (ALVES, N., 2019) que nos formam e informam, com uma abordagem multirreferencial (MACEDO, 2012), que nos permitiu tecer, interpretar e ter uma compreensão mais complexa e inteligível, das práticas e as narrativas que emergiram desse contexto. Para tanto, trouxemos a propositura de dois atos de currículo, atividades desenvolvidas com e pelos praticantes, a partir das quais nos foi possível observar a importância do desenvolvimento na escola, como ambiente presencial de aprendizagem, de outros letramentos além do escolar, multiletramentos (ROXO, 2013; STREET, 2014; SOARES, 2009), no enriquecimento do processo formativo, potencializado pela ampliação dos 'espaçostempos' de aprender com a utilização de artefatos tecnológicos (*smartphone*) e do *WhatsApp*, como ambientes virtuais de aprendizagem, autorias e ainda, produções existentes nas redes em decorrência da cibercultura, na relação cidade e ciberespaço. Compreendendo, assim, a importância de ressignificar e descobrir novos usos, promover a socialização, mesmo entre pessoas geograficamente distantes,

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF- 2019); Membro do EduCiber, Grupo de pesquisa em Educação e Cibercultura. Pós-graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica - Universidade Gama Filho (UGF-2014); Graduada em Pedagogia (UGF- 1993). Professora da Rede Municipal de Duque de Caxias e da Rede Pública da Cidade de Nova Iguaçu. Advogada inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil.

** Professora Adjunta no Departamento de Ciências Sociais e Educação (DCSE) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Também atua como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) em Duque de Caxias. Foi contemplada com bolsa do Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística – Prociência UERJ (2022-2025). Líder do Grupo de Pesquisa “Sociabilidades, Cibercultura e Educação” (SoCib), Integrante do Comitê Científico do GT 16, Educação e Comunicação, da ANPED.

buscando a dialogicidade e interatividade, com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que ampliem as possibilidades, o olhar e a formação de alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Pesquisa-Formação na Cibercultura; EJA; Cotidianos; Sociabilidades; Multiletramentos.

ABSTRACT

INVENTIONS AND CYBERCULTURAL INTERVENTIONS: POSSIBILITIES OF ONLINE EDUCATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

In this article, our main objective is to understand the possibilities of enhancing the learning process in Youth and Adult Education (EJA), considering the cybercultural context, the contemporary curricular artifacts that can enhance the training processes and how the insertion of different environments training courses can enrich the training process of students in this modality. We used as a methodology the research-training in cyberculture (SANTOS, E, 2019) considering the daily lives (ALVES, N., 2019), which form and inform us, with a multi-referential approach (MACEDO, 2012), which allowed us to weave, interpret and have a more complex and intelligible understanding of the practices and narratives that emerged from this context. To this end, we brought the proposal of two acts of curriculum, activities developed with and by practitioners, from which it was possible to observe the importance of development at school, as a face-to-face learning environment, of other literacies besides school, multiliteracies (ROXO, 2013; STREET, 2014; SOARES, 2009), in the enrichment of the training process, enhanced by the expansion of the 'space-times' of learning with the use of technological artifacts (smartphone) and WhatsApp, as virtual environments for learning, authorship and also, productions in the networks as a result of cyberculture, in the relationship between city and cyberspace. Understanding, therefore, the importance of resignifying and discovering new uses, promoting socialization, even among geographically distant people, seeking dialogicity and interactivity, with the intention to help the development of pedagogical practices that expand the possibilities, the look and the formation of Education students of Youth and Adults.

Keywords: Research-Training in Cyberculture; EJA; daily life; sociabilities; Multiliteracies.

RESUMEN

INVENCIONES E INTERVENCIONES CIBERCULTURALES: POSIBILIDADES DE LA EDUCACIÓN EN LÍNEA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

En este artículo, tenemos como objetivo central comprender las posibilidades de potenciar el proceso de aprendizaje en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), considerando el contexto cibercultural, los artefactos curriculares contemporáneos que pueden mejorar los procesos de formación y cómo la inserción de diferentes ambiciones formativas puede enriquecer el proceso de formación de los estudiantes en esta modalidad. Utilizamos como metodología

la investigación-formación en cibercultura (SANTOS. Y, 2019) considerando la vida cotidiana (ALVES, N., 2019), que nos forman e informan, con un enfoque multirreferencial (MACEDO, 2012), que nos permitió tejer, interpretar y tener una comprensión más compleja e inteligible de las prácticas y narrativas que surgieron de este contexto. Con este fin, trajimos el propósito de dos actos de currículo, actividades desarrolladas con y por los profesionales, a partir de los cuales pudimos observar la importancia del desarrollo en la escuela, como ambiente presencial de aprendizaje, de otras alfabetizaciones además de la escuela, multialfabetizaciones (ROXO, 2013; CALLE, 2014; SOARES, 2009), en el enriquecimiento del proceso de formación, potenciado por la expansión de los ‘spacetempos’ de aprendizaje a partir del uso de artefactos tecnológicos (smartphone) y WhatsApp, como entornos virtuales de aprendizaje, autoría y también, producciones existentes en redes debido a la cibercultura, en la relación entre ciudad y ciberespacio. Así, comprender la importancia de resignificar y descubrir nuevos usos, promoviendo la socialización, incluso entre personas geográficamente distantes, buscando la dialogicidad y la interactividad, con miras al desarrollo de prácticas pedagógicas que amplíen las posibilidades, la mirada y la formación de los estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos.

Palabras clave: Investigación-Formación en Cibercultura; EJA; Cotidiano; Sociabilidad; Multialfabetizaciones

[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas *sujeito* da história” (grifo nosso) (PAULO FREIRE, 2015, p. 53)

INSERINDO-SE NAS REENTRÂNCIAS E EXPERIENCIANDO: INTRODUÇÃO

Esse artigo, escrito na perspectiva de uma pesquisa-formação multirreferencial na cibercultura, em congruência com a abordagem das pesquisas com e nos cotidianos, objetiva compreender as possibilidades de potencializar o processo de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando o contexto cibercultural no qual estamos inseridos, trazendo assim, as experiências cotidianas e reflexões ‘*docentesdiscentes*’¹.

1 Adotamos, nas pesquisas com os cotidianos inspiradas em Nilda Alves, que “precisamos criar para compreender a tessitura de ‘*conhecimentossignificações*’ nas múltiplas redes educativas que formamos e que nos formam. Por esse motivo, preferimos escrever as palavras – que aprendemos dicotomizadas com os modos hegemônicos de pensar e escrever – desse modo, juntas, em itálico e entre aspas

Ressaltamos que abordaremos as faltas ou ausências que, por vezes, caracterizam a periferia de Duque de Caxias, município do Estado do Rio de Janeiro, campo onde a pesquisa foi desenvolvida, entre tantos outros, mas queremos, precipuamente, buscar o entendimento de quais artefatos curriculares contemporâneos podem potencializar os processos formacionais na EJA? E ainda, de que maneira, a inserção de diferentes ambiências pode enriquecer o desenvolvimento formacional desses alunos, no contexto da cibercultura?

Iniciamos com a lembrança de que as questões vividas há tempos, os acontecimentos², nos impelem a romper, subverter regras ou entendimentos estabelecidos, nos autorizando a novos e possíveis caminhos a serem percorridos. Por isso, a relevância de refletir sobre as urgências ocasionadas pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), a necessidade

simples, para mostrar os limites dessa maneira de pensar herdada e indicando que buscamos criar outros modos de ‘*praticasteorias*’. (ALVES, 2019, p.15).

2 MACEDO, Roberto S. **A pesquisa e o acontecimento:** compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

de agir de outro ponto, com um novo olhar e práticas docentes ressignificadas, sobretudo, no que tange às peculiaridades existentes na Educação de Jovens e Adultos.

E nesse cenário, vale destacar que o texto apresentado é escrito em momento distinto do qual a pesquisa foi desenvolvida. Em uma outra conjuntura, antes das urgências de novas maneiras de pensarmos e fazermos a prática docente. Todavia, sob a influência das invenções e criações cotidianas no contexto pandêmico, como as compartilhadas por (AUTOR), que oportunizaram, para alguns docentes, outras maneiras de vivenciar o momento como a pandemia, o imprevisível, um acontecimento que atravessa e interfere nos cotidianos, determinando mudanças e adequações ao tempo vivido, outras descobertas e respostas aos desafios contemporâneos.

É importante, sempre, salientarmos onde estamos inseridos no mundo, nossas percepções sociais, a criticidade que nos diferencia e permite o enredar de relações que nos inspiram, para que juntos, possamos propor ações. Sujeitos que lutam quando se deparam com situações, mesmo que momentaneamente paralisantes, todavia, procuram alternativas para compreender e adaptar-se ao tempo vivido, aos desafios, às regras do jogo por ele imposto.

Alternativas para uma escola que, mesmo antes da necessidade de aproximar pessoas geograficamente dispersas, tendo em vista a imposição do distanciamento físico, de acordo com Nóvoa (2019), já carregava o peso de uma crise, agonizava com a falta de sincronia com o tempo vivido e seguia sedenta de mudanças.

Desse modo, uma escola “[...] inadapta às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI, certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos.” (NÓVOA, 2019, online). E ainda, articulando com a antiga forma de pensar de Pretto (2013,

p.30), pensar em uma educação que se articule com a cultura, com as diferentes formas de se comunicar, com a ciência e a tecnologia.

A reflexão sobre a escola caracterizada por Nóvoa (2019) desperta o pensamento para duas questões: a docência, suas aptidões e conhecimentos para atuar nas circunstâncias e demandas do tempo presente, o que direciona nosso olhar para a necessidade de nos adaptarmos e reinventar no mundo e no contexto sociocibercultural. Por outro lado, a de experimentar, buscar as brechas, estudando e propondo ações concretas, possibilidades para que uma quantidade maior da população, independente de poder aquisitivo e estigmas que lhes são atribuídos, tenham acesso a uma formação escolar de mais qualidade e que atenda a demandas pessoais, sociais e as do mundo do trabalho.

Nesse sentido, na EJA, é relevante pensar no papel exercido pela educação e a responsabilidade social do professor, que precisa estar atento às peculiaridades e necessidades desses praticantes, ao cenário, que mostra o declínio da população operária e ampliação do desemprego. Desses estigmas que recorrem sobre eles que lhe rouba oportunidades de participação, desenvolvimento de potencialidades e agregar conhecimentos.

Temos o entendimento que a cibercultura se trata da cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede, na cidade e no ciberespaço (SANTOS E., 2019), a partir das quais passamos a ver outras formas de ser, estar no mundo e nele se manifestar. Primeiro com os computadores, a internet e, posteriormente, com a Web 2.0. Tendo em vista que a sociabilidade por meio das redes sociais é ampliada, concomitantemente a capacidade de comunicar-se, por aumentar o compartilhamento de mensagens, a partir da liberação do polo emissor (LEMOS, 2002). Aprofundaremos tal discussão mais adiante neste artigo.

Quanto, de nós, se excluem dessa realidade? Vivemos um contexto no qual a presença das tecnologias está nos cotidianos, inclusive

escolares, nos quais ainda identificamos a presença do analfabetismo, bem como reflexos das desigualdades econômicas e sociais. Portanto, nesse ponto, relevância em discutirmos a formação, atuação e atualização docente, frente a existência das tecnologias de informação e comunicação, diante dos inúmeros desafios e possibilidades no processo de 'aprenderensinar' (ANDRADE, CALDAS E ALVES N., 2019).

Imprescindível destacar, para ajudar na

compreensão que a proposta de trazer a tecnologia em rede à sala de aula contemporânea, no trabalho com os cotidianos, não significa considerar que ela resolve ou resolverá, por si só, todas as questões escolares e sociais que influenciam o processo formacional e suas diferenças, ou a existência de desigualdades socioeconômicas, culturais e na composição do ecossistema e estrutura escolar e para tanto, trazemos a charge abaixo.

Figura 1 – Charge Brasil – Um país de contrastes....



Fonte: CAZO, 2012³.

Pensando, ainda a partir da imagem acima e do ato de observarmos os cotidianos, a alfabetização não é pré-requisito para fazer uso das tecnologias digitais, das redes sociais. Assim, é essencial mencionarmos que não alfabetizados, alfabetizados, letrados ou não, estão na grande rede formada pela *internet*, aptos a formar ou compor *filterbubbles*, casulos formados a partir de

algoritmos, moldadas com base em nossas escolhas nos ambientes virtuais, mesmo que inconscientemente.

Corroborando com o pensamento de Freire (2009) e Rojo (2009), quando afirmam que o sujeito alfabetizado, ou leitor, não é aquele que apenas reconhece as letras ou ainda, decodifica os seus sons, pois essa qualidade requer o desenvolvimento da criticidade, da capacidade de dialogar com o texto ou contrapô-lo, interpretando e opinando.

Para um melhor entendimento das ações

3 CAZO, 2012. Site do Humor Político. Disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/admin/brasil-pais-dos-contrastes/>

necessárias para alcançar o *status* de alfabetizado, Rojo (2009) elaborou o quadro abaixo,

ressaltando algumas das diferenças existentes entre o ato de ler e escrever:

Quadro 1 - Letramento envolvido no conceito de alfabetismo

LER	ESCREVER
Decodificar	Codificar
Compreender	Normatizar (ortografias)
Interpretar	Comunicar
Estabelecer relações	Textualizar
Situar o texto em seu contexto	Situar o texto em seu contexto
Criticar, replicar	Intertextualizar

Fonte: Rojo (2009, p. 45)

Pesquisar a temática significa preocupar-se com o crescimento no acesso às redes, apesar das dificuldades atreladas a ele. É preocupar-se com o perfil do usuário, com seu grau de escolaridade (SANTAELLA, 2013) e capacidade crítica, pois o letramento digital, por exemplo, é um elemento do contexto de uma alfabetização múltipla e consiste em favorecer aprendizagens sobre a tecnologia digital e as linguagens também como ferramenta de uma mudança ou transformação social (WEBER, SANTOS, DA CRUZ, 2014).

No que concerne às questões sociais do uso da leitura e da escrita, o letramento está em uma posição mais destacada que a alfabetização (SOARES, 2009) e, como reitera Santaella (2013), o processo de letramento digital está além da inclusão digital, pois não basta acessar a tecnologia, é necessário que, em diferentes ambiências formativas, esse acesso seja qualificado e/ou aprimorado.

Desse jeito, ressaltamos a importância do docente, muito mais do que, relacionar o *'dentrofora'* da escola, mas acima de tudo, desenvolver a prática em outra(s) ambiência(s) de aprendizagem, que inspirem autorias e produções coletivas (SANTOS. R, 2015). Assim, um tempo no qual a formação para docência contemporânea se alia às emergências ciberculturais que podem ser mediadas, nos

cotidianos, pelas tecnologias digitais em rede (SANTOS, E. 2019).

Com a motivação que somente o exercício da prática docente entende, apurar a formação pessoal, profissional, além de ética, segue o prisma de uma perspectiva relacional de modo que possamos ser pesquisadores de nós mesmos, para compreender as transformações necessárias para o exercício dessa docência.

Na medida em que essa possibilidade de se auto-observar e refletir sobre si, é indispensável para o movimento de resignificação, vamos ampliando nossa visão de mundo e compreensão das novas relações que se tecem, por meio do digital em rede, que já eram presentes durante a realização da pesquisa, mas se intensificaram e mediaram socialidades durante a pandemia.

Nessa perspectiva, para o *'professorpesquisador'*, além da intencionalidade de formar o outro, há a de formar-se a si mesmo, por meio de um processo de reflexão acerca de seus percursos pessoais e profissionais com a autoformação. Formar-se nas relações com os outros, com a heteroformação, e ainda, por meio das coisas, saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias, entre outros, aliadas a compreensão crítica que é a ecoformação, como pontua Pineau (1988). Desse modo, colocando-se no

papel de intervir e desenvolver novas práticas, *'saberfazer'*, ousando e inventando outras formas de *'aprenderensinar'*.

Marcando o tempo do qual falamos e como pensamos, nossos atravessamentos e inquietações é que buscamos compreender e estruturar nosso artigo. No primeiro deles mostraremos a "ousadia de inventar outras formas de intervir", alternativas de subverter o instituído e mediar os processos formacionais, propondo atos de currículo e percursos construídos com os praticantes, os engendramentos teóricos-metodológicos do estudo.

Já no segundo, "contemporâneas formas e possibilidades de *'aprenderensinar'*", apresentamos os artefatos tecnológicos ressignificados ciberculturais utilizados para desenvolver multiletramentos. Para tanto, traremos duas das atividades propostas, as narrativas que emergiram no caminhar da pesquisa, seus sentidos e significações.

E no último, após termos mergulhado com todos os sentidos nos cotidianos e nas experiências vivenciadas, apresentaremos a importância de "ressignificar e recomeçar, sempre", no movimento de refletir sobre as descobertas, suas implicações na forma da aquisição do conhecimento e nas relações sociais dos praticantes da Educação de Jovens e Adultos, potencializadas pelas tecnologias digitais em rede.

1. OUSADIA DE INVENTAR OUTRAS FORMAS DE INTERVIR

No desenvolvimento de uma pesquisa, a implicação com o campo e com os praticantes da pesquisa ressalta o nosso vínculo com a mesma, bem como demonstra como aprendemos e, por conseguinte, nos formamos. Ousamos experimentar, desenvolver o pensamento epistemológico e criar saberes. Mencionamos Freire e Shor (2011), que em suas conversas tratam de temas que nos são caros, como da importância de nos tornarmos educadores libertadores que pensam a mudança social,

temamos os riscos da transformação; método dialógico de ensino e pedagogia situada.

O trecho que se refere ao que eles denominam educador libertador busca uma atmosfera de camaradagem em suas aulas, não mantém o monopólio de objetivos e conteúdo. Ele está com os alunos ao invés de lhes trazer algo pronto de antemão. É um ato conjunto de conhecimento, pois como indica Freire, e com ele concordamos, o ato cognoscente implica paixão e é impossível viver sem ela (FREIRE e SHOR, 2011, p. 281).

Desse jeito, sustentados pelo paradigma da complexidade (Morin, 1996), buscando reorganizar e integrar, praticamos a arte de brincar os princípios da pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS. E, 2019), que inexistente apartada do exercício da docência. Com uma abordagem multirreferencial (MACEDO, 2012), que nos permite tecer, interpretar e ter uma compreensão mais complexa e inteligível, que alinhamos à pesquisa com os cotidianos (ALVES, N., 2019), que dá ênfase às práticas e narrativas que emergem desse contexto.

Justificamos a escolha da metodologia de pesquisa por entendermos que, a pesquisa-formação multirreferencial na cibercultura com os cotidianos contempla a importância de um olhar implicado e múltiplo, das informações que estão e circulam pela rede. Ela nos permite mergulhar com todos os sentidos para compreendermos as práticas, fatos e fenômenos educativos, a partir de distintos sistemas de referências, que encadeiam conhecimentos, saberes, disciplinas da pesquisa e dos processos formacionais (MACEDO, 2020) que se sucedem nela.

Na busca por possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais em mobilidade ubíqua, considerando as limitações, mas com vistas ao desenvolvimento de diferentes letramentos na Educação de Jovens e Adultos, refletimos sobre as atividades de leitura e escrita que pressupõem a prática de procedimentos específicos que visam dar unidade ao texto e controlar o sentido do discurso.

Trabalhar nessa direção requereu implicação com um conjunto de *'fazeressesaberes'* que permitiu a compreensão do campo e dos praticantes. E nessa condição, lançamos um olhar compreensivo, tivemos uma escuta sensível, numa relação afetiva e empática *'docentediscente'*, assumindo uma lógica transversal de quem aprende com esses praticantes, materializada pelo dispositivo investigativo, formativo que possibilitou o envolvimento de um conjunto de intersubjetividades que criaram a oportunidade de reflexão e de descobertas.

As tecnologias digitais ocupam, cada vez mais, o cenário contemporâneo, mudando os cotidianos. Apesar disso, nem todos os praticantes possuíam um *smartphone* com conexão por diferentes razões, como por exemplo: a) falta de segurança, decorrente da violência; (b) dificuldade de operar o artefato; (c) falta de condições para sua aquisição ou ainda, (d) falta de conexão à *Internet*. Todos esses impedimentos, levam-nos a não comungar, na sua totalidade, com a vitalidade social contemporânea que a cibercultura pode proporcionar (LEMOS, 2002), como mostrado no trecho que segue, transcrito do diário de pesquisa.

Tecnologias digitais nos cotidianos escolares

Uma praticante, em princípio, ao ser questionada sobre não possuir o smartphone, afirmou que o celular e as funções que ele tinha a satisfiziam. Todavia, posteriormente, com os usos, as conversas sobre as postagens que aconteciam no grupo, e eram comentadas em sala, de forma a integrar todos os sujeitos, possuidores ou não do smartphone, começou a se interessar e, em um determinado dia, apareceu com o smartphone comprado pelo filho.

Fonte: Diário de Pesquisa

Concordamos, parcialmente, por entendermos que sociabilidades⁴, seguindo o pensamento de Lemos (1997) podem ser ampliadas a partir dos usos dados a tecnologia, pensando

4 LEMOS, André. **Ciber-socialidade: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Logos, v. 4, n. 1, p. 15-19, 1997. Disponível em <https://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/cibersoc.html>

em para que conectamos e que conhecimentos e significações podem fluir a partir da conexão. Reconhecendo que a inclusão digital é uma forma de democratizar o acesso às tecnologias, e que essa, pode permitir a inserção na sociedade da informação, simplificar a rotina diária, maximizar o tempo e as suas potencialidades.

Pontuando, ao seguir esse raciocínio, que essas tecnologias da informação e comunicação estão presentes nos cotidianos, inclusive naqueles inseridos no mundo do trabalho, exigindo desses, novos conhecimentos e adaptações,

Precisamos, pois falar da importância da inclusão ocasiona a necessidade de considerarmos e discutirmos as desigualdades socio-culturais e econômicas, que geram a exclusão digital que podem aumentar ou diminuir as distâncias e possibilidades sociais, pois como destacado por Garcia Canclini,

Quem não está conectado estará excluído de maneira cada vez mais intensa e variada. A brecha acirra os contrastes entre regiões, países e grupos sociais. [...]. Inversamente, quanto mais se reduz a brecha, mais avança na integração social, democracia comunicacional e igualdade de oportunidades produtivas, tanto dentro dos países quanto entre eles (GARCIA CANCLINI, 2009, p. 236-7)

Não oportunizar a interação e integração entre pessoas de diferentes grupos sociais, são formas de manter as distâncias, operar para que o pensamento e interesse hegemônico se sobreponham aos interesses sociais, forçando assim a continuidade do processo de exclusão das minorias. Essa afirmativa decorre de um olhar atento. No campo educacional vemos as escolas das Redes Privadas com diferentes propostas e na Rede Pública a dificuldade do acesso à internet.

O *smartphone*, artefato tecnológico com *status* de um dos ícones contemporâneos, no que se refere aos processos comunicacionais, mudou a relação entre as pessoas e espaços, possibilitando que o caminhar rumo ao conhecimento se faça de diferentes formas. Ele modificou modos de conhecer, fazer e estar no mundo, faz todo sentido dizer o *status* de

artefato curricular, por isso, foi eleito um dos nossos dispositivos do estudo.

Nesse movimento, junto ao *smartphone*, escolhemos o *WhatsApp*, também como dispositivo, por entendermos que a conversa, que nele se desenvolvia, tinha uma relação estreita entre a fala e a escrita por meio da oralização do texto. Além disso, o uso de estratégias conversacionais próprias da fala, na interação *online*, se alinha aos recursos próprios do ambiente no qual essa interação ocorre, potencializando processos colaborativos, dialógicos, interativos e autorais, contribuindo para a tessitura do conhecimento, de forma coletiva, em um processo de aprender e ensinar com o outro.

Partindo do princípio que o objetivo era propiciar a livre escrita de palavras e produção de texto, formulamos algumas regras para que utilizássemos o Espaço de Troca, grupo criado no *WhatsApp*, e uma consistia em tentar não enviar mensagens de áudio e compartilhar *emojicons* em respostas.

Contudo, a narrativa de um dos praticantes, exemplifica como a oralidade está presente no desenvolvimento do letramento escrito, sendo possível acompanhar seu desenvolvimento nas mediações feitas por meio das tecnologias digitais em rede, mesmo que numa interação assíncrona.

Praticante: *Estou aqui em casa com minhas filhas igual a uma boba. Mostrando pra elas meu caderno, meus 'certos' e elas estão me ensinando como mandar mensagens pelo 'zap'. Eu ainda não consigo escrever, mas estou conseguindo mandar a mensagem de áudio.*

Fonte: Diário de Pesquisa

No entanto, Santaella (2003) nos alerta e ajuda na compreensão da importância desse movimento, quando nos explica que na contemporaneidade, conseguimos viver uma confraternização com diferentes formas de comunicação e cultura, na qual a oralidade está presente, de forma indiscutível, com uma multiplicidade de manifestações com as mídias, com a cibercultura na qual estamos imersos.

Podemos compreender que falar das experiências vividas permite ao indivíduo construir e materializar o conhecimento a partir de fragmentos autobiográficos e das coisas que lhe são significativas por meio do corpo, que gera histórias, desta ou de outras vidas. Possibilita que olhe além de si mesmo, vivencie a singularidade e a importância do viver/conviver consigo e com os outros, num processo formacional.

E mais, que uma linguagem multimodal, pensando nas mensagens de áudio e *emojicons*, que consolida com a utilização simultânea de vários meios e formas (gestos, fala, escrita e leitura, imagem e outros) com muitas possibilidades e usos, tendo em vista a multiplicidade de recursos do *smartphone*, como artefato tecnocultural (SOARES e SANTOS, 2012).

Figura 2 – Montagem: Usos dos *smartphones*, das tecnologias, no processo formacional.



Fonte: Arquivo autoral

No estudo, estabelecemos etapas como conversar com os praticantes, expor os atos de

currículo pensados e que seriam praticados; explicamos que as atividades seriam propostas em diferentes ‘*espaçostempos*’ de aprender, ambiências formacionais, utilizando o *WhatsApp* como interface ou nos encontros presenciais, seria registrado e analisado, buscando, em cada uma, o sentido e significações.

Outro aspecto a ser ressaltado é que a interação buscando dar continuidade ao processo de formação com o uso da tecnologia digital em rede, foi gradativamente sofrendo alterações decorrentes da auto e heteroavaliação do processo, no que tange às suas regras, usos e possibilidades, marcando assim, que os cotidianos, as narrativas constituem fontes de densa interpretação, como sempre salientado por Alves N (2019). a serem compreendidas de forma intercrítica, sob diferentes perspectivas e buscando incentivar as autorias⁵ discentes.

2. CONTEMPORÂNEAS FORMAS DE ‘APRENDERENSINAR’

A introdução das tecnologias digitais em nossas atividades cotidianas, determinou significativas mudanças, porque seus usos foram perdendo o caráter individual, ante a percepção do seu alcance social, suscitando que emergirem diferentes fenômenos ciberculturais, objeto de estudo de pesquisadores como Lemos (2002), Santos E. (2006) e Santaella (2013). Fenômenos decorrentes da liberação do polo emissor ou da ressignificação dos usos, seja pela força da cultura das massas, que expõe livremente sua maneira de pensar, ou ainda, pelo poder da sociedade se manifestar e viralizar suas criações.

Essas reflexões apontam para um aspecto fundante do nosso artigo, o desenvolvimento de letramentos. Se por um lado, inicialmente, docentes mediam os processos de construção do letramento escolar, contemporaneamente

tomamos consciência de que esse é o fim que decorre de outras tantas iniciados nos cotidianos ou talvez, esteja entremeado por outros letramentos (multiletramentos) que conduzem o processo formacional decorrente de uma aprendizagem significativa, que culmine no exercício de uma cidadania plena.

A noção de multiletramentos, disposta nesse estudo, aponta para ao menos duas práticas de letramento que comportam: a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e a *pluralidade e a diversidade cultural*, trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação (ROJO, 2012). Para a autora:

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO, 2012, p.8).

Esse pensamento de Rojo, que coaduna com o de Cope e Kalantzis (2006), exige uma epistemologia e pedagogia que numa perspectiva crítica, considere a diversidade local e a proximidade global. Multiletramentos, verbais ou não verbais, são interativos e colaborativos, fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, principalmente, àquelas de propriedade das máquinas, das ideias, dos textos e das ferramentas, sendo ainda, convergentes, fronteiros e mestiços de linguagens, modos, mídias e culturas, como assevera a autora.

Assim, propusemos aos praticantes diferentes atividades que consideraram a pluralidade cultural, as especificidades desses praticantes, seus cotidianos, a heterogeneidade da turma e o contexto vivido, do qual não vemos sentido, nos reconhecendo como seres sociais e sedentos de socialidades, apartar desse processo as tecnologias que apresentam possibilidades de agregar conhecimentos à formação.

5 AMARAL, Mirian M. **Autorias docente e discente:** pilares de sustentabilidade na produção textual e imagética em redes educativas presenciais e *online*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2014.

Ouvimos de uma praticante, e expomos abaixo a narrativa da mesma sobre uma conversa que teve com o seu chefe sobre um candidato que dizia estar assumindo o compromisso de acabar com as mamatas.

Praticante:

Meu chefe veio conversar comigo achando que ia me vencer a mudar meu voto. Falei nada; fiquei quieta, disse a praticante, mas pensou “a mamata vai acabar!”

Fonte: Diário de Pesquisa

Esse pensamento, repetidamente compartilhado em diferentes redes sociais, como também podemos incluir o *WhatsApp*, deixa clara a necessidade de investirmos no letramento político de jovens e adultos, com vistas a auxiliá-los na busca pela apropriação de saberes, práticas, conhecimentos para aprimorarem o processo de discernir as questões, identificar as falsas notícias e formular argumentos para contradizê-las.

Esse processo, acima tipificado, pode encaminhar o conhecimento de valores que levarão a ações e práticas mais democráticas (COSSON, 2015, p. 81), ao letramento político exercitado nos cotidianos escolares, mas que possam reverberar na conduta em outros cotidianos nos quais estamos inseridos. Com esse fim, aconteceu a simulação para ampliar esses conhecimentos políticos e desenvolver outras formas de interagir.

2.1 E se você fosse o candidato? Simulando: ampliando conhecimentos e desenvolvendo novas formas de se comunicar

Na primeira atividade, ainda vivenciando o contexto das aulas presenciais, percebemos a necessidade da compreensão do papel de cada um dos três poderes, e por conseguinte, a importância de cada cidadão na escolha dos representantes do poder legislativo e executivo.

Assim, começamos instigando os alunos a se manifestarem no grupo criado no *WhatsApp* sobre o Brasil que eles desejavam.

Figura 3 – O Brasil que eu quero



Fonte: Arquivo autoral

Se por um lado recebemos como resposta, um meme criado na época, que assevera as mudanças na forma de comunicar motivada pelo uso das tecnologias digitais em rede⁶, percebemos como experimentar a ambiência online para fomentar a discussão, permite diferentes formas de manifestação e propositura de diferentes gêneros textuais. As diferentes respostas aguçaram a relevância em discutir, mais profundamente, a temática suscitada, pois poderiam ter uma significativa aplicabilidade no desenvolvimento tanto do letramento crítico, como no letramento político.

Por esse ângulo tornou-se, ainda mais, importante o diálogo com os praticantes desses

⁶ AUTOR. LER É UM ATO POLÍTICO: MULTILETRAMENTOS EM CONTEXTO DE CENSURA LITERÁRIA. *EDUCAÇÃO*, 8(2), 271-284. Disponível em <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n2p271-284>

'*espaçostempos*' sobre suas práticas sociais, nas várias redes socioeducativas que habitam, com suas narrativas, fruto de reflexões sobre as ações que produzem. Como afirma Calvino (1995, p. 131),

[...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (CALVINO, 1995, p. 131)

Para dar conta das discussões iniciadas, seguimos a indicação dos praticantes, na medida que o cenário de polarização e sentimento de incerteza caracterizam as campanhas eleitorais. A propositura da simulação de um processo eleitoral na turma, com vistas a ampliar a participação social foi a oportunidade de criar um evento de letramento. Currículos '*pensadospraticados*' alinhados ao cenário cibercultural, engendrados para contemplar '*espaçostempos*' da vida humana, tal como as relacionadas à luta contra as desigualdades e ao exercício da cidadania.

Entendendo que a aprendizagem se realiza na e pela cultura, a discussão sobre as atribuições dos cargos dos poderes legislativo e executivo, particularmente em anos de pleito, se consolida como um ato de currículo interessante e com possibilidades formativas. O conhecimento das mesmas aflorou a indignação dos praticantes, pelo não reconhecimento das atribuições elencadas, como as que vêm sendo desenvolvidas por alguns ocupantes de diferentes cargos.

Encontrar voluntários para participar dessa atividade foi difícil, devido a proposta de gravar um vídeo como propaganda política (apesar de ter sido vista como algo interessante). Dessa maneira, ampliamos os usos do *smartphone*, da habilidade de utilizar tecnologias digitais em convergência, na produção e compartilhamento de textos autorais na rede social. O novo,

gerando o sentimento de insegurança, contrapondo-se a outras formas de ser, produzir e discutir nos cotidianos.

Optamos por focar na eleição presidencial e na primeira etapa da atividade, ainda que os marcadores de gênero fortaleçam uma cultura machista e sexista, apenas praticantes do gênero feminino se ofereceram, deixando evidente que é cada vez mais forte a presença de mulheres na EJA.

Isso nos remete ao pensamento de Freire (1987) sobre o empoderamento não como emancipação (libertação), dado que as pessoas não se libertam sozinhas, o fazem em comunhão e mediatizadas pelo mundo, mas relacionado à ação, reflexão e problematização do ser com o outro ao construir seu aprendizado pautado na criticidade, seguimos o processo com candidatas.

Em continuidade, formaram-se três duplas para que as praticantes tivessem auxílio na elaboração de um texto básico, gravação do vídeo de campanha e apresentação para a turma, fazendo a propaganda eleitoral.

Diferentemente da prática bancária que parece anestesiar os sujeitos do processo de '*aprendizagemensino*', inibindo-lhes a capacidade criadora, a educação problematizadora lhes possibilita estabelecer relações entre diferentes conhecimentos, desafiando-os a novas compreensões, convidando à reflexão e ato de desvelar a realidade, numa perspectiva crítica sobre profusão de assuntos. Em síntese, busca trabalhar a ideia do homem como agente transformador do meio em que vive e capaz de interagir com e a partir de dispositivos que lhe forem acessíveis.

A experiência oportunizou a emergência de diversas expressões de linguagem e escrita, em diferentes níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, resultando em produções autorais das praticantes-candidatas fundamentadas em suas argumentações, improvisos e vivências. Protagonismo que pode ser visto no texto apresentado na Figura adiante.

Figura 4 – Produções autorais dos praticantes- candidatos

CANDIDATA 1	CANDIDATA 2	CANDIDATA 3
<p><i>Eu, como candidata gostaria de abrir mais creches para as mães poder trabalhar, pagar os policiais melhor e os professores, que recebem muito mal. E acabar com as filas dos hospitais que é horrível. Ver essas coisas que tão acontecendo, esses roubos. Os policiais nas ruas para dar mais um pouco de segurança para nós que estudamos a noite e chegamos tarde nas nossas casas. Temos que ter segurança.</i></p>	<p><i>Eu prometo melhorar a segurança do nosso país, pois muitas pessoas sofrem com as balas perdidas. Assim, vou melhorar a forma como os policiais entram na comunidade. Eles têm muita falta de respeito conosco. Às vezes estamos indo para a escola, e a gente não tem nada com o envolvimento do tráfico. Estamos indo trabalhar ou apenas na rua conversando e corremos o risco de tomar um tiro, sem ter feito nada.</i></p>	<p><i>Eu, quero o melhor para o meu país, mais Educação. Quero para meu povo um Brasil sem racismo e sem preconceito. Melhoria para o nosso povo. Quero melhoria de emprego e salário mínimo correto.</i></p>

Fonte: Arquivo autoral

A propositura da atividade permitiu que os praticantes assumissem uma atitude ativa como colaboradores e autores de suas produções. A apresentação dos vídeos gerou um debate bem interessante, com distintos praticantes questionando as ideias apresentadas, possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento de diferentes letramentos (ROJO, 2013; SOARES M., 2009; STREET, 2014).

Inventar ambiências formativas é fundamental para desenvolver e mediar processos de aquisição do conhecimento, a partir também das interações entre os praticantes nessas ambiências (SANTOS, R. 2015) que consistem em espaços de aprender, numa articulação entre o físico e o virtual, sala de aula presencial ou ambientes virtuais de aprendizagem.

Podemos, ressignificando usos e compreensão, ver as redes sociais num complexo enredamento de possibilidades de reinventar processos que afirmamos serem formacionais, entendendo que a propositura não determina o alcance e nível de aprendizagem, na medida em que essa depende do praticante, concordando com a posição de Macedo (2020).

Voltando a uma fala anterior, em tempos de polarização política e *fake news*, esses temas

precisam ser discutidos para que os praticantes, alunos da EJA, aprendam a debater, respeitar o que lhe difere, participem de atividades colaborativas e compartilhem produções, como prática formacional que contribui para torná-los eleitores capazes de analisar, criteriosamente, as propostas dos candidatos e debater ideias, de forma cordial, com quem pensa diferente.

E por último, oportunizando o aumento da autoestima, na medida em que percebemos, em vários momentos do processo caracterizado pelo protagonismo dos praticantes, a oportunidade de exercerem a cidadania.

Em continuidade às práticas docentes que vão sendo tecidas, apresentamos outro ato de currículo proposto, mas em momento que exigia de todos o distanciamento físico, no qual foi criado o Ensino Remoto, que apresentou características dessemelhantes e adequações decorrentes das habilidades e táticas de cada docente, descobertas e ideias.

Especificando a prática docente desenvolvida, nesse contexto, que contou com a entrega de materiais impressos que continham as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, links e QRcode que encaminharam os alunos a

vídeos disponíveis no *Youtube*, previsão de dias para encontros na ambiência online. Foi nessa configuração que os alunos desenvolveram a atividade que contou com as telas, oportunizou a descoberta e ampliação de letramentos ‘*docentediscentes*’.

2.2. Entre telas, descobertas e ideias: narrativas de praticantes em ambiências formacionais online

O acontecimento da pandemia, determinou que continuássemos a nos movimentar pesquisando outras formas de nos comunicar, agora com pessoas geograficamente distantes, ambiências para aprender, formar cidadãos, críticos e reflexivos, mantendo a capacidade de compreender a sua existência a partir da relação com o mundo, a partir dos meios que têm acesso, colocando em prática a educação como prática para liberdade, como defendido por Freire.

Dessa maneira, articular a prática docente, mesmo em tempos de distanciamento físico, para assegurar possibilidades de formação do conhecimento, atento às práticas que aproximem o praticante de compor, ativamente, saberes com contemporâneas formas de falar e fazer educação.

Cabe ao docente insurgir ao estabelecido, ignorar as negativas e vislumbrar modos de fazer e pensar com os discentes, despertando-lhe a curiosidade, propondo atos de currículo que levem a indagar-se sobre o mundo, sobre as regras, sobre o futuro. Ações no processo de desafiá-los na construção autônoma de seus conhecimentos e desenvolvimento de letramentos em outras possíveis maneiras e ambiências formacionais.

O estar e morar na periferia, como acontece no estado do Rio de Janeiro, distancia seus moradores de espaços culturais, tornando-os turistas em seu estado. Dificulta que conheçam lugares que, teoricamente, são próximos, mas se tornam longínquos, por situações que caracterizam essas localidades, e por isso, não são conhecidos e visitados.

Assim, utilizando as telas dos dispositivos tecnológicos, que alguns dos alunos tinham acesso, pois também vivenciamos as adversidades decorrentes da falta do letramento digital, da precariedade no acesso à uma internet de qualidade, como discutem Pretto e Bonilla (2011), denunciando a persistente e contemporânea desigualdade nesse acesso, mas ousando descobrir outras formas de interagir, com o que conseguimos obter, significativamente, com o mundo, utilizando um ambiente virtual de aprendizagem.

É fundamental que destaquemos que o dispositivo tecnológico, usado pelos praticantes continuou sendo o *smartphone* que acentuamos que ao ser acionado com intencionalidade pedagógica, torna-se um potente dispositivo nos processos formacionais operando, portanto, como artefato curricular.

A prática docente desenvolvida, no contexto cuja proposta de intervenção contou com a entrega de apostilas impressas com conteúdo multimodal, não nos pareceu suficiente. Dessa maneira, enriquecidos pelas trocas docentes, acrescentamos ao material alguns códigos do tipo QRcode, que encaminharam os praticantes a outras leituras, ou ainda, atividades. Recursos disponibilizados que direcionaram os alunos a vídeos disponíveis no *Youtube*, ou para conhecer espaços culturais em visitas virtuais complementando e enriquecendo o processo de aprendizagem.

Incentivar os praticantes à leitura de diferentes textos sobre como a fome e a desigualdade que atinge os lares brasileiros, fez parte do desenvolvimento da atividade na qual discutimos como alguns biomas, problemas ecológicos como as queimadas e desmatamento, sob a justificativa da necessidade de uma maior produção de matéria-prima para alimentos, analisando notícias relacionadas a temática visando, sempre, o desenvolvimento de letramentos.

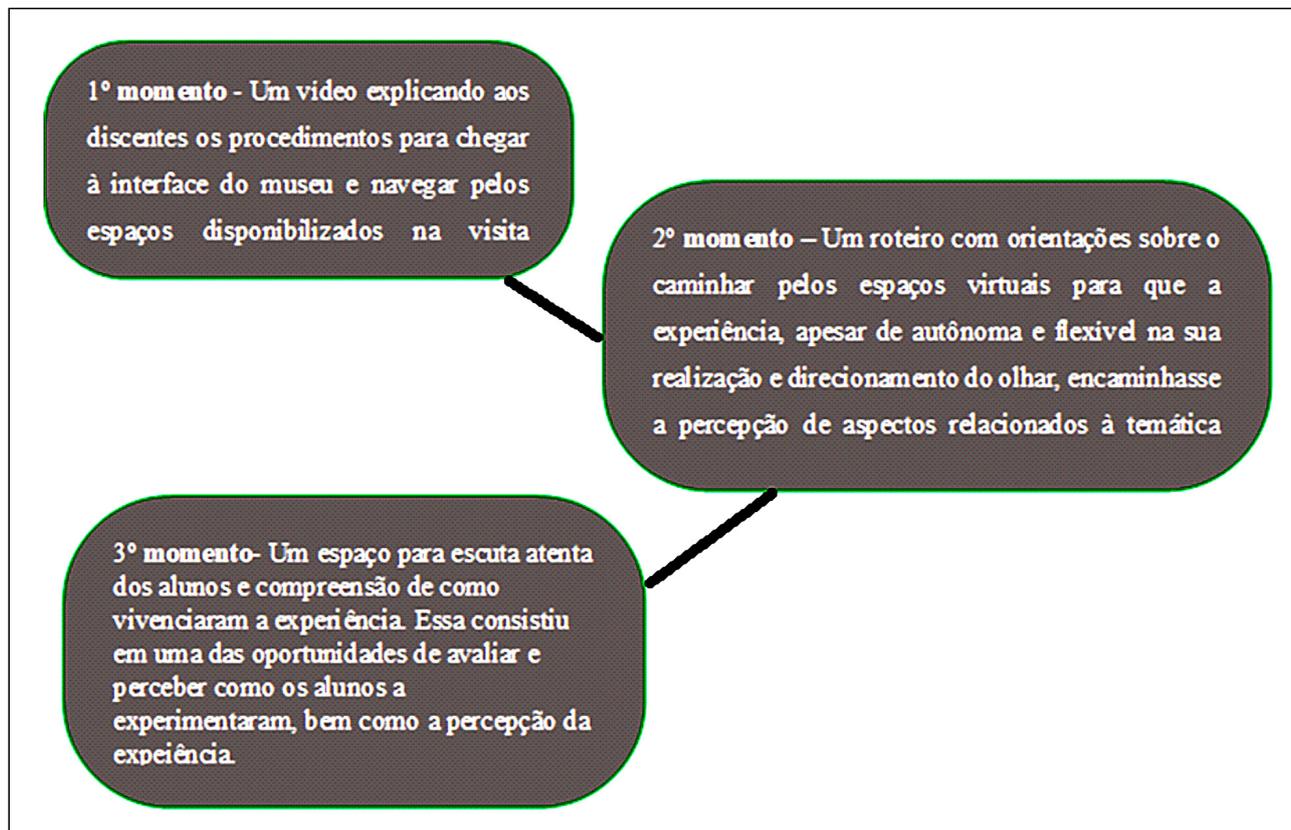
Leituras que, considerando os cotidianos escolares, devem proporcionar ao praticante a oportunidade de inteirar-se, adquirir conhe-

cimento e posicionar-se criticamente. Dessa maneira a reflexão sobre cuidados com o meio ambiente direciona a propositura de um passeio virtual pelo Museu do Amanhã, com o QR-code para acessar a exposição “Pratodomundo - Comida para 10 bilhões”, disponibilizado na apostila impressa e o *link* no grupo de *WhatsApp*, possibilitando que todos, mesmo os que

não possuíam o leitor de QRcode, acessassem o ambiente virtual.

Considerando a premissa de que estava propondo uma atividade diferente e que os alunos necessitavam de habilidades para desenvolvê-las, foi elaborado um roteiro orientando o caminhar metodológico da atividade, conforme pode ser vista na Figura 5.

Figura 5 – Sequência metodológica da atividade



Fonte: Elaboração autoral

Alguns praticantes, independente da faixa etária, considerando a composição heterogênea da turma, se entusiasmaram em vivenciar a experiência da visita virtual ao museu, narrando que pediram auxílio a parentes e para os próprios colegas de turma no processo. Os praticantes visitaram um espaço que não havia sido explorado presencialmente e todos avaliaram o dispositivo “**Entre telas, descobertas e ideias: narrativas de praticantes em ambiências formacionais online**” como experiência enriquecedora para o processo ‘*aprendizemansino*’.

A narrativa de uma praticante destacou-se entre as outras, pois trazia sentido e significado a importância de oportunizarmos atividades para o desenvolvimento dos letramentos digitais na escola e as relações estabelecidas na e a partir das potencialidades do encadeamento cidade-ciberespaço, presentes nos cotidianos.

Praticante:

Professora! Que coisa maravilhosa! Esse museu fica aqui no Rio de Janeiro e eu nunca fui nele. Que lugar lindo! E eu conheci aqui, de dentro da minha casa sem me expor a essa doença. Eu

nunca poderia imaginar que precisa de tanta comida para alimentar as pessoas e nem que se comiam tantas coisas diferentes assim. Gafanhoto? Espero que a gente consiga encontrar uma forma de equilibrar as coisas para que a comida não acabe’.

Fonte: Diário de pesquisa

Essa narrativa, e outras compartilhadas, consolidaram a certeza de que a propositura de outros atos de currículo, eventos de letramento, por meio de distintas interfaces, adequam às “habilidades perceptivas e cognitivas humanas” (SANTAELLA, 2013, p. 65) e reverberam a capacidade dos praticantes, também em potência, apreenderem e fazerem uso de diferentes recursos tecnológicos.

Dessa maneira, fazendo uso dessas relações e experiências, integrando diferentes disciplinas, os praticantes produziram seus relatos, sinalizando as marcas da linguagem oral e da linguagem escrita em um reconhecimento de suas variações. Lemke (2016) afirma que essas relações constituem o princípio da intertextualidade genérica, dado que consistem em relações que fazemos com coisas, textos, imagens e sons, com os quais nos conectamos por terem significados.

3. RESSIGNIFICAR E RECOMEÇAR, SEMPRE.

Acreditamos que o ciberespaço propicia um ambiente para o desenvolvimento da inteligência coletiva, resultante da mobilização de competências, mas também entendemos que a cibercultura não pode ser vista como a única solução de todas as questões referentes à educação e tão pouco, o mal, a inimiga do processo de aquisição e desenvolvimento do conhecimento, portanto a defendemos como uma aliada que pode potencializá-lo.

Outro ponto, importantíssimo, na abordagem com as narrativas discentes foi a discussão sobre as peculiaridades encontradas nas escritas do *WhatsApp*, pois a informalidade do dispositivo propiciou encontros, oportunizou

discussões sobre diferentes temáticas e vivência de experiências.

Refletir sobre como as experiências vivenciadas com as tecnologias digitais, em mobilidade ubíqua, pode contribuir para o letramento digital de alunos da EJA, especificamente, nos praticantes culturais, com vistas à melhoria de seu desempenho escolar, engendrando atos de currículo, mediados por dispositivos materiais e intelectuais.

As tecnologias digitais aproximam diversos ‘*espaçotempos*’, permitindo o exercício da interatividade e a colaboração, por meio da mediação pautada no diálogo, que envolveu afetividade, sensibilidade, intuição e intencionalidade. Táticas e práticas que favoreceram a realização de diferentes eventos de letramento, envolvendo múltiplas linguagens, diferentes recursos para desenvolver o letramento escolar, digital, político e buscar o crítico, portanto multiletramentos.

Considerando o papel fundamental que as tecnologias e as mídias digitais desempenham na contemporaneidade, os cotidianos escolares da EJA constituem um lugar propício para o desenvolvimento desses letramentos, mediante a articulação do conhecimento, da percepção da imaginação, da vivência de experiências, valorizando a diversidade e a pluralidade de pontos de vista e de modos de ver e sentir o mundo.

Sob essa ótica, os praticantes como coautores do processo de ‘*aprendizagem ensino*’, autorizaram-se e compartilharam suas experiências e anseios, desconstruindo a percepção de que as diretrizes do caminhar devem ser determinadas, única e exclusivamente, pelo docente.

O uso do *smartphone* e do *WhatsApp*, no contexto da EJA, constituiu um desafio, devido às especificidades da modalidade (etária, social, cultural, econômica, entre outras), que luta contra o pensamento estigmatizado voltado para esses alunos. Estimularam experiências formacionais atribuindo sentido e criticidade ao que era desenvolvido. Apropriando-se, inventando e produzindo significados, favore-

cendo a abordagem de alguns dos fenômenos que emergiram desse contexto.

Considerando que as tecnologias digitais fazem parte de nossos cotidianos, utilizar o aplicativo *WhatsApp*, no contexto da EJA é reconhecer sua popularidade e acessibilidade, especialmente, facilidade de uso, bem como experimentar outros modos de ‘*aprenderensinar*’, considerar a utilização da tecnologia é respeitar a singularidade dos praticantes.

Apesar das dificuldades apontadas, e socialmente existentes, com o uso das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos, não há como ignorá-las, dado que esses praticantes necessitam entender seus mecanismos de funcionamento para responder às necessidades de uma sociedade informatizada, ações que devem estar ancoradas em propostas pedagógicas consistentes visando os processos formativos na modalidade.

Refletimos sobre a importância de ressignificar a prática docente, para que de forma ativa, possamos reivindicar formas de atualizar nosso conhecimento, nossa prática, para que consigamos mediar a aprendizagem dos nossos alunos, periféricos ou não, inseridos no contexto cibercultural.

Ponderamos sobre como estamos mediando a relação entre os praticantes da EJA, e a tecnologia digital, de forma que sua participação no ciberespaço reflita um pensamento crítico acerca do seu papel social com o desenvolvimento de letramentos digitais, ampliando as trocas, buscando uma efetiva inclusão e empoderamento desses alunos.

Durante o desenvolvimento do estudo apresentado, buscamos levar os praticantes a perceberem a importância do seu papel no processo, reconhecerem as possibilidades da inclusão de novos dispositivos de aprendizagem, a compreensão da riqueza de vivenciar novas e potentes experiências.

Valorizamos o movimento de fomentar discussões que propiciem políticas públicas que viabilizem a formação continuada e atualização docente. Que direcionam o olhar às necessi-

dades e flexibilidades oportunizadas com as tecnologias digitais em rede como aliada dos processos formativos, com a potência da Educação Online.

Com isso, reforçamos a necessidade de atentar para as novas sociabilidades que estão sendo construídas a partir deste movimento de apropriação do digital em rede, bem como atentar para sua relação com o contexto cibercultural que segue se modificando em um fluxo ininterrupto, influenciando nas relações, na formação ‘*docentediscente*’ e atualização de práticas pedagógicas, para que assim tenhamos condições de explorar as melhores possibilidades na Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Nívea.; CALDAS, Alessandra. ALVES. Nilda. **Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos após muitas ‘conversas’ acerca deles.** In: OLIVEIRA, Inês. B.; PEIXOTO, Leonardo. F.; SUSSEKIND, Maria. L. (Orgs). Estudos do cotidiano, currículo e formação docente. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45
- COSSON, Rildo. **Letramento político no legislativo: a experiência do Programa Estágio Visita.** 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 50.ed. São Paulo: Cortez, 2009
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes de configuração à prática de educação.** 5a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2015.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia. O cotidiano do professor.** Tradução Adriana Lopez. Revisão técnica Lólio Lorenzo de Oliveira. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1986.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. **Leitores, espectadores e internautas.** Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- GARCIA CANCLINI, Nestor. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.
- LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Trabalhos em Linguística Aplicada,** 49, n.2, 455-479, 2016.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>. Acesso em 06 setembro. 2022

LEMOS, André. **Cibercultura. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MACEDO, Roberto S. **Multirreferencialidade**: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In: MACEDO, Roberto S.; BARBOSA, Joaquim; BORBA, Sérgio. **Jacques Ardoino & a educação** (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica, p.15-38, 2012.

MACEDO, Roberto S. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária** – Experiências transsingulares com o método em ciências da educação. 1ª ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida**: entre a hetero e a ecoformação. In:

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 65-77

PRETTO, Nelson. Formação de professores, educação online e democratização do acesso às redes. **Congresso Virtual UFBA**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UD0KrPkHBiY&t=117s>. Acesso em out. 2020.

ROJO, Roxane. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. **Língua Portuguesa. 2. Ensino Fundamental**. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. IV, 2009.

NÓVOA, Antônio. Seção Temática: **Resistências e (Re) existências em espaços sociais em tempos de neo-conservadorismos**. Edu. Real. 44 (3). 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/> Acesso em setembro 2022.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimentus. 2003

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

AUTOR. **Atos de currículo com o WhatsApp**: o digital da Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de mestrado. PPGCEC. UERJ. Disponível em <http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/10089>.

AUTOR. **Inventividades cotidianas e táticas docentes em tempos de Pandemia**: Formação em Ato. DOI: 10.29327/542849.1-13 Disponível em <https://www.semanticscholar.org/paper/Inventividades-Cotidianas-e-T%C3%A1ticas-Docentes-em-de-Santana-Seixas/739eed8a97ca3499a1f9c3f9024e0f460410a76a> Acesso em setembro 2022.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura** – Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%-C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf Acesso em setembro 2022.

SANTOS, Rosemary. **Formação de Formadores e Educação Superior na Cibercultura**: itinerâncias de grupos de pesquisa no facebook. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Marco. **Festival do Conhecimento. UFRJ** Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jZAeMvKjYiY&feature=youtu.be>. Acesso em: 4 out. 2020.

SOARES, Conceição; SANTOS, Edméa. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: Usos e implicações para os currículos. In: ALVES, Nilda. LIBÂNIO, José Carlos. **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo; Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

WEBER, Aline; SANTOS, Edméa; CRUZ, Mara M. da. **Letramentos e alfabetizações na cibercultura: crianças e jovens em rede, desafios para educação**. Disponível em <https://bit.ly/3mWmxxG>

*Recebido em: 29/10/2022
Aprovado em: 17/11/2022*

ARTE COMO PONTE EM QUÍMICA: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ E ECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MARIA APARECIDA CONCEIÇÃO MARCONCINI PRESTES*

Universidade Federal do Maranhão

<https://orcid.org/0000-0002-1376-905X>

CLARA VIRGINIA VIEIRA CARVALHO OLIVEIRA MARQUES**

Universidade Federal do Maranhão

<https://orcid.org/0000-0002-1550-2252>

RESUMO

A Arte tem sido utilizada como alternativa dinamizadora no ensino-aprendizagem de Ciências da Natureza/Química, para ressignificação dos conteúdos científicos e aproximação com a realidade socioambiental. Este estudo é uma revisão de literatura, com abordagem qualitativa, sendo um recorte¹ de pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão, com objetivo de refletir sobre a articulação entre Arte e Química, considerando os conhecimentos científicos em conexão com aspectos socioambientais, com vistas à formação cidadã e ecológica, para a Educação Ambiental como prática de liberdade e emancipação. Foram analisados 13 artigos científicos com a temática, disponíveis nos bancos de dados Periódicos Capes e Google Acadêmico, publicados no período de 2011 a 2021. Foram incluídas pesquisas empíricas, na Língua Portuguesa, realizadas em nível escolar, superior e cursos de formação. Os descritores utilizados foram Química e Arte, Ensino de Química, Artes Visuais e Imagens. Com os resultados da pesquisa, pode-se sugerir que aliar Arte à Química é alternativa viável para o ensino-aprendizagem interdisciplinar entre Química e Arte e outros componentes curriculares afins, com grande potencial para desenvolvimento da cidadania e do sujeito ecológico, da criatividade, autonomia e participação ativa dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. A motivação para essa temática se justifica pela relevância da reflexão de práticas pedagógicas contemporâneas de Química e outras áreas dos saberes, na EJA, com possibilidades de formação abrangente dos estudantes.

* Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora de Química da Rede Pública Estadual do Maranhão (SEDUC/MA). E-mail: macm.prestes@discente.ufma.br.

** Doutora em Química pela Universidade Federal de São Carlos e professora do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECEM) e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino na Educação Básica (PPGEEB). Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: clara.marques@ufma.br.

1 Não houve necessidade de parecer sobre procedimentos metodológicos do Comitê de Ética para o referido trabalho, pois se trata de uma revisão de literatura, ademais ao projeto de pesquisa não se aplica, uma vez que os dados coletados não colocaram em risco a integridade física e/ou moral dos seus colaboradores.

Palavras-chave: Arte e Química; Alfabetização Científica; Educação Ambiental; formação cidadã; EJA.

ABSTRACT

ART AS A BRIDGE IN CHEMISTRY: A LOOK AT CITIZEN AND ECOLOGICAL FORMATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Art has been used as a stimulating alternative in the teaching and learning of Natural Sciences/Chemistry, to give new meaning to scientific content and approach the socio-environmental reality. This study is a literature review, with a qualitative approach, being a research clipping developed in the Professional Master's Program of the Graduate School Program in Teaching Management of Basic Education, from the Federal University of Maranhão, with the objective of reflecting on the articulation between Art and Chemistry, considering scientific knowledge in connection with socio-environmental aspects, with a view to citizen and ecological training, for Environmental Education as a practice of freedom and emancipation. Thirteen scientific articles on the subject were analyzed, available in the databases Periódicos Capes and Google Scholar, published from 2011 to 2021. Empirical research in Portuguese, carried out at school, college and training courses was included. The descriptors used were Chemistry and Art, Teaching Chemistry, Visual Arts and Images. With the results of the research, it can be suggested that allying Art to Chemistry is a viable alternative for interdisciplinary teaching and learning process between Chemistry and Art and other related curricular components, with great potential for the development of citizenship and the ecological subject, creativity, autonomy and active participation of Youth and Adult Education students. The motivation for this theme is justified by the relevance of the reflection of contemporary pedagogical practices of Chemistry and other areas of knowledge, in EJA (portuguese initials for Youth and Adult Education), with possibility of comprehensive training of students.

Keywords: Art and Chemistry; Scientific Literacy; Environmental education; citizen training; EJA.

RESUMEN

EL ARTE COMO PUENTE EN LA QUÍMICA: UNA MIRADA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA Y ECOLÓGICA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

El arte se utilizó como alternativa estimulante en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales/Química, para resignificar los contenidos científicos y acercarse a la realidad socioambiental. Este estudio es una revisión literaria, con enfoque cualitativo, siendo un recorte de investigación desarrollado en el Programa de Maestría Profesional del Programa de Posgrado en Gestión de la Enseñanza de la Educación Básica, de la Universidad Federal do Maranhão, con el objetivo de reflexionar sobre la articulación del Arte y Química, considerando el conocimiento científico en relación con los aspectos socioambientales, con enfoque en la formación ciudadana y ecológica, para la Educación Ambiental

como prática de libertad y emancipación. Se analizaron 13 artículos científicos del tema, disponibles en las bases de datos Periódicos Capes y Google Scholar, publicados entre 2011 y 2021. Se incluyeron investigaciones empíricas en portugués, realizadas en nivel escolar, superior y de formación. Los descriptores utilizados fueron Química y Arte, Enseñanza de Química, Artes Visuales e Imágenes. Con los resultados de la investigación se puede sugerir que aliar Arte a Química es una alternativa viable para la enseñanza-aprendizaje interdisciplinaria entre Química y Arte y otros componentes curriculares afines, con gran potencial para el desarrollo de la ciudadanía y el sujeto ecológico, la creatividad, autonomía y participación activa de los estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos. La motivación de este tema se justifica por la relevancia de la reflexión de las prácticas pedagógicas contemporáneas de Química y otras áreas del conocimiento, en EJA, con posibilidades de formación integral de los estudiantes.

Palabras clave: Arte y Química; alfabetización científica; Educación ambiental; formación ciudadana; EJA.

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que as Ciências da Natureza devem ir além dos conteúdos conceituais, considerando também as contextualizações socioculturais, ambientais e históricas. Em relação à Educação Ambiental (EA), a BNCC orienta sua inserção nos currículos escolares como abordagem de temas contemporâneos (BRASIL, 2018), com respaldo da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que garante a EA em todos os níveis e modalidades de ensino na Educação Básica (BRASIL, 1999). A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade destinada aos que não tiveram oportunidade ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental ou Médio em tempo regular, conforme artigo 37, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2017) e a oferta gratuita da educação escolar a todos que não tiveram acesso na idade própria (4 aos 17 anos) é um direito constitucional, conforme artigo 208 (BRASIL, 2016).

Mesmo com documentos legais que garantem direitos sociais à educação percebe-se a ausência de políticas públicas comprometidas de incentivos à EJA (SOUZA, 2012; CHECO,

2021), principalmente quando observamos as estatísticas e indicadores brasileiros, de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostragem de Domicílios Contínua - PNAD 2012-2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos); desses mais da metade dos analfabetos, em torno de 56,2% (6,2 milhões) estão na região Nordeste; o nível de instrução de pessoas com 25 anos de idade ou mais estimada em 6,4% sem qualquer grau de instrução e 51,2% ou 69,5 milhões (mais da metade) de brasileiros adultos que não concluíram o Ensino Médio (IBGE, 2019). Santomé (1995) já denunciava que os grupos minoritários de poder, como o público da EJA, têm vozes e culturas silenciadas. Nos dias, atuais, percebe-se que a própria BNCC não cita a EJA, cabendo à Resolução nº 01, de 25 de maio de 2021, instituir Diretrizes Operacionais para alinhamento nas escolas, que devem organizar as especificidades no Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2021).

Quando nosso olhar se volta para o componente curricular de Química na EJA, deparamos

com desinteresse dos estudantes por não conseguirem relacionar os objetos do conhecimento com o cotidiano (RODRIGUES; GONÇALVES; TEODORO, 2021), porque ao longo dos anos, o ensino vem sendo ofertado de forma desassociada da realidade e desmotivadora (ROCHA; VASCONCELOS, 2016; SIMÕES NETO, J. E. *et al*, 2017; GONÇALVES; GOI, 2017; SILVA *et al*, 2019).

Todo o processo de aprendizagem voltado aos discentes de EJA deve ter como prioridade a contextualização da realidade. A adoção de estratégias e materiais didáticos condizentes com os interesses e necessidades dos alunos é fundamental, pois, além de tornar a aula mais dinâmica, menos cansativa e mais interessante, possibilita que os estudantes pensem sobre suas identidades e subjetividades, suas formas de ser e estar no mundo, lendo e modificando esse mundo, tendo como principais objetivos a redução das faltas, a evasão e a conscientização dos processos sociais que os excluem, das organizações estruturais que os segregam e dos processos educacionais que os oprimem (CARDOSO; PASSOS, 2016, p. 2).

Esta revisão de literatura é um recorte de pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com abordagem qualitativa com objetivo de refletir sobre a articulação entre Arte e Química, considerando os conhecimentos científicos em conexão com aspectos socioambientais, com vistas à formação cidadã e ecológica para a Educação Ambiental crítica como prática de liberdade e emancipação. Para isso, direcionamos nossa discussão com vistas no seguinte questionamento: O que se tem publicado academicamente sobre Arte como ponte no Ensino de Química, na intenção de formação cidadã crítica e ecológica a partir da Alfabetização científica? Esse direcionamento tem alcançado o ensino de Química da EJA? Dessa forma, abordaremos nas próximas seções as vozes da EJA, suas histórias, lutas, sonhos e resistências; Alfabetização Científica para formação ecológica e cidadã na EJA; a Arte como ponte no ensino

de Química, reservando-se a última seção para as considerações finais.

2 VOZES NA EJA: SUAS HISTÓRIAS, LUTAS, SONHOS E RESISTÊNCIA

A EJA, inicialmente constituída por adultos e idosos de origem rural, a partir de 1980 agregou jovens em vulnerabilidade social de áreas urbanas, que buscavam integração sociocultural, superação de dificuldades e recuperação de estudos. A inserção precoce no mercado de trabalho, por razões socioeconômicas e qualificação profissional, também motivou a entrada de jovens na EJA (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; BUDEL, 2016; SANTOS; PEREIRA; AMORIM, 2018). No final dos anos 60 com a ditadura militar, os jovens perderam visibilidade no campo de estudos, sendo um grupo social sem um lugar bem definido na sociedade, com fala interdita e imagem às vezes vinculada às drogas, violência, gravidez e doenças variadas (MENDES *et al*, 2018). Normalmente, os estudantes da EJA sofrem preconceitos, discriminações de gênero e etnia, somados a problemas de distorções idade-série, que levam a pré-julgados na escola, realimentando o processo de exclusão social (FIGUEIRÊDO *et al*, 2017; SANTOS; PEREIRA; AMORIM, 2018).

De acordo com Santos, Pereira e Amorim (2018), esses sujeitos excluídos e reincluídos têm vozes que contam suas histórias, suas lutas, seus sonhos; motivam a educação a rever seus conceitos e a mudar: “ao escutarmos, conhecemos a eles e a nós mesmos, e isso sugere mudança de paradigma, quanto ao papel da escola e suas relações” (SANTOS; PEREIRA; AMORIM, 2018, p. 128). Ao dar voz a esses jovens marginalizados e desacreditados, é possível caracterizá-los dentro de vários espaços e tempos, com falas que transcendem as identidades pessoais e que os identificam dentro dos grupos (MENDES *et al*, 2018).

Um currículo que contemple apenas conteúdos tradicionais e a cultura hegemônica, muitas serão as vozes silenciadas, ausentes ou

deformadas: da juventude, dos idosos, dos afro-descendentes, das comunidades quilombolas, dos povos indígenas, das mulheres, da comunidade LGBTQIA+, da classe trabalhadora, das pessoas pobres, das pessoas com deficiências e tantos outros mais (SANTOMÉ, 1995). Muitas dessas modalidades culturais estão inseridas e/ou atravessam a EJA, devido a diversidade que envolve este público (RAMO, 2019). A dimensão cultural, presente no contexto escolar, apresenta multiplicidade de significados, sendo formada por complexas redes de interação que inclui variáveis como classe, gênero, etnias, nacionalidade, sexualidades, cultura, religião, valores, caráter rural/urbano e expectativas, de forma que não tem como pensar na EJA sem considerar suas culturas e especificidades. É um público diverso, constituído principalmente por trabalhadores, mães, pais e jovens excluídos do ensino regular, a maioria de baixa renda (SANTOMÉ, 1995; HADDAD; DI PIERRO, 2000; BUDEL, 2016; FELDMANN; NUNES; MIRANDA, 2021).

Segundo Freire (1996), o ato de ensinar precisa respeitar a autonomia e a identidade desses estudantes, o que exige uma prática pedagógica coerente com esses saberes. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Art. 35, uma das finalidades do Ensino Médio é o aprimoramento do estudante como pessoa, incluindo formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 2017). A Educação para ser libertadora precisa considerar os pontos fortes, as experiências e os valores dos grupos oprimidos, ajudar na compreensão das estruturas sociais e elaborar estratégias para este enfrentamento (SANTOMÉ, 1995).

Consideramos que ensinar Química no Ensino Médio, na EJA, é grande desafio, por dificuldades relacionadas principalmente à defasagem idade-série e a falta de compreensão de conteúdos científicos em aulas tradicionais, teóricas e abstratas (BUDEL, 2016; FIGUEIREDO *et al*, 2017; RODRIGUES; GONÇALVES; TEODORO, 2021). Percebemos que essas difi-

culdades tornam a Química desinteressante, principalmente pelo processo de memorização de símbolos, fórmulas e equações. É preciso superar esse modelo tradicional e hegemônico de ensino bancário (FREIRE, 1987), que considera apenas a transmissão de conteúdos conceituais e a visão de monoculturas, e que desvaloriza os saberes dos estudantes da EJA e as diversidades culturais presentes na sala de aula, não reconhecendo as contradições, as explorações, as relações de poder e resistências destes sujeitos, que são diversos, principalmente considerando os indígenas e os afro-brasileiros (ALVES, SALUSTIANO, 2020). Para Oliveira e Beltran (2020), a valorização da diversidade de saberes dos estudantes da EJA, que é resultado de experiências e vivências, também é um grande desafio para os professores da modalidade.

Nesse sentido, nos reportamos às Teorias de Boaventura Sousa Santos e suas linhas abissais, na necessidade de valorização de outros saberes para superarmos monoculturas e caminhar para as ecologias (VIEIRA; RAMOS, 2018), com intuito de aproximação da realidade sociocultural, econômica e ambiental e, acima de tudo, darmos visibilidade aos sujeitos da EJA. Para Santomé (1995), toda intervenção curricular deveria considerar a formação de cidadãos ativos, solidários e democráticos para que a sociedade também seja solidária e democrática. Entendemos que a não-neutralidade dos estudantes da EJA no ensino-aprendizagem será a contribuição efetiva da escola na formação de sujeitos críticos, que possam intervir na realidade (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014). Dessa forma, um currículo emancipador para a EJA precisa proporcionar uma educação para além do desenvolvimento de capacidades decisórias, uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, partindo por exemplo das problemáticas na própria comunidade onde estão inseridos, priorizando e valorizando os costumes e culturas locais (SANTOMÉ, 1995). Assim compreende-se que a EJA necessita de uma educação que reconheça e respeite o ser

humano, que inclua, que respeite as diferenças e a diversidade, que se humanize, que inclua, que tenha como alicerce o diálogo (FELDMANN; NUNES; MIRANDA, 2021). De acordo com Oliveira e Beltran (2020), o ensino na EJA precisa atender as expectativas de aprendizagem deste público: que vivencia a exclusão para os que não estudam e que não tem um diploma; que buscam a escola como oportunidade de outros conhecimentos e para conquistar o que a vida lhes negou. “É a libertação que Freire discute em seus documentos. Não se trata de uma libertação de cima para baixo, imposta por outros, mas construída, conquistada, princípios essenciais que a EJA deve considerar” (OLIVEIRA; BELTRAN, 2020, p. 76-77).

3 ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: FORMAÇÃO ECOLÓGICA E CIDADÃ NA EJA

Os objetivos que envolvem a natureza das Ciências foram sendo modificados ao longo do tempo e na contemporaneidade estão pautados na necessidade de que todos os cidadãos se apropriem da compreensão crítica do processo científico e tecnológico, discussão favorecida pela alfabetização científica, que é uma das dimensões potencializadoras para uma educação mais comprometida (KRASILCHIK; 1992, 2000; CHASSOT, 2003; CARVALHO, 2016; SASSERON, 2018).

A contribuição do ensino de Ciências na formação de cidadãos autônomos, capazes de opinar e agir, necessita que as questões científicas sejam contextualizadas, em interações multidisciplinares, considerando os aspectos sociais, éticos, políticos, culturais, históricos, ambientais, econômicos, entre outros (KRASILCHIK, 1992; CHASSOT, 2018). Na visão de Silva (2018), a formação cidadã implica não só a compreensão de novos conhecimentos, mas também da sociedade onde o indivíduo está inserido. Para a autora, as questões socioculturais são fundamentais para o ensino de Ciências e para a EA.

O currículo de Ciências deveria ser repensado para uma alfabetização científica mais significativa, que começasse ainda no Ensino Fundamental, com novas propostas na seleção dos conteúdos (CHASSOT, 2018). Carvalho (2016) concorda com essa assertiva quando diz que o currículo de Ciências da Natureza não pode mais se limitar a um rol de conteúdo sem significado, mas considerar aspectos relacionados à investigação científica, processos e aplicações da ciência no cotidiano dos estudantes.

Concordamos com Chassot (2003), ao afirmar que o ensino de Ciências contribui, por meio da alfabetização científica, para que os estudantes compreendam os conhecimentos, procedimentos e valores para a tomada de decisões e aplicação científica para a melhoria da qualidade de vida, consciente das limitações e consequências do desenvolvimento científico e tecnológico. Mesma compreensão tem Krasilchik (2000) ao se reportar ao objetivo maior do ensino de Ciências, que é a aquisição e valorização dos conhecimentos científicos: “Os alunos não serão adequadamente formados se não correlacionarem as disciplinas escolares com a atividade científica e tecnológica e os problemas sociais contemporâneos” (KRASILCHIK, 2000, p. 90).

No Brasil, essa atribuição da escola e do ensino de Ciências para a formação cidadã surge nos documentos oficiais, mas muito longe ainda de ser efetivada na prática, nas formações de professores e salas de aula (KRASILCHIK, 1992). Na visão de Chassot (2018), essa escola deveria ser cada vez menos disciplinar, com os professores menos transmissores de conteúdos e mais formadores, pois “se educar é fazer transformações, não é com transmissão de informação que vamos fazer isso” (CHASSOT, 2018, p. 59). As propostas de melhorias para o ensino de ciências, com visão contextualizada e socioambiental não foram efetivadas no país e os conhecimentos científicos, que continuaram informativos e fragmentados, deveriam ser desenvolvidos de forma interdisciplinar valorizando os saberes e o dia a dia dos estudantes,

para uma formação crítica, mas continuaram compartimentados e sem significados (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2012; SILVA, 2018). Conforme Freire (1987), é preciso repensar os currículos para avançarmos em termos de formação cidadã, na educação como prática de liberdade e emancipação, com superação da educação bancária.

É nesse contexto discursivo que Marsico e Ferreira (2020) realizaram pesquisa sobre a produção de conhecimentos escolares em ciências para a EJA voltados à formação cidadã, para o mundo do trabalho e experiências de vida destes estudantes, enunciados como trabalhadores oprimidos que precisam de ajuda no processo emancipatório. Para essa responsabilidade, como agente transformador, considerando as especificidades da EJA, o professor precisa de formação continuada em sua trajetória profissional (WOLLMANN *et al*, 2014; BUDEL, 2016). Os professores interessados em uma prática pedagógica e um currículo igualitário precisam promover o diálogo, fortalecer a cooperação, defender a reconstrução do conhecimento e do currículo escolar, porque estes são concebidos e elaborados num contexto social e precisam ser provisórios para que sua reconstrução aconteça por meio da dialética (GOODSON, 1995).

3.1 Educação Ambiental e Formação de Sujeito Ecológico

A Educação Ambiental (EA) é uma abordagem que permeia o Ensino de Ciências da Natureza, principalmente por sua aproximação com a natureza da ciência (CARVALHO, 2016). Conforme Nunes e Dantas (2016), visões inadequadas e ingênuas sobre a natureza da ciência e sua neutralidade, aliadas aos problemas socioambientais e éticos tornam o cenário preocupante. Para Carvalho (2016), a alfabetização científica é necessária para que as pessoas se envolvam nos debates, nas problemáticas ambientais, no exercício da cidadania. A investigação científica fornece os fundamentos para o desenvolvimento do senso crítico, que é um dos componentes

essenciais para a formação do sujeito ecológico e das subjetividades necessárias na sociedade contemporânea (CARVALHO, 2013; BUDEL, 2016; CARVALHO, 2016; SANTOS; SOUZA, 2021).

O movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que surgiu na década de 70 e se expandiu nos anos 80, foi um dos primeiros, com a finalidade de preparar o cidadão para participação nos processos decisórios na sociedade. A EA nessa época se propagou nas escolas, mas permeada de componentes políticos, de natureza dogmática e alienante (KRASILCHIK, 1992). A abordagem CTS no ensino de Ciências ganhou espaço em diversos países, com a ciência sendo estudada na inter-relação com a tecnologia e a sociedade, com foco interdisciplinar (CHASSOT, 2018). Só a partir dos anos 90 no Brasil tornou-se explícita a articulação entre ciência, tecnologia e sociedade, com o surgimento de um panorama complexo, de incertezas, com as problemáticas socioambientais advindas dos avanços científicos e tecnológicos. Foi preciso a uma nova visão de ciência nas escolas, socialmente comprometida com as necessidades da maioria da população e não limitada a acúmulo de conhecimentos (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2012). Essa preocupação fez nascer o movimento CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), que demonstra o compromisso do ensino e da educação para a conscientização e sustentabilidade (FERREIRA; SILVA JÚNIOR, 2016).

A EA tem respaldo legal nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que prevê a inclusão no currículo escolar de “[...] temas exigidos por legislação e normas específicas, na forma transversal e integradora [...]” (BRASIL, 2018b, p. 6), também cita que as escolas devem ofertar no Ensino Médio “estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a educação ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente” (BRASIL, 2018b, p. 14).

Silva (2018), conceitua EA como educação na perspectiva de projeção de vida, para for-

mação e emancipação do sujeito. Para Torres, Ferrari e Maestrelli (2014), EA crítica pode ser compreendida como filosofia da educação que reorienta o pensar e o agir humano, para transformar a realidade em melhor qualidade de vida, com mudanças social e cultural. No contexto escolar, a EA pode ser desenvolvida de forma interdisciplinar, crítica e problematizadora (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014). No Brasil, Paulo Freire é uma das principais referências em EA crítica, apesar de não ser ambientalista e nem ter se dedicado ao estudo da EA, sua leitura de mundo colabora na compreensão da temática ambiental, com caráter crítico, transformador e emancipatório (TORRES, 2010; SILVA, 2018).

Não existirá postura ética, nem EA crítica, se não existir contextualização e uma ação reflexiva para a realidade socioambiental, com envolvimento da comunidade escolar (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014; SILVA, 2018; SANTOS; SOUZA, 2021). Desta forma, para uma abordagem EA crítica é necessário ressignificar os conhecimentos, criando caminhos para aplicação e transformação da realidade ambiental, através de uma leitura crítica do mundo, para que se construa uma cultura ético-ambiental com vistas à sustentabilidade e a formação do sujeito ecológico (SILVA, 2018; SANTOS; SOUZA, 2021).

Na definição de Santos (2018) sujeito ecológico refere-se ao modo de viver e ser orientado por valores ecológicos, que são incorporados em seu cotidiano. Carvalho (2013) reforça que essa identificação social e individual com os valores ecológicos é um processo formativo que pode acontecer tanto na escola quanto em outros espaços não-formais.

A formação do sujeito ecológico e de subjetividades ecológicas posicionam os indivíduos no mundo de um modo específico, através de valores compartilhados socialmente, que passam a ser incorporados de forma pessoal, definindo escolhas, estilos, atitudes éticas e estéticas, fazendo com que se sintam parte integrante do ambiente (CARVALHO, 2013;

SANTOS; SOUZA, 2021). Para Rezende (2014), a abordagem ambiental, por seu caráter político, contribui para o processo emancipatório dos estudantes da EJA, porque possibilita a compreensão das relações em sociedade, com a reflexão de seu potencial na transformação enquanto sujeitos histórico e conscientes frente às mudanças socioambientais.

As inserções temáticas, como a EA, requerem mudanças na prática e na concepção pedagógica, considerando que a maioria dos professores da Educação Básica ainda trabalha na perspectiva de ensino tradicional, voltado para a memorização e reprodução de conhecimentos (HANSEN *et al*, 2020). Algumas possibilidades de reconfiguração do currículo escolar, pautadas em Abordagens Temáticas, que envolvem contradições e problemáticas socioambientais, são os enfoques CTS, CTSA, Temas Transversais, Abordagem Temática Freireana ou Temas Geradores (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014). Percebe-se a necessidade no planejamento de estratégias didático-pedagógicas para desenvolvimento de temáticas contemporâneas em sala de aula, independente da perspectiva de abordagem adotada (KLEIN; PEREIRA; MUENCHEN, 2021).

Na visão de Silva (2018), a reconstrução curricular para as demandas educacionais, como a formação para a cidadania e as abordagens temáticas, precisa ser resultado de decisões coletivas, que valorizem os sujeitos e sua cultura. Nesse sentido, percebe-se a importância do diálogo com a comunidade escolar, para a contextualização e problematização dos conhecimentos científicos (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014). Segundo Freire (1987), professor e aluno em diálogo se tornam sujeitos do processo, em que crescem juntos na construção do conhecimento.

Um estudo relevante foi a pesquisa de RAMO (2019) acerca das metodologias utilizadas no Ensino de Química na EJA, no período de 2014 a 2018. A contextualização de conteúdos, as problematizações e as abordagens temáticas aparecem nos resultados, embora o autor

considere que ainda são poucos os trabalhos publicados. Entre os achados no estudo de Ramo (2019), está o trabalho “Temas Geradores no Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos”, de Costa, Azevedo e Pino (2016), realizado com 97 estudantes do Ensino Médio – EJA, em uma escola pública em Manaus (AM). Essa pesquisa, que teve como temática as águas, foi pautada em 4 categorias (problematização, obtenção de temas geradores, redução temática e desenvolvimento em sala de aula, e avaliação), mostrou como resultados que a utilização de TG possibilita melhorias nos processos de aprendizagem de Química e evidenciou posturas críticas, participação ativa e autônoma dos estudantes; favorecendo uma organização curricular mais flexível, interdisciplinar, além de aspectos específicos da Química; com melhor aproximação/interação entre professor e aluno (COSTA; AZEVEDO; PINO, 2016).

4 ARTE COMO PONTE PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Uma alternativa para motivar os estudantes na aprendizagem e no entendimento científico em Química é a aproximação com a Arte, uma vez que a linguagem artística pode colaborar com a linguagem científica (ARGOLO; COUTINHO, 2012; RANGEL; ROJAS, 2014). Nessa perspectiva, enfatiza-se a necessidade de desmitificar o ensino de Química para o público da EJA, aproximá-lo mais da realidade desses estudantes, tornando-o mais acessível. Dessa forma, a arte como ponte atravessará o aprendizado de Química, que poderá ser uma alternativa na contextualização dos objetos do conhecimento, dando maior significação ao aprendizado, pela aproximação com a realidade socioambiental do cotidiano destes estudantes.

Para Zamboni (2012), Arte e Ciência se ajustam e se complementam, com objetivo de alcançar conhecimento mais aprofundado. Conforme Read (2020) não existe distinção entre Ciência e Arte, apenas quanto aos métodos.

Para o autor, Arte é representação e Ciência a explicação da mesma realidade. Dessa junção resultam novas compreensões artísticas e investigativas, no discurso entre Arte, Ciência, atividades humanas e temas multidisciplinares/multiculturais (ARAÚJO-JORGE *et al*, 2018). Para utilizar a Arte como ponte no ensino de Química é necessário o desenvolvimento de competências e habilidades no saber fazer. Para tanto, as atualizações formativas docentes, de forma permanente, precisam ser valorizadas na carreira de um professor (IMBERNÓN, 2011).

Buscamos por meio de uma revisão de literatura, identificar, selecionar e refletir sobre artigos em Língua Portuguesa que contemplassem atividades empíricas da Arte no Ensino de Química, com intenção de abarcarmos de uma forma panorâmica as discussões neste contexto para vislumbrar o potencial dessa articulação para uso na EJA. Para tanto, fez-se verificação no Portal de Periódicos CAPES/MEC e Google Acadêmico, delimitando o período de 2011 a 2021, com os descritores Química e Arte, Ensino de Química, Artes Visuais e Imagens. Dessa forma, foram selecionados 13 artigos relacionados a atividades pedagógicas empíricas, sendo 10 direcionadas para o Ensino Médio (FERREIRA; SILVA, 2011; XAVIER; BASTOS; FERREIRA, 2011; SILVA; HUSSEIN, 2013; GOMES *et al*, 2017; VENTURA *et al*, 2018; REIS; BRAIBANTE, 2018; SILVA JUNIOR *et al*, 2019; GOMES; COSTA, 2020; PEROVANO; MENDES, 2020; AZEVEDO *et al*, 2021) e 3 formações, inicial e continuada, de professores (FERRARINI; NASCENTE, 2014; GUIMARÃES; SILVA, 2016; SILVA; SILVA, 2021). De antemão, salienta-se que nenhuma das publicações deste arcabouço analítico foram direcionadas à EJA, o que demonstra uma possível lacuna na articulação entre Arte e Ciências, nesta modalidade.

Ferreira e Silva (2011) relatam uma prática pedagógica com uso de fotografias, em processos de investigação no cotidiano, para produção de fotonovelas, na perspectiva da formação cidadã e fortalecimento da ação social dos estudantes. A pesquisa de Xavier, Bastos e Ferreira

(2011) propõe atividade interdisciplinar, de artes plásticas, com uso de PET (Politereftalato de Etileno). Silva e Hussein (2013) demonstram o uso de fotografias para avaliação da aprendizagem, sobre conteúdos de Química (fenômenos físicos e reações químicas), com estudantes de 2^a série do Ensino Médio, com pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. O artigo de Gomes *et al* (2017) relata uma prática com produção de histórias em quadrinhos para o aprendizado de conteúdos conceituais relacionados ao dia a dia. Reis e Braibante (2018) investigam como uma abordagem interdisciplinar entre a Química e a Arte pode favorecer o ensino-aprendizagem, por meio de uma oficina temática sobre tintas. O estudo de Ventura *et al* (2018) traz experiências de Teatro Científico (montagem e apresentação de seis peças), que unem a Química aos aspectos teatrais. A pesquisa de Silva Junior *et al.* (2019) analisa uma Mostra de Ciências, articulada com a Arte, para identificar competências. O artigo de Azevedo *et al.* (2021) analisa prática pedagógica a partir de problemáticas ambientais e com contextualização dos conteúdos para a EA, articulando Arte e Química. Gomes e Costa (2020) traz a junção de Química e Arte em um projeto interdisciplinar, com a temática corantes naturais e obras artísticas de matrizes africanas. A pesquisa de Perovano e Mendes (2020) analisa a utilização de fotografias no ensino de Química, a partir de projeto de aprendizagem, aplicado em uma escola pública, relacionando o conhecimento científico com o cotidiano.

O estudo de Ferrarini e Nascente (2014) reporta-se a uma formação continuada de professores e equipe escolar, voltada para problematizações e reflexões, com objetivo de aproximar os profissionais da Educação aos modelos de análise crítica e inserir as imagens na prática pedagógica. Guimarães e Silva (2016) analisaram a contribuição da Arte na formação inicial de professores de Química, realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de

uma universidade pública, com apresentação de sarau temático entre Ciência e Arte. O trabalho de Silva e Silva (2021) investiga as formas como os estudantes de Licenciatura em Química abordam conceitos, entidades, modelos e fenômenos científicos a partir da produção artística, representando os elementos químicos e suas substâncias.

Observamos que a aproximação de Química com a Arte promove atividades prazerosas, despertam o interesse, geram reflexões e sensações diversas (VENTURA *et al*, 2018; AZEVEDO *et al*, 2021), com destaque para o lúdico e criatividade (XAVIER; BASTOS; FERREIRA, 2011; GOMES *et al*, 2017; SILVA JUNIOR *et al*, 2019), com potencial para a liberdade no pensar e no expressar-se (XAVIER; BASTOS; FERREIRA, 2011) e para a aprendizagem significativa (SILVA; HUSSEIN, 2013) Conforme Gomes *et al* (2017) por meio do lúdico é possível descrever/recriar o conhecimento a sua volta. Essa estratégia funciona como elemento motivador na aprendizagem, porque os conhecimentos científicos se encontram presentes durante o processo (VENTURA *et al*, 2018), proporcionando abordagens interdisciplinares (XAVIER; BASTOS; FERREIRA, 2011; REIS; BRAIBANTE, 2018; GOMES; COSTA, 2020), contextualização dos conteúdos conceituais com aspectos tecnológicos, históricos, artísticos, sociais, políticos, econômicos e ambientais, com integração e sua aplicabilidade aos saberes do cotidiano (FERREIRA; SILVA, 2011; GOMES *et al*, 2017; REIS; BRAIBANTE, 2018; GOMES; COSTA, 2020; PEROVANO; MENDES, 2020; AZEVEDO *et al*, 2021), por meio de problematizações/situações-problemas (AZEVEDO *et al*, 2021). A combinação entre Arte e Ciência pode promover a alfabetização e divulgação científica (VENTURA *et al*, 2018), com engajamento na capacidade de investigação (FERREIRA; SILVA, 2011; XAVIER; BASTOS; FERREIRA, 2011; SILVA JUNIOR *et al*, 2019; PEROVANO; MENDES, 2020), experimentação (REIS; BRAIBANTE, 2018; GOMES; COSTA, 2020), desenvolvimento de criticidade (XAVIER; BASTOS; FERREIRA,

2011; AZEVEDO *et al*, 2021) e a formação de cidadãos conscientes, mais sensíveis, reflexivos e responsáveis, que possam atuar na coletividade com qualidade cultural, ética e respeito à diversidade, com fortalecimento de valores humanos na construção de uma sociedade mais igualitária (XAVIER; BASTOS; FERREIRA, 2011; FERREIRA; SILVA, 2011; GOMES; COSTA, 2020; AZEVEDO *et al*, 2021).

Com relação a formação inicial e continuada de professores, a aproximação entre Arte e Ciências/Química pode colaborar na superação de limites para a compreensão do conhecimento científico (GUIMARÃES; SILVA, 2016), com inúmeras possibilidades de expressões/técnicas artísticas, envolvimento na complexidade e pluralidade dos conhecimentos humanos e nas construções de significados a partir da expressão artística, da estética e do conhecimento científico (SILVA; SILVA, 2021), problematizações, reflexões e criticidade, com desenvolvimento do pensamento plural e conceitos de diferença (FERRARINI; NASCENTE, 2014).

Guimarães e Silva (2016) reforçam a necessidade de formação docente para práticas contemporâneas, que privilegiem novas maneiras de perceber e se relacionar com os saberes, sendo que a articulação entre Química e Arte teria esse potencial. Ferrarini e Nascente (2014) justificam a relevância da formação, pela presença constante de imagens na contemporaneidade. Nesse sentido, suscitam questionamentos sobre a importância das imagens na formação de identidades e subjetividades, na interpretação e no discurso das relações de saber/poder, vinculado aos significados. Para as autoras, a pluralidade visual permite o (re) conhecimento de múltiplas perspectivas e diferentes olhares, o que colabora para uma escola mais democrática e inclusiva.

Conforme Gomes e Costa (2020), estudar as culturas africanas é debruçar-se sobre questões da sociedade brasileira e resgatar a memória sociocultural africana, que é importante para entendermos nossa história e sua relação com a contemporaneidade. Para esse

estudo, foi disponibilizado links da internet que apresentavam trabalhos artísticos africanos (tradicionais e contemporâneos), realizada aula expositiva para a identificação de cores, formas e motivos utilizados na cultura africana e produção/reprodução autorais utilizando os corantes naturais obtidos em experimentação no laboratório de Ciência.

Segundo Silva e Silva (2021), as atividades culturais, práticas sociais humanas e os processos de ensino-aprendizagem são organizados pela linguagem e seus signos, produzidos de diversas maneiras, constituindo-se como fenômeno de comunicação e construção de sentidos. Por isso, é pertinente não esquecer que:

O professor ao introduzir este recurso tecnológico no processo de ensino deve se preparar para a análise do resultado considerando, principalmente, a heterogeneidade das visões que serão apresentadas. O aluno, ao utilizar este recurso, registra por meio das imagens sua visão do mundo. (SILVA; HUSSEIN, 2013, p. 3).

Perovano e Mendes (2020) relatam que durante a apresentação das fotografias na turma, observou-se uma maior interação entre os estudantes, o que “[...] sugere que as imagens são fontes múltiplas de informações e que sua interpretação é singular para cada pessoa” (PEROVANO; MENDES, 2020, p. 349).

No estudo de Guimarães e Silva (2016), uma das participantes relatou a superação de limites sobre a Arte como ponte, na compreensão do conhecimento científico: “[...] ver química no que a gente estava falando, porque o nosso maior problema, né, é fazer ver química. Dentro de um poema ainda?!” (GUIMARÃES; SILVA, 2016, p. 235).

Segundo Ferreira e Silva (2011), no ensino de Química para a formação cidadã os conhecimentos científicos são articulados ao contexto social e, à medida em que se relacionam com as problemáticas do dia a dia, mobilizam os estudantes para compreendê-las e se posicionarem criticamente.

Os resultados das pesquisas investigadas mostram que é preciso o incentivo e estímulo

para os professores fazerem a articulação entre Arte e Química nas escolas, como a realização de teatro científico (VENTURA *et al*, 2018) e abordagens com fotografia e Química, o que podem proporcionar envolvimento dos alunos e contribuição para formação crítica e cidadã deles. Dessa forma, cabe a professores de química o desenvolvimento de metodologias como essas, uma vez que ainda são poucos os trabalhos nessa perspectiva, mas, certamente, já comprovam que o uso de fotografias amplia e internaliza conceitos relacionados a presença da Química no cotidiano (PEROVANO; MENDES, 2020). Verificamos que as diversas abordagens artísticas em Química desenvolveram não apenas competências, mas também valorização atitudinais, expressões culturais, as múltiplas inteligências, o lúdico, a afetividade e o trabalho coletivo (SILVA JUNIOR *et al*, 2019); houve gradual evolução na construção do conhecimento referente às temáticas contextualizadas (REIS; BRAIBANTE, 2018). Para além, as atividades pedagógicas verificadas propiciaram maior participação dos estudantes, com desenvolvimento científico, de forma reflexiva/crítica e que incentivaram a busca por melhorias e soluções das situações-problemas investigadas, em uma proposta que reconhece o compromisso social da ciência e a necessidade de utilização de abordagens transformadoras para o ensino de Química (AZEVEDO *et al*, 2021). Considera-se também que as imagens (desenhos, diagramas e as fotografias) compreendidas como instrumento de comunicação nas Ciências, permeiam os ambientes dentro e fora da escola e fazem parte tanto na comunidade científica quanto no contexto de ensino (PEROVANO; MENDES, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos esta investigação, verificamos que aliar Arte à Química pode ser alternativa viável para o ensino-aprendizagem na EJA, considerando os objetos do conhecimento contextualizados com as problemáticas so-

cioambientais e com potencial para o desenvolvimento da cidadania e do sujeito ecológico, da criatividade, autonomia e participação ativa dos estudantes desta modalidade. A utilização de abordagens temáticas, com esse viés no ensino de Química na EJA, possibilita a formação cidadã, favorece a postura crítica e reflexiva dos estudantes, promove a autonomia na construção do conhecimento, por meio de discussões dialógicas, facilita a interação entre professor e aluno e maior participação em sala de aula.

Ao articular os conteúdos de Química para a Educação Ambiental é possível melhorar a compreensão crítica dos conhecimentos científicos, proporcionando um novo olhar para as Ciências, em compromisso com a realidade e entendimento para as questões socioambientais. Consideramos que também oportuniza reflexões sobre sentidos, atitudes e valores, colaborando na conscientização dos estudantes da EJA, no sentido de superar opressões de ideologias dominantes e respeitar as diversidades socioculturais.

A Educação Ambiental é um direito assegurado pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para os estudantes em todo o processo educativo, também assegurada a formação continuada na dimensão ambiental para os professores, em todos os níveis e disciplinas, conforme a mesma lei, para que se efetive na prática escolar as abordagens ambientais necessárias, de forma articulada em todas as áreas do conhecimento, para a formação cidadã e educação integral dos sujeitos.

Assim, consideramos como imprescindível o papel da Ciência da Natureza/Química e da alfabetização científica para a formação cidadã crítica e transformadora dos estudantes da EJA, frente aos desafios contemporâneos. A EA deve ser compromisso emergente para a formação do sujeito ecológico, preparado para interagir e atuar de forma crítica, responsável e ética na tomada de decisões sustentáveis, utilizando para isso os conhecimentos científicos e tecnológicos. Entendemos que a Arte como ponte no ensino-aprendizagem de Química pode

ser a “força motriz” nesse processo, servindo para mobilizar os conhecimentos científicos e conectá-los com a realidade dos estudantes da EJA.

Considerando as orientações da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA, as redes de ensino e as escolas precisam revisitar os currículos escolares para que se contemple a Educação Ambiental, como uma abordagem temática contemporânea a ser desenvolvida na escola; consideramos que as ações formativas acontecem em quantidades insuficientes e percebemos como desafio a realização de formação continuada para que os professores de Química possam refletir sobre sua prática pedagógica, realizar as intervenções metodológicas necessárias, em situações concretas de ensino-aprendizagem, voltadas para a abordagem ambiental, interdisciplinaridade/transversalidade, efetivando assim os direitos de EA para a EJA, garantidos em lei e negligenciado pela própria BNCC.

Esperamos que os resultados desta pesquisa apresentados neste artigo possam contribuir de alguma forma com a base de dados e colaborar para as reflexões das práticas pedagógicas e para a motivação de metodologias que utilizem a Arte como aliada das Ciências, especialmente da Química.

Diante de toda desigualdade histórica da EJA é perceptível que ainda há muito a ser feito, principalmente com relação a equidade no ensino e oportunidades emancipatórias, em prol da não-discriminação dos estudantes desta modalidade, que foram constituídos como sujeitos sem direito, invisíveis e discriminados. O currículo escolar de Ciências da Natureza/Química tem muito a contribuir com o processo de democratização do ensino para que a modalidade seja fortalecida, na busca de formação cidadã crítica, emancipação social e transformação socioambiental. O currículo escolar, que sempre foi espaço de poder e ideologias dominantes, pode também ser espaços de resistência e luta para grupos excluídos e invisibilizados, como a EJA. Para isso, é preciso

repensar o currículo de Ciências da Natureza/Química, para contribuir na emancipação dos estudantes, para que a EJA seja fortalecida a partir da formação cidadã crítica e ecológica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eliane Fernandes Gadelha; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Interitórios**: Revista da Educação, Caruaru, v. 6, n. 11, p. 100-123, 6 ago. 2020.

ARGOLO, Maria Isabel Spitz; COUTINHO, Lucidéa Guimarães Rebello. A reversibilidade entre a química e a arte: uma visão transdisciplinar no ensino de química. *In*: Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, 3., 2012, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: UFF, 2012. Disponível em: <http://www.enecienciasanais.uff.br/index.php/ivenecienciasubmissao/eneciencias2012/paper/viewFile/337/208>. Acesso em: 15 nov. 2021.

AZEVEDO, Y. S. de, *et al.* Transformando lixo em arte: um relato de experiência no ensino de Química. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 7, p. e53810716704, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i7.16704. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16704>. Acesso em: 3 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF: Presidência da República, [1999]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, mar. 2017. – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum>.

mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao-final_site.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB 3/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, p. 21-24.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 25 de maio de 2021. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 26 maio 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.

BUDEL, G. J. **Ensino de Química para a Educação de Jovens e Adultos buscando uma abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade**. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de Ciências, Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CARDOSO, Marcélia Amorim; PASSOS, Gisele de Andrade Louvem dos. Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação docente. **Revista Educação Pública**. Fundação Cecierj. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/25/reflexes-sobre-a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-a-formao-docente>. Acesso em: 29 nov. 2020.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola. In: PERNAMBUCO, Marta; PAIVA, Irene. (Org.). **Práticas coletivas na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 115-124. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8680>. Acesso em: 28 dez. 2021.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A natureza da Ciência e o ensino das Ciências Naturais: tendências e perspectivas na formação de professores. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 139-150, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644017>. Acesso em: 28 dez. 2021.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 22, p. 89-100, jan/fev/mar/abr. 2003. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/?format=pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 8. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2018. 360 p. (Coleção educação em ciências).

CHECO, Daniele Cecília Ulson de Araújo. **Química no contexto da educação de jovens e adultos**. Curitiba: Inter Saberes, 2021. 219 p. (Série Aspectos Educacionais de Química).

COSTA, Mauro Melo; AZEVEDO, Rosa Oliveira Martins; PINO, José Claudio Del. Temas Geradores no Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 9, n. 19, p. 147-161, jul-dez 2016. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/228>. Acesso em: 21 mar. 2022.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 21, n. 55, p. 58-77, 27 ago. 2001.

FELDMANN, Marina Graziela; NUNES, Ana Lúcia Pereira; MIRANDA, Helga Porto. Cultura e interculturalidades na EJA. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 06, p. 156-170, 16 mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/11236>. Acesso em: 4 nov. 2022.

FERRARINI, M. C. L.; NASCENTE, R. M. M. Formação de educadores(as): a importância das imagens na escola básica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 236-246, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v9i2.7033. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7033>. Acesso em: 3 nov. 2022.

FERREIRA, Wendel Menezes; SILVA, Adjane da Costa Tourinho e. As fotonovelas no ensino de química. **Química Nova na Escola**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 11-30, 4 fev. 2011. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc33_1/04-RSA3410.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.

FIGUEIRÊDO, A. M. T. A. de *et al.* Os Desafios no Ensino de Ciências nas Turmas de Jovens e Adultos na Área de Química. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 214-232, 2017. DOI: 10.5216/ia.v42i1.41928. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/41928>. Acesso em: 16 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p. Coleção Leitura.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GOMES, Fabiana; COSTA, Kristiane Munique Costa e. A interdisciplinaridade entre a química e a arte por meio dos corantes naturais. **Brazilian Journal Of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 72162-72173, 25 set. 2020. DOI:10.34117/bjdv6n9-603. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/17301/14059>. Acesso em: 3 nov. 2022.
- GOMES, M. G. *et al.* Confecção de histórias em quadrinhos na melhoria do aprendizado de Química no Ensino Médio. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 28-38, 2017. DOI: 10.26843/rencima.v8i2.1185. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1185>. Acesso em: 3 nov. 2022.
- GOODSON, Ivor Frederick. Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo. In: GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 29-44.
- GUIMARÃES, Luciana Mamus; SILVA, Camila Silveira da. A contribuição da arte para a formação inicial de professores de Química. **Indagatio Didactica**, [S. l.], p. 226-239, 1 jan. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.34624/ID.V8I1.3163>. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/3163/2500>. Acesso em: 3 nov. 2022.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 14, p. 108-130, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- HANSEN, T. R. *et al.* O conceito de energia em periódicos da área de Educação em Ciências: a discussão da conservação/degradação de energia em práticas educativas de perspectivas Freire-CTS. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 120-139, 1 abril 2020. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/1485>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional de Amostragem de Domicílios Contínua 2012-2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.htm>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época; v. 14. 127 p. Título original: *Formarse para el cambio y la incertidumbre*.
- KLEIN, Sabrina Gabriela; PEREIRA, Diuliana Nadalon; MUENCHEN, Cristiane. Avaliação da aprendizagem na abordagem temática: um olhar para os três momentos pedagógicos. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 375-387, 30 abr. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n1p375>. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/2366>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- KRASILCHIK, Myriam. Caminhos do ensino de ciências no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v.11, n. 55, p. 3-8, 1992. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2153/1892>. Acesso em: 28 dez. 2021.
- KRASILCHIK, Myriam. Reformas e Realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, p. 85-93, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/y6BkX9fCmQFDNnj5mtFgzyF>. Acesso em: 28 dez. 2021.
- MARSICO, Juliana; FERREIRA, Marcia Serra. História do Currículo do presente: investigando processos alquímicos no Ensino de Ciências para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 4, p. 837-855, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i4.8660143>. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7660023.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2022.
- MENDES, R. M. *et al.* O olhar pelas narrativas da EJA: o aluno como protagonista nas aulas de química. **Educação Química En Punto de Vista**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 61-86, 18 ago. 2018. Semestral. DOI: <http://dx.doi.org/10.30705/eqpv.v2i1.1043>. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/1043>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- NASCIMENTO, Fabrício do; FERNANDES, Hylio Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2012. DOI:10.20396/rho.v10i39.8639728. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639728>. Acesso em: 30 dez. 2021
- NUNES, Albino Oliveira; DANTAS, Josivânia Marisa. As relações Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA) na Educação Química. In: NUNES, Albino Oliveira; DANTAS, Josivânia Marisa (org.). **Ensinan-**

do Química: propostas a partir do enfoque CTSA. São Paulo: Livraria da Física, 2016. Cap. 1. p. 13-39. (Ensino de Química).

OLIVEIRA, Alaide Emilia Dourado; BELTRAN, Diego. A promoção da igualdade na Escola de Adultos: O saber universal presente em cada um. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 03, n. 06, p. 74-86, jul./dez. 2020.

PEROVANO, Laís Perpetuo; MENDES, Ana Nery Furlan. A utilização de fotografias no ensino-aprendizagem de química. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 13, n. 1, p. 344-553, abr. 2020. Trimestral. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21640/24156>. Acesso em: 17 set. 2021.

RAMO, Luciano Bernardo. Metodologias para o Ensino de Química na modalidade EJA: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 109-125, 2019. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2345>. Acesso em: 21 mar. 2022.

RANGEL, Mary; ROJAS, Angelina Accetta. Ensaio sobre arte e ciência na formação de professores. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 73-86, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/8546>. Acesso em: 15 nov. 2021.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. Tradução de: Valter Lellis Siqueira. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020. Coleção Mundo da Arte. 423 p. Título original: Education through art.

REIS, Michele Tamara; BRAIBANTE, Mara Elisa Fortes. O ensino de Química e Arte por meio da temática “tintas”: uma abordagem interdisciplinar. **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 4, n. 2 (esp), p. 133-153, 2018. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/1858>. Acesso em: 3 nov. 2022.

REZENDE, Viviane Almeida. A Dimensão Ambiental na Educação de Jovens e Adultos: Possibilidades e Desafios. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 6, n. 11, p. 67-76, 24 jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2542/2171>. Acesso em: 27 fev. 2022.

ROCHA, Joselayne Silva; VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 18., 2016, Florianópolis.

Anais [...]. Florianópolis: ED/SBQ, 2016. v. 25. Disponível em: <https://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0145-2.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

RODRIGUES, Ivna Di' Moura Oliveira; GONÇALVES, Elisabete Alerico; TEODORO, Paulo Vitor. A Química na modalidade EJA e no Ensino Médio 'Regular'. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 15, p. e69101522596, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i15.22596. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/22596>. Acesso em: 14 fev. 2022.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence; MCROBBIE, Angela; SIMON, Roger I.; GIROUX, Henry A.; KELLNER, Douglas; SANTOMÉ, Jurjo Torres; GRIGNON, Caude; GREEN, Bill; BIGUM, Chris. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, Juliana Silva dos; PEREIRA, Marcos Villela Pereira; AMORIM, Antonio. Os Sujeitos Estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 01, n. 01, p. 122-135, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/14598>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Intersaberes, 2012. 200 p.

SANTOS, Thayanna Maria Medeiros; SOUZA, Bartolomeu Israel de. Sociedade e natureza: interpretações, reflexos na Educação Ambiental no Brasil e a necessidade do devir. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 267-286, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/11852>. Acesso em: 30 dez. 2021.

SASSERON, Lúcia Helena. Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas: uma Mirada para a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências** [S. l.], v. 18, n. 3, p. 1061-1085, 2018. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec20181831061. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4833>. Acesso em: 7 fev. 2022.

SILVA, A. C. S. *et al.* Reflexões sobre o ensino tradicional da Química e uma comparação entre os mecanismos de ensino: demonstração de campo e software de simulação interativa. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 8, n. 8, p.

e37881214, 2019. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1214>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SILVA, Margarete Virgínia Gonçalves; HUSSEIN, Fabiana Roberta Gonçalves e Silva. O uso de fotografias para avaliação da aprendizagem dos conceitos de fenômenos físicos e reações químicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. **Atas**. Águas de Lindóia, SP: ENPEC, 2013. p. 1-8. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0863-1.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

SILVA JUNIOR, L. A. A interface química e arte no desenvolvimento de competências da BNCC. **In-territórios**: Revista da Educação, Caruaru, v. 5, n. 9, p. 1-21, 2019.

SILVA, Matheus de Castro e; SILVA, Penha Souza. Panorama da integração entre Arte e Ensino de Ciências: análises quantitativa e qualitativa. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 346-375, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/73277/45748>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SILVA, Nayara de Paula Martins. **Ensinar o quê? Para Quem?** como usei os temas geradores de Paulo Freire para promover a educação ambiental na escola. Curitiba: Appris, 2018. 119 p. (Ensino de Ciências). e-PUB.

SIMÕES NETO, J. E. *et al.* Percepção dos Licenciandos em Química sobre a aplicação do Jogo da Química II. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**. Foz do Iguaçu, v. 01, n. 01, p. 126-141, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/788/725>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Intersaberes, 2012. 200 p.

TORRES, Juliana Rezende. **Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática freireana**. 2010. p. 456. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - CFM/CED/CCB/UFSC, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93568>. Acesso em: 17 fev. 2022.

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende (org.). **Educação ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014. Cap. 1, p. 130-1233. e-PUB.

VENTURA, B. *et al.* Teatro no Ensino de Química: relato de experiência. **Revista Virtual de Química**, Niterói, p. 824-840, 19 jul. 2018. DOI: 10.21577/1984-6835.20180060. Disponível em: <http://static.sites.sbq.org.br/rvq.sbq.org.br/pdf/v10n4a07.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2022.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira. Diálogos entre Boaventura de Sousa

Santos, Educação Especial e Currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 131-151, jan./mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623667534>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/zMbNbtGxpvLyyxL98bmz4wz/> Acesso em: 4 nov. 2022.

XAVIER, Maria do Carmo da Silveira; BASTOS, Heloísa Flora Brasil Nóbrega; FERREIRA, Helaine Sivini. Ciência e Artes Plásticas como proposta transdisciplinar para a construção de conceitos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 11-30, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4122>. Acesso em: 3 nov. 2022.

WOLLMANN, E. M. *et al.* A formação de professores para a inserção da prática ambiental: um relato de experiência. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 532-550, 2014. DOI: 10.20396/etd.v16i3.1313. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1313>. Acesso em: 26 fev. 2022.

ZAMBONI, Sílvio. **Pesquisa em Arte**: um paralelo entre arte e ciência. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012. Coleção Polêmicas do nosso tempo. 112 p.

Recebido em: 07/11/2022
Aprovado em: 28/11/2022

A FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA: UMA POLÍTICA DE RESPONSABILIDADE PÚBLICA

ARISTELA EVANGELISTA DOS SANTOS*

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0003-4769-69099>

ANTONIO AMORIM**

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0003-3236-9139>

ANA PAULA SILVA DA CONCEIÇÃO***

Universidade do Estado da Bahia

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

RESUMO

Este artigo discute a formação docente da Educação de Jovens e Adultos - EJA: uma política de responsabilidade pública, e traz como problemática: Como estruturar uma Política Pública de formação de professores da EJA, sem que leve em consideração a visibilidade da história política e pedagógica da formação docente deste município? O objetivo geral se configura em analisar a política pública municipal da formação de professores da EJA de Camaçari; como objetivos específicos: investigar aspectos históricos da EJA do município, a partir dos documentos públicos sobre a formação de professores da EJA e identificar os avanços existentes na política pública de formação de professores da EJA, na respectiva rede de ensino. Para trilhar esse caminho optamos pela abordagem qualitativa, pelo viés da pesquisa participante, em duas escolas municipais da EJA. Os resultados apresentados foram os seguintes: atualmente não há uma política de formação para professores da EJA, estes não têm acesso aos documentos oficiais produzidos sobre a EJA, nas poucas formações existentes, nesses últimos três anos, não há o reconhecimento destes professores como sujeitos de uma história política e pedagógica.

Palavras-chave: formação de professores, políticas públicas e EJA.

ABSTRACT

TEACHER EDUCATION FOR YAE : A PUBLIC RESPONSIBILITY POLICY

This paper aims to discuss the teacher education for YAE: a public responsibility

* Professora da rede pública de Camaçari, Infâncias, linguagens e EJA- FORINLEJA (UNEB) e mestranda do Programa de Mestrado Profissional em EJA (UNEB). E-mail: aristelae@yahoo.com.br

** Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona - Espanha. E-mail: aamorim@uneb.br

*** Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia- FAGED/UFBA, Líder do Grupo de Pesquisa FomacceInfância, Linguagens e EJA/FORINLEJA. Profa. Do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade PP-GEduC/DEDC I/UNEB e Coordenadora de Tutoria no Curso de Pedagogia da UNEAD/UNEB. E-mail: apsconceicao@uneb.br

policy. Thus, we have chosen the research question: How to implement a Public Policy for YAE teacher education without considering the political and pedagogical background of teacher education in this city? The overall aim is to analyze the local public policy for YAE teaching education in Camaçari; the specific aims are: studying the historical aspects of YEA in Camaçari, from public documents about YEA teacher education, and identify its improvements in the city public schools. To do so, we used the qualitative approach, since it is a participant observation, in two YEA schools. The results found were: nowadays there is no public policy for YAE teacher education; the teachers do not have access to the official documents about YAE; the qualification courses in the last three years do not recognize these teachers as subjects with a political and pedagogical background.

Keywords: teaching education; Public policies and YAE.

RESUMEN

LA FORMACIÓN DOCENTE DE EJA-EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTOS: UNA CUESTIÓN DE RESPONSABILIDAD PÚBLICA

Este artículo tiene como objetivo discutir la formación docente de EJA-Educación de Personas Jóvenes y Adultos: una cuestión de responsabilidad pública, trayendo como problemática: Cómo estructurar una Política Pública para la formación de docentes EJA, sin tener en cuenta la visibilidad de la historia política y pedagógica de la formación del profesorado de este municipio? El objetivo general está configurado: Conocer, analizar y registrar la política pública municipal para la formación de docentes de EJA en Camaçari; como objetivos específicos: investigar aspectos históricos de EJA en el municipio, con base en documentos públicos sobre la formación de profesores de EJA en Camaçari; y identificar los avances existentes en la política pública de formación docente para EJA, en la red educativa respectiva. Para seguir este camino, opté por el enfoque cualitativo, por el prejuízo de investigación participante, en dos escuelas municipales de EJA. Los resultados presentados fueron los siguientes: actualmente no existe una política de capacitación para los profesores de EJA, no tienen acceso a los documentos oficiales producidos em EJA, los pocos programas de capacitación em los últimos tres años non reconocen a estos profesores como sujetos de historia política y pedagógica.

Palabras clave: formación del profesorado, políticas públicas y EJA.

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz a temática da formação docente na EJA, no município de Camaçari/BA, enquanto responsabilidade pública, em que se destaca como análise principal as políticas públicas da formação de professores, considerando a implementação de ações e de programas entre 2011 e 2019.

É um tema que hoje vem se tornando neces-

sário visto a negação da formação do professor no âmbito nacional, bem como a falta de incentivo e valorização da profissão docente nas diversas esferas públicas, principalmente na EJA. Esta modalidade de ensino vem sendo vista sem importância para o governo federal, e em estados e municípios com os quais há um alinhamento com o governo federal.

A formação de professores vem nos últimos três anos, no Brasil e em Camaçari/BA, sendo esvaziada, os Programas Federais como Brasil Alfabetizado, Plataforma Freire, as parcerias com as universidades públicas para a formação docente, os prêmios para reconhecimento público das práticas exitosas, publicação de subsídios teóricos e todo tipo de incentivo ao crescimento do fazer e do pensar docente, liquidificando-se e sumindo dos Programas Federais.

Neste sentido, a discussão deste artigo precipita como problema central a estruturação de uma Política Pública de formação de professores da EJA, considerando à visibilidade da história política e pedagógica da formação docente. Pesquisar e buscar respostas para este problema se tornou importante, pois visa levantar a discussão da formação dos professores da EJA, enquanto um direito e responsabilidade pública, e não um favor político partidário, mas sim, uma política pública assegurada na LDB 9394/96. Para consolidar a investigação e procurar responder ao problema destacado, elegemos o seguinte objetivo geral: analisar a política pública municipal da formação de professores da EJA, considerando a implementação de ações e programas entre 2011 e 2019, no município. Diante deste contexto, traçamos como objetivos específicos: investigar aspectos históricos da EJA, a partir dos documentos públicos existentes sobre a formação dos professores da EJA; identificar os avanços existentes na política pública de formação de professores da EJA.

Aqui retratamos o caminho reflexivo que adotamos, destacando a importância da abordagem qualitativa, isto porque entendemos que ela oferece as condições dinâmicas para compreendermos os por menores do contexto estudado. A pesquisa de abordagem qualitativa, segundo Gil (2010), representa o diálogo necessário, entre os participantes da investigação, para buscar e consolidar o conhecimento investigação. A análise de uma pesquisa qualitativa envolve a interpretação e a

compreensão da realidade, sendo um processo histórico e contextualizado.

Além disso, nas palavras de Flick (2009, p. 21),

[...] a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. As expressões-chave para essa pluralização [...] e a dissolução de velhas desigualdades sociais dentro de novas diversidades de ambientes, subculturas, estilos, e formas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões.

Assim podemos afirmar que a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão do ser, de suas relações e as implicações do seu modo de existir, enquanto grupo social e diverso. Por isso, no caso presente, analisamos o processo de formação de professores, do município de Camaçari/Ba, como sendo um direito de formação e de responsabilidade pública.

Por isso, Minayo (2017, p. 9) defende que:

Seu critério principal não é numérico, embora quase sempre precise justificar a delimitação da multiplicidade das pessoas que vai entrevistar e a dimensão e escolha do espaço, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação, colocando esses diferentes aspectos à luz das teorias que fundamentam suas indagações.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa trabalha com ideias, fundamentos, opiniões, modo de organização e de fazer de determinado grupo social, instituições, grupos específicos. Importante salientar que toda análise dessas ideias, opiniões e pensamentos foram realizadas com base teórica, respeitando o modo de ser e de pensar dos sujeitos envolvidos na pesquisa, esta é uma das questões chaves da pesquisa qualitativa - reconhecer a importância e a singularidade dos sujeitos da pesquisa

Observamos que a pesquisa participante se caracteriza pelo envolvimento dos sujeitos dos investigadores, durante todo o processo, tornando-se uma ação aliada a uma autorreflexão coletiva. Assim a ação torna-se colaborativa entre os participantes do processo:

pesquisadores e pesquisados. Esta forma de investigar permite aos integrantes, as condições de analisar a sua própria prática de forma crítica e reflexiva. Por isso, Chizzotti (2011, p. 96) afirma que:

Todo processo de pesquisa é concebido como aprendizado educativo e todas as atividades consideradas como ocasião de ampliação do conhecimento da realidade; o conhecimento dá suporte às decisões e garantirá uma unidade ideológica e ética entre o pensamento e a ação, porque ela se mostra coerentemente indispensável ao conjunto da população.

A pesquisa participante proporcionou a formação e o alinhamento das ideias dos grupos investigados, permitindo que todos e todas se tornassem convidados para refletirem e quiçá agirem, durante todo o processo. Nessa perspectiva, adotamos a entrevista semiestruturada, pois foi uma forma de interação social entre os participantes, no momento de coletar dados e levantar as informações mais significativas para discussão e decisão. De acordo com Gil (2010), a entrevista pode ser definida como sendo uma técnica na qual o investigador se apresenta frente ao investigado e fórmula perguntas para obter as informações necessárias, sendo assim, uma forma de interação social.

A presente investigação foi realizada em 2 escolas da rede municipal de ensino de Camaçari/BA, que oferecem a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno: Centro Educacional Maria Quitéria, que fica localizada no centro da cidade. A escola é de médio a grande porte, no diurno atende ao ensino fundamental 2 e a noite as turmas da modalidade da EJA (4 turmas). A outra, foi a Escola Municipal Anísio Teixeira, que é de grande porte, atende o fundamental 2 no diurno e no noturno possui 6 e turmas de EJA, estando localizada na periferia de Camaçari, no bairro da Gleba E.

Os sujeitos da pesquisa foram: dois coordenadores, cinco professores de cada escola e dos gestores. Destacamos que os professores entrevistados estão na rede municipal há mais

de 10 anos, inclusive, com experiências na EJA. São profissionais com mais de 30 anos de idade, os gestores e coordenadores com mais de 40 anos de idade, todos possuem curso de pós-graduação lato sensu e um gestor possui mestrado. Os gestores escolares são professores da rede municipal que foram convidados a serem gestores dessas escolas, ambos conhecem a realidade da educação de Camaçari e em especial da EJA.

Houve dois encontros reflexivos com os professores e com os gestores: as coordenadoras pedagógicas e as diretoras das escolas. Ambos os encontros foram de duas horas cada e foram finalizados com vontade de continuar a reflexão e de ampliarmos esses estudos, internamente nas escolas.

Dessa forma, este artigo está organizado por esta introdução onde destacamos a temática, o problema, a justificativa e os objetivos; pelos procedimentos metodológicos de investigação, análise da abordagem de pesquisa, dispositivo estratégico, local e sujeitos da investigação; além da fundamentação teórica, onde analisamos o conceito de formação de professores, enquanto responsabilidade pública, a importância desta formação para a qualidade da oferta da EJA, a historicidade política e pedagógica da formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos de Camaçari/BA. Por fim, trazemos os resultados encontrados e as referências utilizadas no processo

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA: UMA QUESTÃO DE DIREITO

Muitas vezes acreditamos que todos já possuem a compreensão do papel e das características da Educação de Jovens e Adultos e que a trajetória desta modalidade de ensino já seja conhecida por todos. Todavia, atualmente, percebemos que a EJA vem sendo constantemente ameaçada, seja pela desmotivação dos educandos, da ausência de formações para os docentes, a baixa produção e incentivo de pesquisa na área. Tudo isso envolve a participação dos

governos, em todos os níveis, para efetivar uma tomada de decisão que assegure os direitos de educadores e de educandos (FREIRE, 2015).

Quando analisamos a trajetória da história da Educação de Jovens e Adultos, observamos que embora as mudanças e os avanços ocorridos na legislação contemplam o reconhecimento e a garantia deste direito às pessoas que nunca foram à escola, seja para batalhar a sobrevivência pessoal e familiar, ou mesmo por falta de escolas em suas localidades residenciais. Nesse contexto, podemos confirmar que há ainda uma ausência de políticas públicas básicas para atender a essa modalidade e ao seu público. Esta população retorna à escola pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências impostas pelo mercado de trabalho. Arroyo (2017, p. 113) ajuda a refletir este processo quando afirma que:

A Educação de Jovens e Adultos não seria apresentada para educadores e educando como um tempo a recuperar percursos não feitos, mas seria o tempo-espço de chegada de pessoas jovens, adultas e até adolescentes, carregando experiências sociais, econômicas, espaciais de segregação e de resistência por direitos.

Precisamos repensar a formação dos educadores, para fortalecer o que está sendo constantemente enfraquecido e esquecido: a qualidade da educação básica nos seus múltiplos aspectos, inclusive, nas políticas da EJA. Reconhecer de novo quem são nossos educandos desta modalidade, refletir sobre esse processo de juvenilização que vem ocorrendo nas escolas da EJA, na formulação de um currículo que não se adaptada mais aos interesses dos alunos jovens, adultos e idosos.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história (FREIRE, 2015, p.16).

Em entrevista ao site Carta Educação, e publicada pelo site Gêledes (25/04/ 2019), o

professor Roberto Catelli apresenta uma situação caótica e de total abandono, que vem sendo gerado pelo atual governo federal brasileiro para com a Educação de Jovens e adultos.

Sabemos que cerca da metade dos brasileiros com 15 anos ou mais não concluiu o Ensino Fundamental no Brasil. É uma dívida social enorme. Temos cerca de 3 milhões de matrículas e cerca de somente metade dessas pessoas concluindo um período letivo. Falta investimento do Estado na modalidade, que é marginal no país. Tem o menor orçamento e pouco se investe na formação de educadores, metodologias e criação de escolas apropriadas para jovens e adultos.

Na mesma entrevista Miguel Arcanjo Caetano, representante do Fórum EJA, na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA/SECADI/MEC) traz dados importantes para compreendermos o tamanho do problema que o descaso do governo federal atual vem tendo com a EJA:

O Brasil tem uma população em torno 25 milhões de jovens entre 15 e 29 anos ou mais de idade que não frequentam a escola e que não têm o Ensino Fundamental completo. O número de estudantes matriculados na modalidade EJA é mais de 3,7 milhões de pessoas. (INEP/MEC,2017). Da população com 15 anos ou mais de idade, há uma estimativa de 11,5 milhões de analfabetas [7%]. (PNAD/IBGE,2017). Dito isto, é óbvio que o ideal seria fomentar políticas públicas para superar o analfabetismo no Brasil, compreendendo que a ação alfabetizadora deve oportunizar a continuidade dos estudos em turmas de Educação de Jovens e Adultos. Pois, do contrário, todo esforço feito a partir de 2003 com o PBA – Programa Brasil Alfabetizado seria inócuo (PNAD/IBGE, 2017)

Neste sentido, percebemos a urgência pela resistência e pelo diálogo constante das partes interessadas, em discutir e levantar propostas para resolver a questão do analfabetismo, a criticidade e a construção de novos saberes. A formação por parte daqueles que tem o dever de mediar à construção de reflexões dialéticas para as novas gerações de alunos e para a formação de professores, garantindo-se o cumprimento do direito constitucional.

A implantação da modalidade da EJA no Sistema Municipal de Ensino de Camaçari se concretizou por meio da Resolução nº 06/2011. Foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação e dispõe sobre a estrutura curricular, a organização pedagógica e a seguridade do direito subjetivo público, que é obrigatório, para os jovens e adultos ao ensino fundamental. Importante salientar que a Educação de Jovens e Adultos no município já era realidade mesmo antes da publicação desta resolução, inclusive, a elaboração do projeto pedagógico foi de forma coletiva, nos processos formativos de professores, coordenadores e de gestores da rede municipal de ensino.

Nesse sentido, tanto a elaboração quanto a implantação da proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos de Camaçari foram construídas e instrumentalizadas no processo permanente de formação dos professores, coordenadores e gestores da Educação de Jovens e Adultos. Estes processos formativos ajudaram a alinhar a compreensão da proposta pedagógica e sobretudo na construção de um entendimento da nova configuração da Educação de Jovens e Adultos que se apresentava no período 2012 a 2016.

A Resolução nº 06/2011 que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos de Camaçari está pautada pelo dever do Estado de garantir a Educação Básica às pessoas jovens, adultas e idosas na especificidade dos tempos humanos levando em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência destes educandos. Portanto, é orientada pelos ideários da Educação Popular Freireana: formação técnica, política e social. Nem sempre esse ideário foi e é colocado na prática. Observamos que ao logo desses anos houve mudanças significativas na composição do quadro docente, seja por novos concursos, aposentadoria de professores e mudança das equipes técnicas da secretaria municipal de educação, e principalmente, da coordenação técnica da EJA de Camaçari.

Em 2016, foi elaborado o Memorial¹ que

1 Documento não publicado, que consta nos arquivos

registrou a trajetória da Educação de Jovens e Adultos de Camaçari de 2013 a 2016. Por isso, até o ano de 2016, as formações dos professores, coordenadores e gestores da Educação de Jovens e Adultos foram garantidas, incluindo nessas formações a análise e as atualizações da proposta pedagógica municipal e dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que ofereciam a modalidade de EJA. As discussões incluíam uma reflexão da prática docente em EJA, assim como a importância e a necessidade destes momentos formativos para a melhoria de atuação dos mesmos.

Porém, no ano de 2017, devido à mudança de governo municipal, houve alterações nos processos de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Camaçari, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. É necessário retornarmos esse diálogo sobre as percepções de educadores e posteriormente dos educandos da Educação de Jovens e Adultos acerca das concepções desta modalidade e se essas visões estão sendo respeitadas na Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e adultos (Resolução nº 06/2011) ou se necessitamos de uma nova proposta mais atualizada e que realmente respeite e atenda as demandas do público atual que é formado por indivíduos que se encontram na adolescência, juventude, na vida adulta e na terceira idade.

Tanto o Plano Nacional de Educação (2014-2024), quanto o Plano Municipal de Educação de Camaçari- metas 10, 13 e 14 trazem a formação do professor da EJA como estratégias para a melhoria da qualidade na oferta da modalidade da EJA. Neste sentido, é possível vislumbrar que não é por ausência de leis e resoluções que a formação do professor da EJA não esteja sendo cumprida na sua integralidade. Mesmo assim, ainda notamos que há uma lacuna grande entre os textos dos PME/PNE e a realidade no que tange a formação do professor da EJA. Há uma necessidade de trazer à tona essa realidade, para ser motivo de discussão nas escolas do

da Secretaria de Educação e também no Conselho Municipal de Educação do Município de Camaçari.

porquê da falta de formação para os professores da EJA.

O professor é essencial para a construção da autonomia dos estudantes, e assim o sendo, reflete desafios que acompanham os docentes da EJA, “sujeitos-professores, trabalhadores na educação, em lutas por direitos, a exigir, reinventar artes, pedagogias, conhecimentos, currículos de sua formação inicial e continuada” (ARROYO, 2017, p 7).

Importante destacar as idiossincrasias do público da EJA, e a busca desses sujeitos por um processo de ensino e aprendizagem que respeitem seus tempos humanos, que garanta sua verdadeira inserção na sociedade, tendo a escola noturna como aberta e acolhedora para a suas necessidades de aprendizagens, culturais e sociais. os professores da modalidade precisam compreender que a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem na EJA vai além do ato de alfabetizar. Segundo Di Pierro (2005)

Embora todos os grupos etários tenham, na conjuntura atual, necessidades de aprendizagem incrementadas, a maior parte das pessoas que busca no sistema educacional brasileiro oportunidades de estudos acelerados em horário noturno (as características da educação básica de jovens e adultos mais claramente percebidas) são adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural.

Diante desses fatos, os estudantes da EJA estão a exigir nova perspectiva formativa para os professores, para ampliar a capacidade mediadora estes, para ampliar a qualidade da aprendizagem e diminuir o número de evasão escolar. Dantas (2012, p. 151) faz uma reflexão acerca desta questão quando expressa o seguinte:

A formação desses profissionais deve atentar para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos trabalhadores, às suas peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida,

histórias, saberes e características específicas, considerados como sujeitos históricos.

São essas idiossincrasias, trazidas por Dantas (2012), que devem permear a formação do professor da EJA, pois são essas situações reais que os professores vivenciam em suas turmas, exigindo uma preparação de como mediar conflitos geracionais, conflitos culturais, aproveitando a vivência dos alunos para superar as dificuldades. Acreditamos que por falarmos, ouvirmos, lermos demais sobre essa formação de professores da EJA, esta questão esteja vencida, mas ainda há muito que garantir não só na escrita da Lei, mas dessa vez enquanto prática cotidiana nas secretarias de Educação municipal e estadual.

Não podemos continuar com esta situação, observando que os planos de formação só existem para constar que está garantindo a formação do professor, e em algumas situações somente para prestar contas ao FUNDEB-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Conforme está disposto na Lei do FUNDEB (nº 11.494/2007, art. 22), resguardadas as suas respectivas abrangências (ensino fundamental e depois toda a educação básica), no mínimo 60% dos recursos do Fundo deveriam ser utilizados na remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício na rede pública de ensino.

Além da garantia de direito, a formação do professor da EJA vislumbra também a construção da autonomia e a contribuição na transformação da própria EJA. Que seja uma autonomia baseada na formação iniciada e continuada específica da EJA, para colocar o professor na posição de protagonista do seu fazer docente e, conseqüentemente, corroborará para uma formação discente também para a autonomia e emancipação desses sujeitos. Conforme Tardiff (2011, p.230)

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido

forte do termo, isto é, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. [...] sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2011, p.230)

Não é somente um o ato da docência em si, da ação docente, mas a compreensão que seu ato reverbera em toda uma sociedade, compreensão de que está na EJA requer conhecimentos e ações que dialoguem com a inclusão social e digital, democracia do acesso aos bens culturais, a uma verdadeira mudança de vida, que é o que esperam os estudantes da EJA no seu processo de entrada na vida escolar regulamentada. Neste sentido, Araújo (2016, p. 78) afirma que:

A formação continuada tem perspectivas de favorecer uma compreensão maior do crescimento profissional no sentido de promover uma autonomia na prática dos saberes habilidades e competências necessárias ao fazer pedagógico. A valorização desses paradigmas no processo de formação continuada que viabilizem uma preparação reflexiva desses docentes tem que ser o fator fundamental para concretização do tornar-se um professor protagonista de mudanças significativas. (ARAÚJO, 2016, p. 78)

Há que se pensar nessas mudanças sobre a formação do professor enquanto um direito a ser requisitado, requerido, cobrado e debatido sempre, pois, compreendemos que essa formação é a base para a construção de uma EJA mais forte, mais inclusiva, mais verdadeiramente transformadora e libertadora. A EJA deve ser um espaço de reparação de direitos desses sujeitos e não mais de negativas, principalmente, quando sabemos que já lhes foram negados o direito à escola, ou mesmo, a não permanência nelas.

A EJA perpassa sobretudo pelo direito a uma educação humana, pautada no reconhecimento da historicidade de cada sujeito, das suas culturas vivenciadas e querem com a escola ser e fazer-se cidadão, relacionando-se, construído-se e se reconstruído nas relações

com seus professores e colegas. Laffin (2007, pag.12) defende que

A Educação de Jovens e Adultos, não se dá somente pela oferta da escolarização e pela viabilização da apropriação de saberes, mas também porque os sujeitos jovens e adultos encontram nessa escolarização um espaço que lhes é de direito e no qual interagem socialmente. (LAFFIN, 2007, pag. 12)

RESULTADOS: APROFUNDAR A CONSCIÊNCIA COLETIVA DOS PROFESSORES DA EJA SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO

Ficou expresso nos resultados da investigação a necessidade da formação contínua e específica para o professor da EJA. Que essa responsabilidade primária pertence ao setor público. As escutas e discussões dos grupos de professores e de gestores das escolas pesquisadas apresentavam nas falas a questão da consciência do direito dos professores e dos gestores, diante do que estava sendo negado.

Notamos que no passado, os grupos de professores já tinham participado de outras formações específicas para professores da EJA, sendo inclusive certificados nesse processo formativo. Da mesma forma, notamos que as formações atuais dos professores da EJA no município vêm sendo apresentadas através da realização de um ou dois encontros por ano, com temas generalistas, não havendo uma programação clara sobre os objetivos dessas formações.

Nesse contexto, as respostas dadas nas entrevistas respondiam de forma clara a problemática analisada: não havia uma busca pela historicidade das formações ou das práticas pedagógicas, bem como uma leitura dos projetos escritos sobre a EJA em Camaçari, a resposta foi dada em um coro da não valorização de tudo que já foi vivido, escrito, produzido na EJA, os professores e coordenadores trazia que era como se nada houvesse existido antes. Nesse momento houve uma grande partilha da histó-

ria de cada professor e coordenador fazendo memória das construções dos documentos, das formações, dos eventos que ocorreram e em que a EJA fazia parte- hora como protagonista, hora como coadjuvante, a exemplo do EJA em Cena, Brasil Alfabetizado, Festival de Música em que houve participação dos estudantes da EJA, Diálogos pedagógicos entre as escolas, apresentação dos projetos pedagógicos nas formações e a participação das equipes técnicas nos projetos pedagógicos nas escolas.

Resgatamos nessas entrevistas, a memória da existência de uma EJA, não sem problemas, pois esses sempre estiveram e estão nesta modalidade, mas que no período feito memória a EJA foi construtora do seu presente e não negou sua história e que por isso foi protagonista e propositora de sua prática pedagógica de forma coletiva. Importante destacar que esse resgate da história da EJA municipal se tornou formativo, em especial para a gestora da Escola A e a coordenadora. Arroyo (2017, p. 210) chama a nossa atenção para a beleza da memória dos professores quando diz: “Com toda essa riqueza

de memórias, é possível ir às memórias dos educadores e dos mestres. Suas memórias do trabalho, do viver. Podemos percorrer a história do passado em abstratos ou nas vivências”.

No encontro com a coordenadora JP e a diretora YB, ambas deixaram explícito que não há formação específica da EJA para gestores e coordenadores e sim encontros informativos sobre calendários, possíveis projetos e apresentação das experiências exitosas das escolas.

Nessas entrevistas, foi possível refletirmos sobre a política municipal da EJA, currículo da EJA, plano Municipal da Educação e as metas específicas da EJA. A gestora YB trouxe que foi um momento ímpar para ela compreender melhor a EJA e sugeriu que durante o ano letivo de 2020 façamos essas reflexões com toda a equipe pedagógica da EJA do Centro Educacional Maria Quitéria e ainda que levará ao próximo encontro com a Equipe da coordenação da EJA da Seduc- Secretaria de Educação de Camaçari temas relativos e a EJA e a necessidade de encontros formativos para a gestão das escolas que possui turmas da EJA.

Quadro 1- A formação de Professores da EJA de Camaçari na visão dos docentes e dos gestores.

QUESTÕES ANALISADAS	PROFESSORES	GESTORES	VISÃO GERAL
QUEM FORMA OS PROFESSORES DA EJA	<ul style="list-style-type: none"> » Governo Municipal » Secretaria de Educação. » O MEC e as secretarias de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> » Os gestores municipais, federais e os próprios professores. » A secretaria de Educação. » A prefeitura. 	É uma responsabilidade pública.
A REALIDADE DO PROCESSO FORMATIVO	<ul style="list-style-type: none"> » Tem, porém, temáticas e quantidade de horas insuficientes. » No meu componente curricular não houve. » Houve poucas, creio que 2 durante o ano. 	Para gestores não teve. Não está garantida, sinto falta. Já tive em outros anos, agora só temos encontros informativos sobre possíveis projetos e questões administrativas.	Atualmente a formação continuada dos professores da EJA, em Camaçari, não está garantida. Há encontros formativos pontuais e que não trazem temáticas e nem discussões que ampliem a reflexões/soluções dos problemas.

<p>PERIODICIDADE DA FORMAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Duas por ano. » Duas por ano, mas não do meu componente. » Três por ano, incluindo a jornada pedagógica que só foi 1h30 minutos, assim como nas formações que temos. 	<p>Como não há formação, não podemos responder essa questão.</p>	<p>As formações existentes são poucas e distantes uma das outras, não existindo uma discussão contínua sobre a EJA específica do município. São limitadas em quantidade e tempo.</p>
<p>PROCESSOS AVALIATIVOS</p>	<p>Apresento as inquietações dos meus educandos e minhas também para com o processo ensino e aprendizagem, mas ainda não fui escutada.</p>	<p>Não há formações, logo não há avaliações.</p>	<p>Há dispositivos de escuta para com o professor, porém os mesmo não são otimizados e/ou não são utilizados como subsídios para pensar as formações futuras.</p>

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores, em 2020.

Nesse sentido, durante as respostas negativas dos professores sobre a formação continuada dos professores da EJA, sobre a possibilidade de discussão da Política Municipal da EJA nessas formações, bem como o reconhecimento da historicidade pedagógica e política desses professores, apresenta um cenário perplexo e que merece ser exposto para presente discussões. Importante salientar que os entrevistados memoravam os eventos e construções pedagógicos que tanto proporcionaram o ouvir as vozes e que deram visibilidade a EJA em Camaçari, por isso a necessidade das formações e a discussão dessa temática se faz necessária para este grupo de professores. Como afirma Imbernón (2011, pág. 85);

“Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.” (IMBERNÓN, pág.85, 2011,)

Não é apenas a ausência de formação continuada que os professores e gestores entrevistados sinalizaram, mas formações capazes

de dialogar com nosso cotidiano da EJA em Camaçari, que nessas formações haja escuta qualificada, para assim poder oferecer e uma formação que possibilite uma reflexão/ação e uma mudança nas nossas práxis.

Tanto os professores quanto os gestores entrevistados respondem com convicção de que a responsabilidade da formação do professor da EJA e das demais etapas ou modalidade da educação são de responsabilidade da administração municipal e pelos convênios com o governo federal, ou seja, responsabilidade dos entes públicos. Não podemos apenas constatar ou quando não há e quando há não existe qualidade, ou simplesmente, resolvermos por conta própria essa questão da formação, mas buscar mecanismo de denúncia e de construção de meios para que nossas falas cheguem até a eles, os responsáveis pelas formações dos professores das redes de ensino públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão dos documentos sobre a Educação de Jovens e Adultos de Camaçari atendeu aos objetivos deste artigo, pois possibilitou não só uma revisão documental para os pesquisado-

res, mas, sobretudo uma discussão ampliada sobre esses documentos e a importância de um alinhamento pedagógico na EJA e também histórico entre seus pares. Esse olhar e estudo sobre a Política Municipal da EJA do município de Camaçari reacenderam um sentimento de direito negado e da percepção de o quanto estamos inertes frente a negação da formação continuada para os professores da EJA e não só a formação em si, mas também uma formação numa perspectiva dialógica e horizontal.

Este artigo possibilitou também a reflexão sobre nossas necessidades formativas enquanto professores da EJA, e ao mesmo tempo sobre nossos tesouros formativos dentro de cada escola da EJA e que infelizmente não é perceptível por nossos gestores municipais e sim desacreditados de sua potencialidade pedagógica. Faz-se preciso até mesmo aos professores se reverem como agentes de um processo de mudança e inclusão, assim como os educandos da EJA, mas para isso o processo de reflexão-ação-reflexão na rotina dos professores desta modalidade precisa estar garantido, não somente em documentos, como vimos que já está, mas, na prática das redes públicas de ensino

As necessidades formativas dos professores da EJA são numerosas e conhecer os motivos, sua historicidade e pedagogia local é de suma importância para se conhecer esse público de professores e não somente pensar neste grupo como mero receptáculos de informações sobre uma EJA que não é a local. Esse artigo proporcionou esse olhar para dentro dos professores da EJA, acendeu na gestão de uma das duas escolas o desejo de saber mais sobre a Política Municipal da EJA e sua responsabilidade também para a realização desta política, que no papel se encontra representa o público da EJA.

Ficou nítido que não há política de formação para os professores da EJA sem reconhecer esses professores como sujeitos de uma história política e pedagógica, sem reconhecer o caminho já trilhado pelo município na modalidade da EJA. Modalidade essa que está

viva nas escolas, porém esquecidas pelo setor público, mas que busca “dar conta” de tudo na escola, sem auxílio nenhum do setor público, as equipes escolares, essas em questões, bem estruturadas e com professoras pesquisadoras e professores pesquisadores nas equipes de ambas, buscam manter a chama acesa de uma EJA transgressora a uma educação bancária, viva e que não naturaliza a exclusão dos seus educandos e professores, que tenta a cada dia potencializar seus educandos dentro do que cada um deseja e quer desenvolver e realizar na sua vida.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Margareth da Conceição Almeida. **A dor e a delícia de tornar-se professor da EJA:** narrativas de si na construção formativa de educadores do juvenil do município de Catu-Ba. 2015. 125 fls. (Dissertação de mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA, 2015.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da Noite: do trabalho para EJA:** itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BAHIA. **Plano Municipal de Educação de Camaçari.** Camaçari, 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Lei do Fundeb).** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

CAMAÇARI. Resolução CME 06/11. Estabelece

diretrizes para Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Diário oficial: decretos, Camaçari, Ba, ano 9, n. 439, p.20, 26 nov.-02 dez. 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DANTAS, Tânia Regina; SOUSA, R. F.; CONCEICAO, A. P. O Currículo da Educação de Jovens e Adultos e a formação dos sujeitos. **RETRATOS DA ESCOLA**, v. 15, p. 321-338, 2021.

DANTAS, Tânia. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.

DE OLIVEIRA, Rosemary Lapa; DA SILVA JUNIOR, Valter Manoel; DA CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva; MACHADO, Cássia Cilene de Almeida Chalá. Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos no âmbito das mídias digitais. **PERSPECTIVA (UFSC) (ONLINE)**, v. 38, p. 1-20, 2020.

Di Pierro, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no brasil**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GÊLEDES. A EJA não tem lugar no MEC atualmente, afirma Sonia Couto. 2019. <https://www.geledes.org.br/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec-atualmente-afirma-sonia-couto/> Acesso em 25/04/ 2019.

GIL, A. C. **Pesquisa social: Teoria, método e criati-**

vidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010

IMBÉRNON, F. Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez. (2011)

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência na educação de jovens e adultos**. 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007. Caxambú, MG.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

NOVOA. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: EDUCA, 2002

MACHADO. Maria Margarida. Formação de professores para EJA Uma perspectiva de mudança *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em:

MOURA, Maria da Glória Carvalho; LINA. Francisca das Chagas Silva In: ALCOFORADO, Luís; BARBOSA Márcia Regina; COSTA Adriana Alves Fernandes. Educação de Jovens e Adultos em Diferentes Tempos e Espaços da Vida. COIMBRA/PT: Minerva Coimbra, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Mostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes. (2011).

*Recebido em: 12/11/2022
Aprovado em: 01/12/2022*

MIGRANTES NO BRASIL E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

GIOVANI GIROTO*

Universidade Estadual de Maringá
<http://orcid.org/0000-0001-6683-1075>

ERCÍLIA MARIA ANGELI TEIXEIRA DE PAULA

Universidade Estadual de Maringá
<https://orcid.org/0000-0002-8619-7558>

RESUMO

Muitas pessoas que passam pelo processo de migração na vida adulta, ao chegarem no Brasil como país de acolhida, são matriculadas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) para finalizar a Educação Básica ou, até mesmo, complementar alguns estudos para fins de revalidação de certificado de conclusão do ensino médio. Dessa forma, o objetivo deste artigo é discutir a importância e urgência da implementação de um currículo e práticas inclusivas para migrantes matriculados(as) na Educação de Jovens e Adultos. Este é um ensaio teórico embasado no referencial teórico-metodológico da pesquisa bibliográfica e justifica-se pela necessidade de se refletir sobre a EJA voltada para migrantes no Brasil, já que se trata de uma temática contemporânea e emergente. Os resultados apontam para uma contextualização da EJA a partir da teoria de Paulo Freire e do diálogo com a realidade migratória no Brasil, assim como a discussão de práticas educativas e curriculares de inclusão migratória na educação como um todo, mas, em especial, na Educação de Jovens e Adultos. Como resultados, destaca-se que a Educação de Jovens e Adultos se configura como uma oportunidade de garantir o direito à educação para migrantes no Brasil. Dessa forma, defende-se a necessidade de manter tal modalidade e, ainda, o apoio de práticas freireanas na realização das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e adultos; Migrantes; Currículo; Práticas pedagógicas.

* Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (Turma 2020). Possui mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2020). Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual de Maringá (2014) e Segunda Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa. E-mail: giovani_giroto@hotmail.com

** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1989), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005) e Pós-doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: erciliaangeli@yahoo.com.br

ABSTRACT

MIGRANTS IN BRAZIL AND EDUCATIONAL PRACTICES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Many people who go through the process of migration in adulthood, upon arriving in Brazil as a host country, are enrolled in the Youth and Adult Education (EJA) modality to complete Basic Education or even complement some studies for the purpose of revalidating the certificate of completion of high school. Thus, the objective of this article is to discuss the importance and urgency of implementing an inclusive curriculum and practices for migrants enrolled in Youth and Adult Education. This is a theoretical essay based on the theoretical-methodological framework of bibliographic research and is justified by the need to reflect on the EJA aimed at migrants in Brazil, since it is a contemporary and emerging theme. The results point to a contextualization of EJA based on Paulo Freire's theory and dialogue with the migratory reality in Brazil, as well as the discussion of educational and curricular practices of migratory inclusion in education as a whole, but especially in Youth and Adult Education. As a result, it was noticed that Youth and Adult Education is configured as an opportunity to guarantee the right to education for migrants in Brazil. Thus, the need to maintain this modality is defended, as well as the support of Freirean practices in the realization of pedagogical practices.

Keywords: Youth and adult education; Migrants; Curriculum; Pedagogical practices.

RESUMEN

MIGRANTES EN BRASIL Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Muchas personas que pasan por el proceso migratorio en la vida adulta, al llegar a Brasil como país de acogida, se matriculan en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) para completar la Educación Básica o incluso complementar algunos estudios con fines de reválida. Por lo tanto, el propósito de este artículo es discutir la importancia y la urgencia de implementar un currículo y prácticas inclusivas para los migrantes inscritos en la Educación de Jóvenes y Adultos. Este es un ensayo teórico basado en el marco teórico-metodológico de la investigación bibliográfica y se justifica por la necesidad de reflexionar sobre la EJA dirigida a los migrantes en Brasil, ya que es un tema contemporáneo y emergente. Los resultados apuntan para una contextualización de la EJA a partir de la teoría de Paulo Freire y el diálogo con la realidad migratoria en Brasil, así como la discusión de las prácticas educativas y la inclusión curricular migratoria en la educación en su conjunto, pero, en particular, en la Educación de Jóvenes y Adultos. Como resultado, se destaca que la Educación de Jóvenes y Adultos es una oportunidad para garantizar el derecho a la educación de los migrantes en Brasil. Así, se defiende la necesidad de mantener esta modalidad, así como el apoyo de las prácticas freireanas en la realización de las prácticas pedagógicas.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos; migrantes; Reanudar; Prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

As migrações, de forma global, refletem diversos aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais nos países que acolhem populações migrantes. As motivações da diáspora podem ser diferentes para cada contexto, entretanto, pode-se afirmar que o estabelecimento de migrantes em outros territórios reforça um marcador de diferença que pode resultar em preconceito e exclusão.

Em países como o Brasil, em que se observa um racismo estrutural solidificado historicamente, os desafios enfrentados por migrantes negros(as) são ainda mais violentos. Dessa forma, é importante que as instituições, sobretudo as governamentais, desenvolvam estratégias pautadas no princípio de alteridade e atuem de forma a considerar as diferenças como oportunidades para atingir a compreensão do outro e de si mesmo, naturalizando a ideia de hibridização e pluralidade cultural. Nesse sentido, as instituições educacionais, através de práticas educativas inclusivas e da proposição de currículos que visem combater o racismo e a xenofobia, desempenham um papel fundamental na inclusão integral de pessoas migrantes na sociedade.

Uma vez que muitas pessoas passam pelo processo de migração na vida adulta, ao chegarem no Brasil como país de acolhida, elas são matriculadas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) para finalizar a Educação Básica ou até mesmo complementar alguns estudos para fins de revalidação de certificado de conclusão do ensino médio. Assim, faz-se necessário refletir sobre a EJA voltada para migrantes no Brasil, já que se trata de uma temática contemporânea e emergente.

Isto posto, objetiva-se com este trabalho discutir a importância e a urgência da implementação de um currículo e práticas inclusivas para migrantes matriculados(as) na EJA. Este estudo é embasado através do referencial teórico-metodológico da pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Gil (2008, p. 50), é “desenvolvida

a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A primeira seção apresenta uma retomada histórica da EJA a partir de reflexões sobre esta modalidade aplicada a migrantes. Em seguida, a segunda seção inicia-se com uma revisão de literatura a partir de dissertações e teses cadastradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com temáticas afins desta pesquisa. Na sequência, discute-se os efeitos sociais que a migração provoca para o(a) migrante e para o meio e analisa-se o currículo educacional como potência no combate do xenoracismo, propondo uma educação intercultural na EJA como prática de acolhida e inclusão de migrantes no Brasil. Por fim, apresentam-se as considerações finais deste estudo.

MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Muitas pessoas migrantes, ao chegarem no Brasil como país de acolhida na vida adulta, matriculam-se em instituições educacionais que ofertam Educação de Jovens e Adultos para continuarem estudando e terem melhores oportunidades de vida. Dessa forma, apresenta-se um panorama teórico da EJA, no Brasil, assim como reflexões sobre sua influência na vida de migrantes vinculados(as) à esta modalidade.

No Brasil, a discussão sobre a formação de jovens e adultos, com um viés mais cidadão, foi impulsionada na década de 1960 por Paulo Freire. Alguns exemplos desse movimento foram os

programas do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local. Embaladas pela efervescência política e cultural do período, essas experiências evoluíram no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais. Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada

à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

A proposta de formação apresentada por Freire tem como ferramenta o diálogo e a intenção é promover a juventude e os adultos à condição de sujeitos de direitos para contribuir com a transformação de seus contextos e da sociedade. O método de Paulo Freire no processo de formação de jovens e adultos ocorre a partir do que ele chamou de temas geradores, ou seja, os assuntos que as pessoas do processo de alfabetização têm contato na vida, em seu cotidiano, e que apresentam um significado social para quem iria estudar.

Aqui, pode-se fazer uma primeira análise da EJA com as questões migratórias, uma vez que migrantes matriculados(as) nesta modalidade de educação necessitam, na maioria dos casos, de um processo de (re)alfabetização, sobretudo, por conta da aprendizagem de um novo idioma. Defende-se que os migrantes podem contribuir para as discussões dos temas geradores por vivenciarem diversas situações durante o processo migratório, assim como os enfrentamentos na busca de uma acolhida efetiva no Brasil, sendo a escola um espaço de potencial integração.

Freire (2001) entende que os(as) jovens e adultos considerados analfabetos(as) são oprimidos(as) por consequência do processo político e econômico do país. A ação da educação de jovens e adultos, para o autor, era a tentativa de dar-lhes o que em tempo não foi possível, ou seja, por diversas questões a pessoa não conseguiu estudar no período da infância e adolescência. No caso dos(as) migrantes, a EJA corrobora para uma grande oportunidade de formação de pessoas que chegam no Brasil na vida adulta e, em muitos casos, já com diplomas de conclusão de curso no país de origem que nem sempre são validados na nova realidade, fazendo com que essas pessoas também se encontrem em uma condição de oprimidos(as).

Nesse sentido, a EJA não pode ser entendida como uma ação assistencialista e de favor, como historicamente a educação de jovens e adultos se desenha, pois o que leva uma pessoa ao não estudo em tempo, muitas vezes, é a própria organização econômica e social a qual pertence, ou até mesmo um processo migratório que muda por completo a vida dessa pessoa, dentre outras situações. Assim, não se trata de uma questão de querer ou não querer estudar, os motivos vão além disso.

Freire (2001), propõe uma alfabetização conscientizadora, ou seja, defende a “leitura do mundo” e não só a leitura da palavra, como afirmou o autor em sua obra. A alfabetização dos(as) jovens e adultos nacionais e migrantes é fundamental para que essas pessoas entendam o mundo e o contexto em que estão inseridos.

A Educação Popular no Brasil foi a principal referência para a construção da Educação de Jovens e Adultos por Paulo Freire e seus companheiros na década de 1960 no Brasil. Os saberes dos(as) educandos(as) e suas experiências de vida eram à base da construção da proposta educativa. É preciso considerar que a Educação de Jovens e Adultos ocorria em diferentes espaços educacionais e buscavam abranger vários espaços.

De acordo com Paludo (2010, p. 140), Paulo Freire foi um dos principais idealizadores desta educação voltada essencialmente para as classes populares por melhores condições de vida

Paulo Freire é quem consegue, engajado nas lutas do Brasil nos anos de 1960, fazer a leitura da realidade brasileira e latino-americana e iniciar o processo de formulação de uma pedagogia que se nutre de diferentes abordagens filosóficas (Torres, 1981) e de práticas educativas populares concretas que ocorriam em diferentes contextos e situações: da alfabetização de adultos, passando pelas escolas, organização operária e lutas camponesas por terra, estando presentes em processos revolucionários, como as experiências da Nicarágua e de Cuba.

Como é possível perceber, as ações educacionais da Educação de Jovens e Adultos

extrapolavam os muros escolares e existia a necessidade de campanhas e mobilizações sociais em diversos espaços contra o analfabetismo de jovens e adultos. É preciso destacar que, naquela época, um termo muito utilizado para caracterizar esse processo era “erradicação do analfabetismo”. Paulo Freire combatia esse termo, pois considerava que a alfabetização era uma questão política e social derivada de uma sociedade injusta e não podia ser tratada como uma “erva daninha” ou uma “chaga para ser erradicada”.

Uma das características dos(as) jovens que atuavam junto com Paulo Freire na década de 1960 na Educação de Jovens e Adultos era o engajamento social e a relação com os movimentos sociais da Igreja Católica, mais especificamente, o Movimento de Educação de Base – MEB (1961-1966). As práticas desses(as) jovens eram inovadoras para o período e buscavam uma Pedagogia da Participação Popular.

Passadas 60 décadas, na atualidade, a EJA ainda é de extrema importância para a educação brasileira no sentido de garantir acesso à educação a maior parcela da população possível. No caso dos(as) migrantes residentes no Brasil, a inexistência da EJA acarretaria em maiores desigualdades sociais e maiores chances de o Estado fracassar na garantia da educação como um direito de todos(as).

Fávero (2006) foi um dos grandes aliados de Paulo Freire que pertenceu ao Secretariado Nacional do Movimento de Educação de Base (MEB) desde a sua criação em 1961, até maio de 1966. Ele foi responsável por treinamentos das equipes locais e das orientações metodológicas da ação educativa dos movimentos. Para ele, O MEB teve seu início na década de 1960 no Movimento de Cultura Popular, no Recife, na Campanha de Pé no Chão, em Natal e no Centro de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes.

Em seu livro “Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base”, Fávero (2006) apresenta o material didático que ele,

Paulo Freire e as equipes locais organizaram em conjunto com os(as) alunos(as) para a alfabetização de adultos na década de 1960 no Brasil. Neste período, uma das críticas sobre a maneira tradicional como a alfabetização de adultos era realizada no Brasil estava voltada para as análises dos materiais didáticos. Os textos eram considerados inadequados, pois davam aos(as) adolescentes e aos(as) adultos(as) os mesmos tratamentos dados às crianças e projetavam valores da vida urbana. Desta maneira, a equipe de Paulo Freire elaborou materiais para que as pessoas não somente “lessem as palavras, mas pudessem fazer a leitura do mundo”, como afirmava Paulo Freire.

Os princípios e fundamentos desse material didático denominado “Viver é lutar” estão expressos nesta descrição de Fávero (2006, p. 175):

A educação visa à ação. Ora, a ação humana tem três requisitos essenciais. Em primeiro lugar, o homem age diante de um fato que é real para ele; é, portanto, imprescindível que ele tome consciência da realidade sobre a qual ele vai agir. Ao lado disso, o homem assume uma atitude diante dessa realidade. Para que a atitude se concretize em ação, o homem parte sempre dos meios que lhe oferece a cultura (sejam por meios instrumentos físicos, verbais, etc.). A organização didática de uma ação educativa não pode, portanto, deixar de situar-se nesses três planos: conscientizar, motivar atitudes, proporcionar instrumentos de ação.

Fávero (2006) também descreve que os livros produzidos eram cartilhas de alfabetização. Embora Paulo Freire criticasse as “cartilhas tradicionais”, o movimento considerou que a produção de cartilhas para as pessoas do meio rural era importante pois elas teriam acesso a seus próprios livros. Essas cartilhas apresentavam textos que tinham como objetivo alfabetizar, conscientizar e levá-las a um processo de engajamento social para mudar as condições precárias de vida. Foram elaborados 3 livros: “Saber para viver”, “Viver é lutar” e “Saber para Construir”. Esses livros eram compostos por várias lições que partiam das situações

de vida e dos trabalhos dos camponeses. Esses materiais também eram transmitidos a os(as) alunos(as) por meio radiofônico. Os livros eram pautados em fundamentos filosóficos e antropológicos.

Mesmo que as lições não tratavam especificamente sobre a situação da população migrante, em condição próxima de opressão, pode-se considerar uma similaridade entre os enfrentamentos dos camponeses naquela época e migrantes na atualidade. Dessa forma, considera-se que tal método de alfabetização é também adequado para uso em turmas de alunos(as) migrantes que precisam alfabetizar-se de forma rápida, simples e efetiva através de uma educação crítica e contextualizada.

Essas lições, mencionadas anteriormente, estão descritas no livro de Fávero (2006) que apresenta os textos e fotos de trabalhadores(as) rurais nordestinos(as) que ilustram as dificuldades que as classes populares possuíam naquela época. Compartilharemos algumas dessas lições socializadas no livro de Fávero (2006, p.181): “1ª Lição – Eu vivo e luto. Pedro vive e luta. O povo vive e luta. Eu, Pedro, e o povo vivemos. Eu, Pedro e o povo lutamos. Lutamos para viver. Viver é lutar.”

Como é possível observar, a proposta elaborada por Paulo Freire e seus(suas) companheiros(as), já na primeira aula, apresentavam um caráter revolucionário e crítico que corresponde à realidade de muitos(as) brasileiros(as), mas também de migrantes que cotidianamente associam as vivências com lutas diárias.

Baquero (2010) analisou a Educação de Adultos de Paulo Freire e afirma que o cerne da sua obra era a problematização. Ele compreendia a alfabetização não como um ato mecânico de codificação e decodificação, mas como um ato de leitura crítica do mundo.

Em outra lição desta mesma cartilha, podemos encontrar interrogações sobre a condição de desigualdade e opressão das classes populares: “4ª lição – Pedro trabalha. Sua mulher também. Eles trabalham para sustentar a família. Mas a família de Pedro passa fome. O povo

trabalha e vive com fome. É justo a família de Pedro passar fome? É justo o povo viver com fome?” (Fávero, 2006, p. 182).

Esses textos estratégicos buscavam levantar elementos com os(as) educandos(as) para o diálogo, as trocas de informações, discussões sobre desumanização, processos exploratórios e opressivos. Os textos eram elaborados para o exercício da discussão e a educação como prática da liberdade.

Em relação aos conteúdos da Educação de Jovens e Adultos, Freire (2001) afirmava que eram os(as) educadores(as) que precisavam selecioná-los cuidadosamente com as classes populares. Para ele

não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (FREIRE, 2001, p. 16).

Nesta mesma sequência de ouvir as pessoas oprimidas e questionar as suas condições de vida e de classe, outra lição descrita por Fávero (2006, p.183) demonstra a intencionalidade e a opção política para conscientização e busca da transformação social: “6ª Lição – O povo tem fome e doença. Por que tanta doença no povo? O povo precisa de escola. Precisa de casa e comida. O povo precisa de trabalho. É dura a vida do povo. O povo pode mudar de vida?”.

Mais uma vez reforça-se a proximidade que esses temas possuem com a realidade migratória. O contexto de mudança, de negociação de direitos, de desigualdade social, dentre outras, são alguns dos enfrentamentos vivenciados pela população migrante que, através desse formato de educação, torna-se mais transformadora no sentido de formar um migrante consciente de seus direitos e não submisso a condições exploratórias na nova realidade.

Essas perspectivas educacionais vão contra a “educação bancária” e mecânica ainda reproduzida em muitas escolas no Brasil e em diferentes países. Para Freire (2001), a educação é um ato político e de engajamento constante:

Educadores e grupos populares descobriram que Educação popular é sobretudo, o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 2001, p.16).

Outras lições das cartilhas propostas na década de 1960 são atuais e necessárias para as escolas, para a educação e para a sociedade brasileira que tem assistido ao desmonte da democracia em nosso país. Podemos encontrar os seguintes questionamentos nas 16^a e 17^a Lições (Fávero, 2006, p. 188):

16^a Lição- Pedro voltou esclarecido do treinamento. Voltou esclarecido de que: O governo é para todos. Todo o povo deve participar do governo. Alguns homens têm de sobra e muitos nada têm. Alguns ganham demais. Muitos trabalham e seu trabalho é explorado por outros. Muita coisa está errada no Brasil. É preciso mudança completa no Brasil.

17^a Lição - Pedro entendeu ainda outras coisas: O povo ignora que é explorado. O povo ignora seus direitos e deveres. Seus direitos não são respeitados. E as leis que existem não são cumpridas. O povo precisa conhecer seus direitos e deveres. O povo precisa ficar esclarecido. Ficar esclarecido para mudar o Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos de Paulo Freire possuía caráter revolucionário e ameaçava as estruturas estabelecidas e o Estado. Os livros e suas ideias representavam uma ameaça, por isso, a sua perseguição pela Ditadura Militar no Golpe de 1964 e a necessidade do exílio em outros países.

Quanto às cartilhas produzidas para a Educação de Adultos, Fávero (2001, p. 178) des-

creve que: “O livro “Viver é lutar” chegou a ser impresso (50 mil exemplares) e distribuído no início de 1964, para todos os sistemas do Nordeste, alguns da Amazônia e Minas Gerais.”. Todavia, em função da ditadura esses livros foram apreendidos pela polícia no governo de Carlos Lacerda. Esses livros ficaram conhecidos como “cartilha comunista dos bispos, financiada pelo Ministério da Educação” (Fávero, 2001, p. 195).

Fávero (2001) também descreve que a Igreja possuía projetos históricos distintos e que nem todos os setores apoiavam esse movimento do MEB. Somente alguns setores mais avançados da Igreja permitiram que essas aulas e os programas do MEB fossem emitidos por emissoras católicas de rádio.

O exílio de Paulo Freire fez com que ele fosse conhecido em vários outros países. Suas ideias fossem propagadas em outros territórios. No Brasil, os cursos de formação de professores(as) usam pouco os seus livros como fundamentos teóricos para as práticas educacionais. Ainda existe muito desconhecimento, preconceito e discriminação em relação aos seus princípios e ideais. Este desconhecimento leva a incompreensão. As práticas educacionais no Brasil, principalmente as escolares, estão fundamentadas em princípios arcaicos.

A história da EJA no Brasil apresentou uma tensão ideológica, principalmente na relação Estado e movimentos sociais no início da década de 1960, pois a proposta do Estado era mais pautada na alfabetização, já os movimentos buscavam a formação politizada dos sujeitos. Contudo, no mesmo período de início desse modelo de EJA mais transformador proposto por Freire, o país, com o golpe militar, sofreu alterações no entendimento deste modelo de educação.

A proposta dos movimentos sociais foi posta de lado e foi assumido um movimento autoritário, tradicional e conservador. O papel do Estado era atender a uma demanda econômica e ideológica que não correspondia ao que vinha sendo proposto pelo movimento de Paulo Freire. Na atualidade, há de se comemorar ain-

da a existência da EJA, todavia, perde-se muito com o afastamento dos métodos teorizados por Freire.

No que tange as questões migratórias, é bastante promissora a ideia de uma Educação de Jovens e Adultos a partir das ideias freireanas, já que se trata de uma metodologia eficaz em tempo reduzido, além de ser política e formar cidadãos e cidadãs integrais e não apenas conhecedores(as) da palavra.

MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: PROPOSIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO COMBATE AO RACISMO E XENOFOBIA

As revisões de literatura, de acordo com Noronha e Ferreira (2000, p. 191), são “estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado da arte sobre um tópico específico”. Trata-se de uma importante etapa das pesquisas acadêmicas para compreender os avanços e lacunas em diferentes áreas de estudos, assim como constituir parte do referencial teórico com pesquisas atualizadas nas temáticas específicas.

Para iniciar esta seção, apresenta-se uma breve revisão de literatura que se limitou apenas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir das palavras-chave *migração*, *racismo* e *educação*. Mesmo sendo uma característica pertinente às revisões de literatura, neste recorte não foram utilizados filtros de período de publicação em decorrência do baixo número de pesquisas cadastradas na plataforma até o momento.

A partir das três palavras-chave supracitadas, foram encontradas um total de sete pesquisas. Após a leitura flutuante, foram selecionadas uma dissertação e duas teses para análise. Os trabalhos selecionados datam de 2014 à 2018 e foram publicados em universidades de três regiões brasileiras: sul, sudeste e centro-oeste.

A tese intitulada “Migração para qualificação da força de trabalho e a questão racial: estudantes africanos(as) lusófonos(as) negros(as) em universidades goianas” (SOUZA, 2014) aborda, dentre outros assuntos, três pautas semelhantes a este estudo, sendo elas as intersecções entre migração e racismo, migração e identidade e migração e educação. Segundo a autora,

as expectativas dos migrantes permeiam o universo da transitoriedade. Todos/as os/as estudantes entrevistados/as demonstraram o abismo existente entre a representação e imaginário acerca do ‘local de acolhida’ [...] e a concretização de uma outra realidade enquanto morador/a estrangeiro/a (SOUZA, 2014, p. 111).

Percebe-se que as realidades migratórias se diferem da expectativa. Na maioria dos casos, migrar está sempre associado à mudança positiva de estrutura social/econômica/cultural. Todavia, com frequência, migrantes compõem grupos vulneráveis nos destinos de acolhida devido à exclusão e ao preconceito. Estar em constante sentimento de transitoriedade é uma característica dos(as) migrantes que os(as) assola de forma veladamente violenta, uma vez que os planos a médio e longo prazo ficam comprometidos devido a impossibilidade de fixar permanência. No que tange à formação acadêmica de migrantes no Brasil, a autora registra que

o/a estudante é migrante à medida em que se desloca no espaço e traz consigo sua individualidade, sua identidade, as lembranças e seus planos traçados, ao mesmo tempo em que interpreta o estudo como um ato presente para a viabilização de sua qualificação educacional/acadêmica (SOUZA, 2014, p. 111).

A questão das identidades dos(as) migrantes aparece em alguns momentos da pesquisa sinalizando forte referência às origens, um elo do passado. O futuro é marcado pela expectativa de melhores condições de vida, tanto individual quanto familiar. O presente é atribuído à escolarização e formação acadêmica como uma ponte para a transformação. Compreender a magnitude do impacto que a educação causa na vida humana é necessário. Para a população

migrante, a acolhida educacional de qualidade é ainda mais necessária, uma vez que todo o projeto de vida das pessoas em trânsito depende dessa etapa.

Em relação ao racismo enfrentado pela população migrante, a autora compreende e defende que a exclusão e preconceito racial dá-se de forma estrutural, institucional e cultural (SOUZA, 2014). A partir disso, é necessário propor ações de empoderamento nos espaços públicos. Um exemplo analisado pela autora

é a organização anual de um evento organizado por estes estudantes intitulado Semana da África, realizada no mês de maio, em que os/as estudantes se encontram, debatem, pensam em temáticas relacionadas ao continente africano a serem apresentadas por palestrantes diversos [...], apresentação dos próprios(as) alunos(as) sobre seus países e questionamentos que envolvem principalmente problemas e preocupações com seus países ou com a visão homogeneizada e homogeneizante sobre o continente africano (SOUZA, 2014, p. 122).

Defende-se a importância de combater o racismo e qualquer tipo de preconceito e exclusão. Assim como Souza (2014), compreende-se que o espaço acadêmico é também território de protagonismo de todas as pessoas, incluindo migrantes e negros(as). Fomentar eventos de debate e reflexão sobre suas origens é uma forma de validar seus conhecimentos e garantir reconhecimento sobre suas lutas, culturas e saberes.

A próxima tese a ser analisada é o estudo de Guimarães (2017), intitulado “O “eu” confronta o “outro”: o que (re)velam as manifestações de brasileiros sobre haitianos nas mídias e redes sociais digitais”. A pesquisa dá ênfase na questão racial enfrentada por migrantes haitianos(as) no Brasil a partir do referencial teórico do que é conhecido por neorracismo, ou seja,

aquele [racismo] que é institucionalizado, escamoteado, negado, e, por suas engenhosidades, relega a população negra a condições socialmente marginalizadas – que ganha novos contornos com o processo migratório de haitianos para o Brasil, a partir de 2010, e se manifesta em discursos veiculados nas mídias e redes sociais

digitais, os quais trazem em seu contexto palavras, frases, expressões com o fito de desqualificar a pessoa negra migrante, isto é, o “outro”, o “estrangeiro” negro, buscando manter e, ao mesmo tempo, fortalecer estereótipos racistas (GUIMARÃES, 2017, p. 235).

Compreende-se, a partir do excerto, que a situação enfrentada pelos(as) migrantes negros(as) ressignifica o sentido do preconceito racial na prática. Além disso, salienta-se que o racismo, a partir do uso de redes sociais e outras mídias, ganha novos espaços e, com isso, assiste-se a uma construção da identidade do(a) migrante como estrangeiro(a), como o(a) outro(a). Tal comportamento corrobora para a exclusão dos(as) migrantes negros(as), assim como a hierarquização das classes e cores, na qual reforça-se que pessoas brancas possuem mais oportunidades do que pessoas negras, sobretudo migrantes.

A partir disso, Guimarães (2017) defende que a educação é um caminho para a construção de uma sociedade mais acolhedora. Entretanto, enquanto as instituições educacionais não compreenderem que a prática escolar requer uma postura de compreensão e respeito das diferenças, não haverá grandes mudanças no sentido social.

De acordo com a pesquisadora, “os documentos educacionais que exigem uma educação cidadã com vistas a consolidar uma sociedade plurirracial convergem para uma política de oportunidades. Diante desses dizeres, cremos estar longe de alcançar esse ideal” (GUIMARÃES, 2017, p. 347-348). Com isso, observa-se que a educação é fundamentada em documentos que garantem acesso e acolhida a diferentes situações e contextos. Porém, ao refletir sobre a prática e a realidade, sabe-se que ainda existem alguns enfrentamentos para garantir que a teoria seja, de fato, aplicada.

Nessa abordagem, reflete-se que

a educação para as relações étnico-raciais não pode prescindir os migrantes negros, sejam eles haitianos ou refugiados africanos e nem pode abstrair-se dos demais, como por exemplos os sírios. O que precisamos pensar é que as práti-

cas educacionais devem antever as condições sociorraciais de todos os segmentos da população, sejam brasileiros ou não (GUIMARÃES, 2017, p. 374).

Ao considerar um currículo que discuta as relações étnico-raciais, torna-se necessário viabilizar ainda mais essas práticas que ainda se apresentam tímidas. Também, defende-se a urgência de não silenciar as vozes migrantes na construção de uma educação para as diferentes culturas. Reconhecer as diferentes identidades, assim como compreender e refletir sobre as diversas faces do racismo é fundamental para uma prática educacional crítica e transformadora.

O terceiro e último trabalho analisado nesta revisão é a dissertação “Travessias: encontros com migrantes e ensino de questões sensíveis”, de Eugenio (2018). Trata-se de uma pesquisa que provocou reflexões acerca dos conceitos de racismo e xenofobia em práticas escolares, durante aulas de história, utilizando as histórias dos(as) migrantes como recursos para tratar de temas sensíveis.

Segundo o pesquisador,

as histórias de migrantes [...] colocam os estudantes como sujeitos sociais ativos, que refletem sobre o cotidiano e transformam a aula de história em um espaço de construtores de um novo entendimento nacional, que ultrapassa a noção de política, no sentido restrito de ações governamentais, no sentido de uma concepção mais plural e comprometida com um projeto de humanidade comum (EUGENIO, 2018, p. 96).

A partir da pesquisa, percebe-se a importância de trabalhar com as histórias dos(as) migrantes para uma compreensão mais sensível da realidade dessas pessoas estabelecerem residência em outro país. Esta metodologia possibilita tornar o(a) estudante mais responsável frente às questões do racismo e da xenofobia enfrentadas pelos(as) migrantes no Brasil. Além disso, forma cidadãos e cidadãs críticos(as) e conscientes de seus próprios direitos e dos direitos de seus iguais e de seus diferentes.

Conclui-se que este formato de educação contribui para uma transformação social ao passo que os(as) estudantes brasileiros(as) e migrantes têm como objeto de estudo as histórias de vida das pessoas migrantes e, com isso, precisam conhecer sobre as políticas, as ações governamentais e as ações humanas na construção de uma sociedade mais justa e na busca por respeito às diferenças.

A partir dos três trabalhos analisados, pôde-se compreender a relação entre migração, racismo e educação. Percebe-se que, no cotidiano, a migração pode provocar um movimento de exclusão e não acolhida, em maioria, de migrantes negros(as). Assim, há uma aproximação considerável entre os temas migração e racismo. Uma forma de combate e de reestruturação desse contexto marcado pelo preconceito é a educação baseada no respeito à pluralidade de existências. Assumir que a escola é um espaço de transformação social está alinhado com suas origens e metas. Dessa forma, educar para as relações étnico-raciais e outras diversidades é uma prática que deve estar presente em todas as instituições educacionais como formação permanente e não facultativa.

A partir do exposto na revisão de literatura e nas reflexões gerais sobre migração já elucidadas neste texto, retoma-se que os fluxos migratórios influenciam o meio social e a vida das pessoas, nacionais e não nacionais. Ao chegar em novo território, o(a) migrante depara-se com novos valores e diferentes símbolos como a linguagem, a moeda, entre outros. De outro lado, os nacionais também vivenciam um choque cultural ao acolher pessoas migrantes.

De acordo com Hall (2003, p. 27), “na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas”. Para o autor, um dos resultados da migração é que essa provoca identidades múltiplas ao considerar o contraste entre culturas de diferentes nacionalidades compartilhando um mesmo território. De forma complementar, Silva (2014) defende o hibridismo cultural como teoria que problematiza a concepção da identidade de forma fragmentada.

Segundo o autor,

na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo [...] coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas [...]. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas (SILVA, 2014, p. 87).

As identidades que se formam a partir do hibridismo cultural apresentam uma compreensão de costumes e condutas de forma fluida. Não é apenas uma junção de culturas diferentes, mas a formação de uma nova identidade com características herdadas de diferentes origens. A partir desse contexto de pluralidade cultural, “a alternativa não é apegar-se a modelos fechados, unitários e homogêneos de ‘pertencimento cultural’, mas abarcar os processos mais amplos — o jogo da semelhança e da diferença — que estão transformando a cultura no mundo inteiro” (HALL, p. 47, 2003).

Reconhece-se que as culturas e identidades plurais têm ganhado cada vez mais espaço no mundo. Todavia, isso não significa que as violências contra migrantes tenham sido reduzidas. Ao mesmo tempo em que há uma diminuição da segregação de identidades, ainda se presencia a distinção entre o “eu”, pessoa originária, nacional e os “outros”. Para Santos (2016), o preconceito e a exclusão contra os povos migrantes possuem relações com valores fascistas, pois agem “destilando discursos de ódio e de repulsa ao ‘diferente’, ao(à) estrangeiro(a), ao não familiar, vistos como ameaça à uma pretensa estabilidade da ‘ordem’ e da economia mundiais (SANTOS, 2016, p. 8). Com isso, observa-se que o(a) migrante, por ser diferente, em muitos casos, é entendido como ameaça o que gera exclusão ao invés de inclusão.

Além disso, migrantes negros(as) também são vítimas de racismo, definido por Rocha (2016) como a manutenção ideológica da existência de raças e de suas hierarquizações. Para a autora, “as características fenotípicas são

utilizadas como justificativa para atribuição de valores positivos ou negativos, atribuindo a essas diferenças a justificativa para a inferiorização de uma raça em relação à outra” (ROCHA, 2016, p 10-11).

Para o ativista e escritor Sivanandan (2001), a partir das diferenças culturais, migrantes negros(as) sofrem do que foi chamado de xenoracismo. De acordo com o autor, trata-se de

uma xenofobia que carrega todas as marcas do antigo racismo, exceto que não é codificado por cores. É um racismo que não é apenas direcionado aqueles com peles mais escuras [...] mas às novas categorias dos brancos deslocados e desterritorializados [...]. É racismo em substância, mas xenofobia na forma - um racismo que é infligido para empobrecer estrangeiros, mesmo se eles são brancos. É xenoracismo (SIVANANDAN, 2001, p. 2, tradução nossa).

Ao assumir o conceito de xenoracismo, considera-se o preconceito provocado tanto pela raça quanto pela etnia em conjunto. As privações e exclusões que migrantes, em especial aqueles(as) de pele negra, enfrentam na nova realidade no Brasil como país de acolhida são várias e afetam diferentes áreas da vida: econômica, cultural, religiosa, social, dentre outras.

Os fluxos migratórios e a diversidade cultural geram comportamentos racistas e xenofóbicos que precisam ser combatidos. De acordo com Ribeiro (2019, p. 38), “é impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre”. Assim, faz-se necessário reconhecer que o preconceito é algo criado e mantido pela humanidade e, após tomar consciência das causas e dos efeitos disso, torna-se imprescindível desenvolver estratégias transformadoras com base no acolhimento, na inclusão e no respeito às diferenças.

Todos os espaços e setores são potenciais locais de discussão sobre o racismo e a xenofobia no Brasil e no mundo. Nesta pesquisa, limita-se como campo de abordagem o território educacional. Portanto, defende-se a importância de um currículo antixenoracista nas instituições educacionais para combater

o preconceito e a exclusão presentes na realidade diaspórica.

Para Silva (2011), os currículos escolares devem evitar tratar as questões étnico-raciais por uma perspectiva exótica e folclórica. Segundo o autor, “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (SILVA, 2011, p. 102). Isto posto, reflete-se sobre o destaque que as pautas étnico-raciais e diaspóricas precisam ter no currículo formal das instituições educacionais. Tais debates não devem apenas ser trabalhados de forma isolada para “celebrar” uma data especial, mas sim como parte integrante do conjunto de conteúdos organizado nos documentos curriculares.

No caso da EJA, o trabalho com as questões étnico-raciais é carregado de vivências diferentes dos(a) alunos(as) do ensino regular, por conta da idade mais avançada e por estarem inseridos em outros campos sociais como o trabalho. Nesse sentido, um(a) migrante matriculado na EJA tem um repertório para debater sobre raça mais complexo do que um(a) aluno(a) que ainda ocupa o lugar das infâncias. Assim, considerar um currículo e uma abordagem pedagógica específica para os(as) jovens e adultos discutirem acerca dessas questões é uma necessidade urgente.

Para que isso seja efetivado, o currículo pedagógico deve “centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo” (SILVA, 2011, p. 103) e, também, das mesmas causas em relação aos(as) migrantes, sobretudo aqueles(as) que enfrentam os fluxos mais recentes.

Como práticas acessíveis e necessárias, Ribeiro (2019) adiciona a pertinência de proporcionar que obras de autoria da população negra sejam incluídas nos currículos escolares como produção válida de conhecimento. De acordo com a filósofa, “é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber” (RIBEIRO, 2019, p. 65).

Em complemento, defende-se que, “aproximar as trajetórias e narrativas negras com o currículo escolar permite romper a noção de que o conhecimento está somente pautado nas leituras clássicas e hegemônicas” (GIROTO, PAULA e MAIO, 2020, p. 483-484). Com isso, reflete-se sobre a indispensabilidade de incluir nos currículos as narrativas pelo viés das minorias, incluindo a maior parcela de diversidade possível. Inclusive, ao considerar os(as) jovens e adultos vinculados à Educação Básica, tem-se mais um marcador de minoria.

No entanto, na realidade, nem sempre o currículo está aberto para diferentes visões. Nesses casos, ao invés de possibilitar caminhos, a educação demonstra-se fechada a um recorte, muitas vezes equivocado, da história. Assim sendo,

o apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribui significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos. Se somos [o povo negro] a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas (RIBEIRO, 2019, p. 64).

É pertinente defender que os discursos de pessoas negras e de migrantes vinculados a EJA são legítimos na construção e na manutenção de conhecimentos válidos. Entretanto, enquanto os espaços educativos não se apropriarem dessas narrativas como fontes e recursos didáticos, não haverá, na prática, modificação das estruturas sociais. Para tratar sobre questões étnico-raciais e diaspóricas é basilar que as vozes negras e migrantes sejam respeitadas nos mais diversos segmentos em que já marcam presença.

Como acréscimo, a partir de Gomes (2012), define-se a importância do diálogo intercultural no cotidiano escolar para desenvolver ações pedagógicas de combate ao racismo. Da mesma forma, acrescenta-se que o diálogo intercultural também corresponde a uma conduta rigorosa na extinção da passividade de migrantes nos currículos.

De acordo com a Lei 10.639 (BRASIL, 2003), a partir da sua implementação, tornou-se obrigatório incluir a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial das redes de ensino brasileiras. Para Gomes (2012),

a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (GOMES, 2012, p. 105).

A abordagem do currículo analisada por Gomes (2012) corrobora para a consolidação de uma educação crítica e inclusiva. A abordagem de questões relacionadas à negritude e à migração – seus processos históricos, estruturais e sociais – deve compreender a existência de identidades plurais e seus(suas) respectivos(as) locais de fala que, por sua vez, precisam ser respeitados(as) e considerados(as) como conhecimentos válidos.

Tais apontamentos comprovam a possibilidade e a urgência de implementar um currículo antixenocrata a partir do diálogo entre as culturas. Elucida-se, ainda a importância de o currículo não promover uma hierarquização dos saberes, mas valorizar e retomar narrativas históricas injustamente silenciadas ao longo dos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi discutir a importância e urgência da implementação de um currículo e práticas inclusivas para migrantes matriculados(as) na EJA. Dessa forma, a pesquisa iniciou-se com uma análise da consolidação da EJA no Brasil, através da perspectiva freireana e, em conjunto, houve o diálogo desta pauta com as questões migratórias em vigência no Brasil.

Notou-se que há muitas semelhanças em discutir sobre EJA relacionada aos(as) alunos(as) migrantes, uma vez que muitos deles(as) estão matriculados(as) nesta modalidade para dar sequência em seus estudos básicos. A Educação de Jovens e Adultos configura-se como uma oportunidade de garantir o direito à educação para migrantes no Brasil. Dessa forma, defende-se a necessidade de manter tal modalidade e, ainda, o apoio de práticas freireanas na realização das práticas pedagógicas. A proposta de construção coletiva no processo de alfabetização através dos temas geradores propostas nas cartilhas de Paulo Freire na década de 1960 são instrumentos importantes para uma educação libertadora e engajada na Educação de Jovens tão necessária para a população brasileira e aos(as) migrantes que aqui chegam em nosso país.

A revisão de literatura apresentada incluiu pesquisas cujos temas tratavam da migração, preconceito e educação. Como conclusões dessa revisão, observou-se que o preconceito com pessoas migrantes e negras é consideravelmente presente na sociedade e nas instituições educacionais. Dessa forma, as pesquisas também apresentaram abordagens que defendem uma educação com postura antirracista e inclusiva.

Após a leitura e análise de teóricos que abordam sobre aspectos relacionados aos efeitos da migração, ao racismo e à xenofobia enfrentada por migrantes, assim como a educação como território de formação crítica e a EJA como determinante na garantia do acesso à educação de muitos(as) jovens e adultos migrantes no Brasil, este estudo defende a produção de um currículo que considera populações negras e migrantes como fontes válidas de conhecimento.

A partir de práticas pedagógicas antixenocratas, coopera-se para uma Educação de Jovens e Adultos que dê visibilidade às identidades de migrantes negros(as) e, com isso, possibilita uma formação intercultural e crítica dessas pessoas.

REFERÊNCIAS

- BAQUERO, Rute. Educação de Adultos. In: STRECK, Danilo R.; REDIN; Euclides;
- ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição Revista e Ampliada, Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 136-137.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- EUGENIO, Jonas Camargo. **Travessias: encontros com migrantes e ensino de questões sensíveis**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.
- FAVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**. Análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966). Ilustrações de Paulo Cheida Sans. Campinas- São Paulo, Autores Associados, 2006
- FREIRE, Paulo, 1921 – 1997. **Política e educação: ensaios / Paulo Freire**. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23)
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MAIO; Eliane Rose. Narrativa haitiana e outras práticas pedagógicas: um olhar decolonial para a História do Brasil. Angelo Priori; Ana Lúcia da Silva; Camilla Samira de Simoni Bolonhezi (orgs). **Ensino de História, diversidade e educação antirracista**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.
- GUIMARÃES, Maristela Abadia. **O “eu” confronta o “outro”: o que (re) velam as manifestações de brasileiros sobre haitianos nas mídias e redes sociais digitais**. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2017.
- HALL, Stuart. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (org.) Belo Horizonte: Editora UFMF, 2003.
- NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares;
- KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN; Euclides;
- ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição Revista e Ampliada, Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 139-140
- PIERRO, Maria Clara Di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Maraga. Visões da Educação de Jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, 2001.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- ROCHA, Roseli. **Racismo**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, 2016.
- SANTOS, Cleusa. **Xenofobia**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, 2016.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SIVANANDAN, Ambalavaner. Poverty is the new black. In: **Race & Class** Vol. 43(2): 1-5. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0306396801432001?journalCode=racb>>. Acesso em: 16 set. 2021.
- SOUZA, Lorena Francisco de. **Migração para qualificação da força de trabalho e a questão racial: estudantes africanos/as lusófonos/as negros/as em universidades goianas**. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

Recebido em: 06/11/2022
Aprovado em: 29/11/2022

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS GAMIFICADAS NA EJA: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

MARY VALDA SOUZA SALES*

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0003-1315-1054>

MARIA MARGARETE CERQUEIRA DOS SANTOS**

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

O artigo tem como objetivo trazer as reflexões acerca das práticas pedagógicas gamificadas enquanto mobilizadora de aprendizagens emancipatórias na escola formal, inserida no contexto das medidas socioeducativas de internação. Para tanto, apresentamos as discussões envolvendo a gamificação enquanto metodologia propositiva de inovação para os processos de aprendizagens ocorridos na modalidade de EJA no cenário da socioeducação. Para a organização de tais reflexões, trazemos o panorama geral da pesquisa, sua discussão a respeito do currículo e sua resignificação a partir das práticas pedagógicas gamificadas, bem como a relação dessas práticas com o movimento de inovação na socioeducação. As discussões perpassam pelo aspecto possibilitador de interatividade proporcionado pelas práticas estruturadas a partir da lógica, princípios e elementos dos jogos. Utilizamos a pesquisa bibliográfica como método transversalizado pela pesquisa documental como dispositivo de produção e coleta de dados que possibilitou atender aos objetivos estabelecidos e apresentar as perspectivas metodológicas da gamificação no cenário da EJA no cenário da socioeducação como possibilidade de inovação da prática pedagógica, em diálogo com ALVES (2014), CAROLEI e TORI (2014), COSTA (2006), FINO (2008), FREIRE (2008), GAUTHIER (2013), HUIZINGA (2014), MACEDO (2013), MEIRIEU (2002), SALES (2018), SALES e KENSKI (2021) e SOUZA (2020).

Palavras-Chave: Gamificação, Socioeducação, Currículo, Prática Pedagógica Gamificada, EJA

* Pós-Doutora em Educação e Tecnologia (Universidade de Coimbra/CEIS20), Doutora em Educação (UFBA), Mestra em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Licenciada em Pedagogia (UCSal). Atualmente é Gerente de Pós-Graduação, junto a Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia, foi Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) no período de 2019 a 2022. E-mail: marysales@uneb.br

** Mestrado em Educação e Contemporaneidade, através do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia/UNEB (2021); Especialista em Educação, Processos Tecnológicos e Práticas Inovadoras pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB (2018); Especialista em Avaliação Institucional pela UnB (2002); Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia/UFBA (1997). Tem experiência com docência e gestão escolar na educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, incluindo o contexto da socioeducação, no período de 2017 a 2021. Atualmente exerce docência na Educação Básica Regular, nas séries iniciais, na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo (ForTEC), vinculado a Universidade do Estado da Bahia/UNEB. E-mail: margacsantos@gmail.com.

ABSTRACT

GAMIFIED PEDAGOGICAL PRACTICES IN EJA: METHODOLOGICAL PERSPECTIVES

The article aims to bring reflections on gamified pedagogical practices as a mobilizer of emancipatory learning in formal school, inserted in the context of socio-educational hospitalization measures. Therefore, we present the discussions involving gamification as a propositional methodology of innovation for the learning processes that occur in the EJA modality in the scenario of socio-education. For the organization of such reflections, we bring the general panorama of the research, its discussion about the curriculum and its re-signification from the gamified pedagogical practices, as well as the relationship of these practices with the movement of innovation in socio-education. Discussions permeate the enabling aspect of interactivity provided by practices structured from the logic, principles and elements of the games. We used bibliographical research as a transversal method by documentary research as a production and data collection device that made it possible to meet the established objectives and present the methodological perspectives of gamification in the EJA scenario in the socio-education scenario as a possibility of innovation in pedagogical practice, in dialogue with ALVES (2014), CAROLEI and TORI (2014), COSTA (2006), FINO (2008), FREIRE (2008), GAUTHIER (2013), HUIZINGA (2014), MACEDO (2013), MEIRIEU (2002), SALES (2018), SALES and KENSKI (2021) and SOUZA (2020).

Keywords: Gamification, Socioeducation, Curriculum, Gamified Pedagogical Practice, EJA

RESUMEN

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS GAMIFICADAS EN EJA: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

O artigo pretende trazer reflexões sobre as práticas pedagógicas gamificadas como mobilizadoras de aprendizagens emancipadoras na escola formal, inseridas no contexto das medidas socioeducativas de internamento. Por lo tanto, presentamos las discusiones que involucran la gamificación como metodología propositiva de innovación para los procesos de aprendizaje ocurridos en la modalidad de EJA en el escenario de la educación social. Para la organización de estas reflexiones, traemos los antecedentes generales de la investigación, su discusión sobre el currículo y su resignificación a partir de prácticas pedagógicas gamificadas, así como la relación de estas prácticas con el movimiento de innovación en educación social. Los debates pasan por el aspecto habilitador de la interactividad que proporcionan las prácticas estructuradas a partir de la lógica, los principios y los elementos de los juegos. Se utilizó la investigación bibliográfica como método transversalizado por la investigación documental como dispositivo de producción y recolección de datos que permitió cumplir con los objetivos establecidos y presentar las perspectivas metodológicas de la gamificación en el escenario de la EJA en el escenario de la socioeducación como posibilidad de innovación de la práctica pedagógica,

em diálogo com ALVES (2014), CAROLEI y TORI (2014), COSTA (2006), FINO (2008), FREIRE (2008), GAUTHIER (2013), HUIZINGA (2014), MACEDO (2013), MEIRIEU (2002), SALES (2018), SALES y KENSKI (2021) y SOUZA (2020).

Palabras clave: Gamificación, Socioeducación, Curriculum, Práctica Pedagógica Gamificada, EJA

INTRODUÇÃO¹

Trazer o cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o contexto educacional em que essa modalidade de ensino está sendo atacada com a redução de turmas e a falta de estrutura, no âmbito da educação pública no que se refere a continuidade de sua ofertada é, uma forma de continuar esperando numa efetivação do direito constitucional da educação para todos, em especial ao abordar essa demanda no contexto da educação para privados de liberdade.

Esse artigo apresenta a discussão tecida em torno da pesquisa desenvolvida no contexto da EJA, com privados de liberdade, na escola regular, no município de Salvador e tem como objetivo apresentar as discussões envolvendo a gamificação enquanto metodologia propositiva de inovação para os processos de aprendizagens ocorridos na modalidade de EJA no cenário da socioeducação. Para organização de tais reflexões, trazemos o panorama geral da pesquisa, sua discussão a respeito do currículo e sua ressignificação a partir das práticas pedagógicas gamificadas, bem como a relação dessas práticas com o movimento de inovação na socioeducação. Utilizamos a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso descritivo, para atender aos objetivos estabelecidos e apresentar as perspectivas metodológicas da gamificação no cenário da EJA no cenário da socioeducação.

A pesquisa bibliográfica para Minayo (2002) a pesquisa bibliográfica, disciplinada crítica e ampla possibilita um diálogo reflexivo entre a teoria e objeto de investigação, além de permitir a demonstração do conhecimento pro-

duzido acerca do que é pesquisado. Ademais, a pesquisa bibliográfica realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por diversos meios, contribuiu para que fosse possível a apresentação de uma posição acerca da relação efetiva da EJA e as práticas pedagógicas gamificadas.

Transversalizando a investigação teórica, utilizamos a pesquisa documental como dispositivo de acesso e produção dos dados relacionados as práticas pedagógicas realizadas no cenário da sociedade e toda a legislação que orienta essa possibilidade educativa no cenário da escola regular.

Nesse aspecto, é importante compreendermos como se apresenta a inovação como processo, entendendo que a prática pedagógica gamificada pode configurar-se como ação colaborativa para essa inovação, nos processos de ensino desenvolvidos na sala de aula da escola regular no contexto socioeducativo da EJA. A partir desse contexto, entendemos o currículo enquanto tecnologia educacional, no sentido de contribuir efetivamente no diálogo das práticas pedagógicas e com o trabalho docente, na efetivação de ações inovadoras.

Dito isto, a imersão no trabalho docente e no entendimento do espaço de sala de aula, na socioeducação, como espaço permanente de formação e demarcador das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse lugar da ação educativa, foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica, em que tivemos a pesquisa documental como dispositivo de produção e coleta de dados transversal, para que conseguíssemos estabelecer um diálogo entre as perspectivas teóricas da gamificação e as demandas curriculares de formação e metodológicas da EJA na socioeducação na EJA.

¹ A pesquisa que deu origem ao texto foi submetida ao Comitê de Ética da UNEB com o número de cadastro 097542/2020 e parecer de aprovação com número 4.351.567.

Compreender a relação dos sujeitos da socioeducação com a escola na EJA e suas marcas históricas de exclusão, evasão; bem como o entendimento construído de não pertencimento a processos de escolarização, enquanto sujeitos de direitos, constitui-se ponto base para as discussões a respeito das práticas pedagógicas, tratadas nesse trabalho. Dessa forma, ao pensar sobre as possibilidades metodológicas, que se configurem potencializadoras e ressignificadoras do currículo de EJA, no contexto socioeducativo, somos impelidos a busca pela compreensão das perspectivas evidenciadas pelo espaço formativo e fomentador das aprendizagens, no viés do ensino formal: a sala de aula.

A reflexão sobre o lugar e o sentido atribuído à sala de aula, com privados de liberdade, nos remete imediatamente aos desafios que marcam a escola formal inserida em contexto de internação. Um desses desafios é a desvinculação do espaço-escola do espaço onde se confina. Apesar de se constituir instituição independente administrativamente, da Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE), a escola encontra-se, fisicamente, no mesmo espaço da sanção, o que faz com que o estudante estenda à mesma o sentimento atribuído ao encarceramento. Dessa maneira, a escola é desafiada, em sua função social, a empreender ações que venham permitir ao seu estudante criar o pertencimento com a instituição e o entendimento da educação como direito de todo cidadão.

Nesse interim, a sala de aula realiza a materialização desse direito constituído pela lei, bem como fortalece o vínculo com o espaço escolar fragilizado nas experiências vividas, pelos adolescentes e jovens, em tempos anteriores ao da medida socioeducativa.

2 O CENÁRIO DA PESQUISA, O CURRÍCULO E A SOCIOEDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EJA

Seguindo o princípio do Sistema de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente

(SINASE), coloca como primordial o aspecto pedagógico das medidas socioeducativas em detrimento ao seu viés sancionatório, punitivo. Ainda assim, o encarceramento existe e a escola, enquanto instituição responsável pela escolarização formal, na socioeducação, encontra-se inserida nesse espaço de confinamento, conflituando com o seu papel de garantia do direito à uma educação emancipatória, a esses sujeitos. A sala de aula, então, reflete e agrega tais contradições, além das subjetividades e culturas, evidenciando a sua heterogeneidade. Transmuta-se enquanto lugar da concretude, não só de seus processos operacionais de ensino e de aprendizagens, mas, também, das desigualdades e violências experienciadas pelos estudantes ao longo da vida.

Nesse sentido, como parâmetro de análise, trazemos as experiências da sala de aula, na Escola Municipal Professor Carlos Formigli, locus da pesquisa apresentada, para o diálogo reflexivo norteador do entendimento dos elementos influenciadores da gestão desse espaço de formação colaborativa. Alguns dos elementos que colaboram com o trabalho docente e, ao mesmo tempo, desencadeiam as tensões desafiadoras e propulsoras de mudanças, precisam ser destacados tais como: tempo pedagógico, espaço físico da sala de aula, relação estabelecida entre o docente e o estudante, as prescrições curriculares para EJA. Esta última devemos destacar a lacuna fomentada pela ausência de implantação de um currículo da EJA, onde as especificidades do contexto socioeducativo sejam contempladas.

Assim, os elementos construtores/influenciadores da gestão da sala de aula, em contexto socioeducativo de internação, são fundamentais para que se possa nocionar toda complexidade e especificidades da escolarização de adolescentes e jovens, na medida de internação; assim como elas determinam a rotina da sala de aula e as estratégias pedagógicas para o ensino. Nesse levantamento, destacamos o fator “tempo pedagógico”, a partir das conside-

rações de Gauthier (2014) quando coloca que:

A questão do tempo sempre foi crucial na escola. Quando o desempenho dos alunos não é satisfatório, logo se ouvem os críticos denunciarem na mídia a duração da jornada na escola ou do ano letivo, habitualmente considerado como demasiado curto. Essa não necessariamente é a forma certa de encarar o problema. O tempo de ensino pode ser enxergado de duas maneiras: o tempo passado na escola em um dia ou um ano letivo e o tempo que os alunos dedicam ao aprendizado. (GAUTHIER, 2014, p. 155 – grifo nosso)

O tempo dedicado ao aprendizado é o maior ponto de tensão no processo de ensino e nas construções de aprendizagem na dinâmica com privados de liberdade. A realidade trazida nessa discussão desafia o currículo prescritivo, onde o tempo ultrapassa a nuance cronológica. O tempo pedagógico, na concepção curricular da EJA, é concebido dentro de um parâmetro menor em relação às demais modalidades de ensino, por compreender as diferenças nas etapas de aprendizagem constituído pelos seus sujeitos. No contexto socioeducativo, a visão temporal ganha novos contornos e aspectos intercessores. Um fenômeno que Ferreira e Souza (2019) denominam de tempo hipercontraído. Conceito que agregamos à discussão trazida pela pesquisa. Nesse sentido é explicitado que:

Como as especificidades da EJA desenvolvida com sujeitos adolescentes e jovens privados de liberdade conformam o tempo pedagógico e as práticas curriculares? Mas que tentar responder a esta questão, o que venho compartilhar é um conceito novo que emerge dos últimos movimentos de análise contrastiva do tempo da EJA na socioeducação em relação ao tempo da EJA: o conceito de tempo hipercontraído, para entender o tempo em que se efetivam as práticas pedagógicas no contexto estudado e como isto propicia formatos específicos às práticas (FERREIRA;SOUZA, 2019, p.2).

Os aspectos influenciadores/construtores que podem se configurar como possibilidade de organização do trabalho docente, relacionados ao tempo pedagógico, na socioeducação,

são determinantes para o surgimento da hipercontração no entendimento desse influenciador/construtor. O fenômeno retratado nos coloca diante da impactação disso na garantia do direito à uma educação emancipatória e com sentido para os estudantes. O tempo pedagógico previsto, para a modalidade EJA, é um tempo menor do que o praticado pelas outras modalidades do Ensino Fundamental I, pela compreensão das construções já fomentada pelos sujeitos atendidos. Em se tratando do trabalho com privados de liberdade, esse tempo é redimensionado em consonância com as intervenções do confinamento. O gerenciamento das aprendizagens ocorrerá dentro dessa perspectiva de hipercontração, o que gera a preocupação no atendimento dos direitos constituídos para os estudantes. A conjuntura vivenciada pela rotina da Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE) nem sempre interage de forma concatenada com a rotina escolar, visto que demandam desafios para os docentes, no estabelecimento de suas práticas curriculares (FERREIRA;SOUZA, 2019).

Sendo assim, repensar o currículo na socioeducação se torna questão central para a efetivação de práticas pedagógicas que carreguem sentido e significado aos processos educativos estabelecidos e configura-se como uma das categorias influenciadoras no trabalho docente.

A demanda de adequação da estrutura trazida pelo currículo da EJA e sua divisão temporal do conhecimento a ser construído, bem como a adaptação dos saberes prescritos à hipercontração, característica preponderante do tempo pedagógico em sala de aula na socioeducação, coloca o professor diante das encruzilhadas tensionadoras do planejamento. Encruzilhadas que se formam no processo de avaliação estabelecido, na metodologia empregada no pensar da prática pedagógica, nas produções de um material didático que possa dar suporte e, de alguma maneira, mediar as situações didáticas construídas.

Essas tensões criadas nessa relação de ajustes demarcam a necessidade de a escola ter muito claro, em seus registros e na orientação pedagógica, a concepção de educação que norteará a sua função social. Na socioeducação esse fator ganha uma dimensão ainda maior, à medida que compreendemos que as prescrições curriculares generalistas distanciam os seus sujeitos do alcance de uma vivência real de cidadania. Conteúdos e saberes disciplinados os colocam estagnados nas desigualdades que os acompanham em diversos e contínuos tempos de suas vidas.

O movimento em direção às vivências/experiências dos sujeitos da socioeducação, dentro de uma escola instituinte de formação e onde eles se percebiam capazes de conduzir os seus processos aprendentes, toca o cerne das discussões contempladas pelos praticantes nesse espaço. Como conduzir aprendizagens e ensinagens em contextos de privação de liberdade a partir de uma proposta curricular alinhada a uma temporalidade e princípios formativos que não dialogam com o conceito de tempo, emergido do contexto socioeducativo? Esse é um questionamento que perpassa as práticas educativas e coloca em evidência a necessidade de realinhamento curricular no cotidiano.

O currículo, enquanto tecnologia educacional e compreendido a partir atos de currículo, agrega à prática educativa e ao fazer da sala de aula a possibilidade de empreender mudanças, o que permite aos envolvidos no processo educativo a visão de si enquanto construtor de caminhos. Macedo (2013), explorando o conceito de autorização, colabora com a compreensão enquanto tecnologia educacional, ao afirmar que:

Entendida como a capacidade adquirida e conquistada de alguém se fazer a si mesmo autor, a autorização está ancorada na nossa condição de decidir sobre meios que dependem efetivamente de nós, como princípios que governam nossa existência; isso significa se autorizar. (MACEDO, 2013, p. 93)

E complementa apresentando as consequências da vivência e da experiência na concepção de atos de currículo, trazendo que:

O conceito toma importância instituinte na medida em que, predominantemente, nossas ações formativas têm uma longa e violenta história desautorizante. Isto pode nos deixar à vontade para dizer que a autoria não se faz presença como princípio educativo em alguns cenários “formativos”, em função dessa experiência desautorizante, seja pela ação pedagógica propriamente dita, seja pela negação histórica das implicações existenciais, sociais, culturais e desiderativas de alguns. É assim que a autorização implica a construção da autoria, sua negação é recalque da imaginação e da invenção. (MACEDO, 2013, p. 94)

Diante do exposto, nos deparamos com uma gestão de aprendizagens, onde os objetivos previstos, bem como toda a dinâmica a ser compartilhada, no dia a dia da sala de aula, necessitam fazer parte do processo de compreensão por parte dos estudantes. Nessa recomposição curricular onde se organiza o ponto de partida do trabalho a ser desempenhado é extremamente importante que não somente o docente tenha consciência a respeito do que se quer alcançar no final de cada dia, assim como ao estudante é cabível o reconhecimento do que se espera dele (GAUTHIER ET AL, 2013).

A experiência vivenciada, no campo dessa pesquisa (a sala de aula), revela uma rotina didática transpassada pelos elementos que estruturam o currículo como tecnologia tais como: tempo, conteúdo, metodologia, recursos, avaliação e que regimentam o trabalho docente desenvolvido. A ruptura de estruturas, trazida por Freire (2008) traduz o sentido dado ao ensino, no contexto da socioeducação; o rompimento de enlances enraizados ao longo da vida escolar pregressa dos estudantes. Nessa perspectiva e na relação que se estabelece entre docente e educando, compreendemos o trabalho do professor, suas intervenções e métodos como o caminho possibilitador das mudanças implementadas na prática pedagógi-

ca, na busca do entendimento de um currículo de EJA autorizante de seus praticantes. Costa (1991) nos traz o entendimento do papel do professor, no exercício da sala de aula como:

O papel do educador será facilitar-lhe o acesso a esses bens perdidos, através do confronto com a sua realidade, os limites que ela lhe impõe e as possibilidades que ela comporta. E, a partir da compreensão deste quadro e da descoberta de que é possível agir diante dele e modificá-lo que o adolescente em dificuldade vivenciará a experiência intransferível de sentir-se autor de sua vida, de sentir-se livre em face de si mesmo e da circunstância em que foi chamado a existir. (COSTA, 1991, p. 41)

Dito isto, pensar a escola e as suas práticas, nos coloca diante de questões que irão permear todo o trabalho docente e a concepção de currículo que norteia a prática educativa. Em se tratando do contexto socioeducativo, sob o prisma da Educação de Jovens e Adultos, o trabalho docente relaciona-se à elementos constitutivos nas buscas de processos propositivos, que a desafiam e impõem a elaboração, constante, da prática educativa e de seus processos de ensino, na busca por caminhos propositivos e com sentido. Percursos formativos que permitam aprendizagens com significado e sentido. Ou seja, caminhos educativos de escolarização que considerem a multiplicidade de sujeitos e de culturas que implicam a necessidade de se repensar práticas metodológicas que possam promover a diminuição dos impactos provocados pela privação de liberdade. (SANTOS *et al*, 2018).

3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O MOVIMENTO DA INOVAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO

Libâneo (2016), ao analisar os dilemas vivenciados pela educação, no que tange a oferta de um ensino público de qualidade, questiona: para que serve a escola? Em se tratando do contexto socioeducativo, ampliamos o questionamento: qual a função da

escola intramuros? Para além da efetivação da garantia de direitos dos sujeitos atendidos pelas medidas socioeducativas, a escola em espaços de internação traz consigo a necessidade de ultrapassar as barreiras da visão assistencialista e imediatista da educação, traduzidas pelos currículos instrumentais e conteudistas. Assim:

Não se trata mais de manter aquela velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevalecem a integridade social, a convivência entre os diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas. (LIBÂNEO, 2012, p. 17 – grifo nosso)

Isto posto, uma questão fundante para as reflexões propostas é levantada e nos leva à compreensão do papel a ser assumido pela escola, no campo da socioeducação. O direcionamento do trabalho pedagógico, no contexto referido, requer um entendimento de escola que valorize uma abordagem reflexiva/crítica a respeito do trabalho docente. O desafio de atuar diante do dinamismo trazido pelo espaço/tempo/histórico em que estamos inseridos e que vem ressignificando todas as relações humanas estabelecidas é demandando aos espaços formacionais e, no contexto da privação de liberdade, coloca a prática pedagógica docente no protagonismo de se criar possibilidades mínimas para dar sentido ao currículo de EJA adaptado à essa realidade.

As mudanças impressas nas concepções de mundo e nas formas de configurar o mundo do trabalho impõem um outro olhar para o currículo e sua lógica disciplinar. As barreiras impostas por ela não se sustentam diante da fluidez das relações tecidas na sociedade marcada por processos de informação e comunicação rápidos, multe espaços. Esse cenário imprime às práticas pedagógicas inovadoras um potencial promotor de ações e projetos que venham possibilitar uma compreensão das histórias de vidas e construções culturais dos

sujeitos envolvidos na ação educativa (praticantes²). (SOUZA, 2020)

Nesse sentido, o trabalho docente se estrutura na busca por soluções para as demandas que se apresentam cotidianamente. E, nesse movimento por concretizar rupturas nas ações conservadoras, surge o ato de inovar. A inovação nasce no desejo pela mudança que, por sua vez, advém justamente dos momentos de entraves vivenciados na implementação das práticas planejadas em sala de aula. Aqui estão envolvidas todas as diversidades que se apresentam no contexto escolar e que nos fazem pensar, constantemente, nas comunicações que iremos estabelecer com os sujeitos que compreendem essa relação. Hetkowski e Lima Júnior (2006) afirmam que:

A prática pedagógica é, pois, lugar no qual o professor pode funcionar e atuar como associador de diferenças e como subverter, percebendo e compreendendo (elaborando) as singularidades que acontecem e se manifestam no movimento, na improvisação, na transição dos diferentes dilemas, nas trocas simbólicas entre os diferentes sujeitos, podendo assim superar e subverter práticas instituídas que estão associadas aos discursos hegemônicos e alienantes 'de que é impossível mudar a educação' (HETKOWSKI; LIMA JÚNIOR, 2006, p. 38)

Enquanto viabilizadoras de inovação, as práticas pedagógicas, em contexto socioeducativo

2 O conceito "praticantes" é trazido por Certeau (1990) quando analisa os papéis dos sujeitos participantes das pesquisas, em suas práticas cotidianas, para além da concepção de meros consumidores culturais. Os praticantes, demandados por esta pesquisa, são compreendidos como aqueles que coexistem nos espaços formativos de sala de aula, promovendo, a partir das tramas constituídas dos processos educativos, intercessões ativas, produtoras de cultura (material e imaterial). Desse modo, contemplamos os estudantes (ainda que estes não sejam os sujeitos/colaboradores diretos da pesquisa apresentada) e os docentes como praticantes culturais na perspectiva do cotidiano educativo, promotor de aprendizagens em contexto socioeducativo. Nesse espaço, a ação do sujeito/aluno interfere nos caminhos e estratégias didáticos, bem como a prática pedagógica desenvolvida pelos sujeitos/docentes, onde estes são formados e formadores.

de internação, vem contribuir para abertura de novas formas e possibilidades de se vivenciar o processo educativo. Fino (2008) nos traz sobre inovação:

Inovação pedagógica como ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas escolares tradicionais. E abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição. [...] Refira-se, ainda, que a inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto, a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas (FINO, 2008, p. 278).

Fino (2008) nos auxilia nessa reflexão levantando uma questão muito presente nas discussões sobre inovação. O ato de inovar subentende-se mudança efetiva nas práticas pedagógicas, a partir de um pensamento crítico daquilo que se faz na escola. Esse fazer inovador, muitas vezes, vem associado ao uso de mídias digitais, de artefatos tecnológicos. O uso das TIC, em meio formacional, dinamiza a efetivação da prática pedagógica inovadora, mas esta não necessariamente ocorre, apenas, na presença de tecnologias digitais. Nesse sentido, compreendemos a inovação como sendo "[...]um processo humano de mudanças para a criação de novas realidades profundamente orientadas pelas necessidades e contextos de cada época." (SALES; KENSKI, 2021, p.33).

O poder criativo e colaborativo, parte constitutiva do homem, encaminha as ações inovadoras para o rompimento de práticas que já não se atribui sentido. Independente da produção material que se tenha, a ação criativa ganha espaço de destaque nos processos e constituição das práticas pedagógicas inovadoras. Souza (2020) elenca algumas ações pedagógicas inovadoras, a partir de um estudo feito em 2017, realizadas pela Escola Municipal Professor Carlos Formigli, locus dessa pesquisa, que nos dão pistas a respeito do nascimento da inovação a partir da concretização do desejo de mudança e que trazemos no quadro a seguir.

Quadro 1 – Práticas Pedagógicas inovadoras desenvolvidas na Escola Municipal Professor Carlos Formigli

PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA	DESCRIÇÃO	POTENCIAL INOVADOR
1º CONCURSO DE DESENHO (O Sentido da Escola Expresso pela Arte)	Ação desenvolvida na escola com a participação de toda comunidade escolar. O objetivo da atividade visava discutir o sentido da escola para os seus sujeitos. Mobilizada a partir das discussões sobre alternativas viáveis e instigantes para o movimento dessa reflexão. A expressão por meio da arte foi a forma escolhida. O desenho vencedor do concurso se tornou a logomarca da escola.	Engajamento de todos os docentes. Promoção de debates nas turmas, a respeito do sentido da escola para os estudantes, mobilizando um número positivo de inscrições no concurso e produções. O trabalho desenvolvido em sala de aula possibilitou a ressignificação do sentido que a escola tem, para os estudantes, promovendo o sentimento de pertencimento e agregando elemento essencial ao projeto de vida de cada participante.
SEMANA DO ADOLESCENTE (Jogo, colaboração e aprendizagem)	Atividade integrada ao conjunto de ações do calendário escolar, com participação de todos os sujeitos da comunidade escolar. Essa atividade citada ocorreu em 2017 e a ideia era estudar os conteúdos trabalhados em sala, jogando. O objetivo da ação era o uso de jogos com dispositivo de promoção de colaboração, tolerância e a exploração de regras entre os sujeitos participantes.	Socialização dos elementos culturais dos estudantes. Participação, torcida pelo outro, entretenimento. Emprego de atitudes colaborativas, por parte dos estudantes, ao determinarem estratégias para atingir os objetivos estabelecidos pelo jogo. Vivenciar uma ação educativa baseada no prazer e na colaboração entre pares.
IX MOSTRA DE SAÚDE: MENTE E CORPO SAUDÁVEL, JUVENTUDE “SARADA” (Adolescência, Juventude e Saúde)	Souza (2020) analisa a ação ocorrida, especificamente, em sua nona edição. Essa é uma ação importante do calendário escolar e que envolve não somente a comunidade escolar, como também a comunidade socioeducativa já que atende a todos os adolescentes e jovens, não somente os estudantes da escola. Nessa edição foram abordados os temas: DST/AIDS, aborto, métodos contraceptivos, gravidez na adolescência, paternidade responsável, higiene, doenças de pele, Dengue, Chikungunya, Zika, anemia falciforme, endemias, saúde mental, tatuagens e piercings. O objetivo da atividade é utilizar o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, relacionados às dúvidas e interesses dos estudantes e compartilhar durante a realização de mostras de saúde. Nessa edição contou com a colaboração dos estudantes de iniciação à docência (PIBID/UNEB), onde puderam participar ativamente da composição do trabalho pedagógico em sala de aula.	Aproximação com a Universidade, através do programa de iniciação à docência, ampliando frentes para futuras formações, firmando parcerias importantes para a formação docente, bem como permitindo que a escola se efetive enquanto polo de ação formativa para os estudantes de Pedagogia. Aprendizagens baseadas em problematizações a fim de construir conscientização a respeito de um tema muito delicado para os adolescentes e jovens privados de liberdade, que é a saúde em seus diferentes aspectos.
GOOGLE MAPS E GOOGLE STREET	Ação desenvolvida com a turma de tempo e aprendizagem I (TAP I) que corresponde ao 1º Ano do Ensino Fundamental I. O objetivo da prática pedagógica foi trabalhar com os municípios de origem dos estudantes abordando as características locais, localização de rua, residência, as características sociais e econômicas e reconhecimento de espaços de convívio dos estudantes da turma. Para a atividade foram utilizados mapas impressos a partir das ferramentas citadas já que na escola não possui wi-fi e o acesso à internet por parte dos estudantes é extremamente restrito, na CASE. A atividade foi programada para o primeiro dia letivo do segundo semestre, sendo o primeiro contato entre os praticantes.	A atividade proporcionou aprendizagens e construções para além dos aspectos geográficos. Revelou e refletiu vínculos sociais importantes, construídos pelos estudantes, auxiliando na construção do sentimento de pertencimento para cada um. Como primeira atividade proposta pela professora para a turma na qual iniciava o seu trabalho, proporcionou o estabelecimento do importante vínculo afetivo entre estudantes e docentes, tão fundamental para que o trabalho com adolescentes e jovens privados de liberdade, com apoio e confiança entre seus praticantes.
PARCERIA ESCOLAR E UNIVERSIDADE FORMAÇÃO	Em 2017, a escola estabeleceu uma parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, tendo como participantes os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. O subprojeto do PIBID envolvia o trabalho com as categorias Colaboração Mediação e Práxis Pedagógica.	Reconhecimento, por parte da Universidade, da escola enquanto o ambiente potencializador na formação de professores, se configurando como lugar de colaboração e parcerias. Aproximação firmada entre Universidade e escola básica da rede pública. Percepção, por parte do corpo docente da escola, de seu potencial para a formação de novos professores.

Fonte: Adaptado de SOUZA, E.S. Práticas Pedagógicas com privados de liberdade: memorial de uma escola de EJA na socioeducação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, pp. 66-80.

As práticas pedagógicas elencadas no estudo de Souza (2020), nos mostra o start da inovação a partir do desejo que direciona à mudança. Nas ações analisadas, podemos identificar o potencial inovador, de cada uma delas, sem, necessariamente, indicar uso de mídias digitais. Os processos tecnológicos se fizeram presentes na concretude da via criativa de seus praticantes, gerando, com isso, rupturas em barreiras consideradas intransponíveis; bem como fomentando aprendizagens significativas e atitudes colaborativas em um espaço de privação de liberdade, marcado pela aridez e solidão dos sujeitos. Dessa forma, compreendemos como prática pedagógica inovadora como as ações educativas geradoras de rupturas nas estruturas educativas padronizadas a partir de concepções ortodoxas.

Para a pesquisa apresentada, pensar as práticas pedagógicas inovadoras, como são elaboradas e concebidas, se torna o mote central para o entendimento dos processos colaborativos desencadeados pela vivência de uma sala de aula, na socioeducação, construtora de cenários formacionais. É nesse espaço (a sala de aula) que encontramos os caminhos delineadores do trabalho docente e as possibilidades de manifestação e ressignificação do currículo.

4 A GAMIFICAÇÃO: POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NA ESCOLA FORMAL EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO COM PRIVADOS DE LIBERDADE

O problema gerador dessa pesquisa pressupõe a análise das práticas pedagógicas que apresentam características de uma atividade gamificada, no que tange o seu potencial ressignificador do currículo de EJA I, no contexto da socioeducação. Questionamentos que surgiram, no cotidiano das salas de aulas, da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, a partir do desafio docente de desenvolver práticas pedagógicas que possam desencadear aprendizagens significativas. As ações pedagógicas, tendo o jogo enquanto

dispositivo constitutivo de uma metodologia ativa, demonstrou respostas positivas em relação a aspectos que impactam no trabalho docente, com privados de liberdade: o tempo de permanência em sala de aula e, em alguma medida, a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Enquanto fator cultural, o jogo transpõe o entretenimento, enquanto produto social. Ele constitui uma das dimensões humanas, a que Huizinga (2014) conceitua como *Homo Ludens*. O conceito do *Homo Ludens* é tão importante quanto os conceitos de *Homo Sapiens* e de *Homo Faber*, onde define-se a capacidade de raciocínio e de elaboração, bem como a capacidade de transformação e produção, respectivamente (SANTOS ET AL, 2018). Dessa forma, compreendemos o jogo, não como elemento surgido a partir das construções culturais, mas como a própria cultura em si, gerando sentido e significado para a ação empreendida. Novamente Huizinga (2017) vem contribuir com nesse sentido quando afirma que:

Desde já encontramos aqui um aspecto muito importante: mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação. (HUIZINGA, 2017, p. 4)

Sentido e significado são dois elementos essenciais à prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula da escola intramuros. A presença do jogo, como inserção ao planejamento de ensino, para além da leveza permitida pela ludicidade, traz a possibilidade da condução de uma construção de movimentos aprendentes que estejam carregados de intenções e motivações para os seus praticantes. Santos *et al* (2018) relata a experiência vivenciada durante o primeiro semestre do ano letivo de 2018, com as turmas de TAP I e TAP III, da escola locus dessa pesquisa, onde analisam o potencial dos jogos, para os processos de

aprendizagens, envolvendo os estudantes privados de liberdade. O quadro abaixo elenca essas práticas pedagógicas elaboradas a partir do elemento jogo.

Quadro 2 – Práticas Pedagógicas Inovadoras a partir do elemento jogo

PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA	DESCRIÇÃO
"TRILHA ECOLÓGICA"	A trilha (figura 10) foi produzida para trabalhar em uma aula sobre meio ambiente e poluição. O jogo envolveu vinte e dois quadros. O ponto de partida foi representado por uma fotografia com pessoas em uma trilha. O último, o ponto de chegada, representado pela fotografia de uma cachoeira ilustrando a riqueza e a beleza da natureza preservada. Esses dois quadros tinham a dimensão de 21 cm x 29,7 cm. A sequência de quadros que compunham a trilha abordavam os seguintes conteúdos: legislação ambiental, atitudes que colaboram com a preservação ambiental e os diversos tipos de poluição e suas consequências para o planeta.
"TRILHA DO FORRÓ"	A "Trilha do Forró" (figura 11) foi produzida com a intenção de dinamizar as atividades ocorridas durante o final do 1º semestre letivo. Trabalhou-se com as adivinhas, especialmente aquelas envolvendo raciocínio lógico e escrita de palavras. Sua composição contava com um tabuleiro de aproximadamente 63 cm x 89,1 cm com vinte e duas casas e vinte e duas fichas descrevendo a situação de cada casa: responder uma adivinha, voltar casas por conta de deslizos, a exemplo de pisar no pé da parceira de dança ou escorregar no bagaço da laranja, ou avançar casas em função de uma atitude coerente descrita na ficha. A posição na trilha foi marcada por pinos ilustrando caipiras da festa junina.
"TRILHA DA COPA: A EJA BATENDO UM BOLÃO"	O objetivo do jogo foi trabalhar com cálculo mental. O tabuleiro (figura 12) na dimensão de aproximadamente 63 cm x 89,1 cm foi construído pela imagem do campo de grama e uma sequência de vinte casas representadas pela imagem da Telstar 18, a bola da copa da Rússia, como podemos ver na figura 5. Vinte fichas descreviam jogadas de futebol, que eram narradas pela professora, e traziam situações que deveriam ser resolvidas pelos jogadores usando o cálculo mental. A dinâmica do jogo envolvia a ação de percorrer a trilha e fazer o gol chegando a casa vinte. Para jogar, os estudantes se organizaram em duplas e escolheram um pino, imagem de um jogador da seleção brasileira. Após lançar o dado, cada dupla resolvia a situação apresentada e informava a resposta que deveria ser validada pela professora e pelos colegas.
"TRILHA BASE"	A "Trilha Base" (figura 13) foi a primeira experiência com trilhas, pensada na forma de se construir uma base para jogos dessa natureza, na qual se pode adotar as fichas referentes às casas e uma diversidade de propostas. A trilha base apresenta, ao longo de seu percurso, diversas situações para dinamizar o jogo, a exemplo de avançar casas, retroceder casas e voltar ao início. Além dessas situações dinamizadoras. No jogo se faz uso do dado para sortear o total de casas que se deve avançar e os pinos podem ser produzidos conforme desejado, podendo ser imagem relacionada ao conteúdo envolvido no jogo ou ficha com o nome, por exemplo.

Fonte: Adaptado de Santos *et al* (2018).

Para ilustrar apresentamos a figura 1 que expressa claramente as perspectivas gamificadas da atividade desenvolvida.

Figura 1 – Aplicação da "Trilha Base" – Turma TAP II / Tabuleiro



Fonte: Secretaria da Escola, jun./2018.

As observações realizadas, ao longo da aplicação das atividades descritas, evidenciaram alguns elementos importantes, que forneceram pistas a respeito do empreendimento de uma metodologia diferenciada das demais práticas pedagógicas comumente utilizadas pelos docentes em suas ações didáticas. A competição se apresentou como mola propulsora para os interesses, por parte dos estudantes, em permanecer em sala e participar da atividade.

Esse elemento é bastante evidenciado nas condutas dos adolescentes e jovens, privados de liberdade, funcionando como dispositivo utilizado na demarcação de território e de autoafirmação. Ainda assim, o processo colaborativo também surgiu, a partir das estratégias utilizadas pelos estudantes, durante o movimento proporcionado pelos jogos aplicados. A colaboração aparece como fator encorajador para a superação dos desafios propostos pelas trilhas vivenciadas. (SANTOS AT AL, 2018, p. 11)

Nesse sentido, Santos *et al* (2018) colabora com a reflexão sobre o impacto das ações pedagógicas, no contexto da escola intramuros, onde o jogo atuou como mediador de aprendizagem. Aspectos observados durante a experiência evidenciam que explorar o conceito de *Homo Ludens* e a dimensão fértil do jogo, enquanto elemento da cultura humana, é uma possibilidade à constituição de Práticas Pedagógicas Inovadoras. Neste caráter inovador vinculamos a superação das dificuldades do contexto educacional, o desenvolvimento de uma experiência significativa na sala de aula, a consolidação das aprendizagens e o desenvolvimento de uma postura crítica com vistas à emancipação dos sujeitos. As experiências escolares anteriores precisam ser superadas e a escola precisa se constituir um espaço que desenvolve ações que impactará a vida dos estudantes, tanto durante o cumprimento da medida socioeducativa com privação de liberdade, quanto no seu retorno à sua família e à sua comunidade. (SANTOS AT AL, 2018, p.13)

As atividades analisadas nos trazem pistas acerca das possibilidades de inovação e de aprendizagens, iniciadas a partir da mediação lúdica. O ato de jogar coloca o sujeito diante da autonomia de escolhas das estratégias para o alcance do momento seguinte. Quando se descobre os mecanismos do jogo no qual se está imerso, é possível prever os passos seguintes. Nos processos de aprendizagens e construção do conhecimento, para estudantes em situação de privação de liberdade, ter consciência da sua posição em relação ao que se propõe trabalhar em sala de aula e os caminhos que podem ser percorridos, para a mudança das zonas de aprendizagens, traz a esses sujeitos o poder do aprender.

Dito isso, discutir a gamificação no campo da educação, na perspectiva de uma metodologia ativa, constitui elemento reflexivo da pesquisa apresentada quanto a ressignificação do currículo de EJA na socioeducação, a partir de práticas pedagógicas significativas. Nesse sentido o torna-se necessária uma explicação ampliada dos sentidos e compreensão do que seja a gamificação, no contexto próprio dessa investigação.

Assim, o termo gamificação, do original em inglês *gamification*, apareceu, pela primeira vez em 2002, a partir dos estudos de Nick Pelling, programador de computadores e pesquisador britânico, e veio ganhar popularidade, anos depois, a partir de uma apresentação realizada por Jane McGonigal, uma game designer norte americana e autora do livro “A realidade em jogo: porque os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo”. (VIANA *et al*, 2013). Antes, direcionado, majoritariamente, em ambientes empresariais e motivacionais, numa sistemática para resolução de problemas, a gamificação passou a configurar ambientes educacionais, com o objetivo de explorar dinamicamente os conteúdos curriculares. Diariamente tomamos decisões, traçamos estratégias, recuamos ou avançamos em nossos planejamentos, mudamos o caminho a ser percorrido. Nesse sentido, a gamificação

possibilita o vislumbre de ações, empregadas no cotidiano, contribuindo com os processos aprendentes.

Começamos essa reflexão, a respeito da gamificação e suas possibilidades metodológicas, diferenciando a prática pedagógica gamificada do jogo, enquanto produto cultural de mercado. Não se trata da aplicação de um jogo adaptado para a exploração de conteúdos escolares, mas da construção de um desenho metodológico, baseado em elementos constitutivos dos jogos. Alves *et al* (2014) nos traz:

A gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários nos games, criando espaços de aprendizagem medidos pelo desafio, pelo prazer, pelo entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção entre outros), habilidades sociais (comunicação, assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidade motoras. (ALVES *et al*, 2014, p. 77 – grifo nosso)

Alves *et al* (2014) evidencia pistas a respeito da gamificação, enquanto metodologia enquanto desenho educacional pautado nas questões basilares identificadas nos jogos, onde o desafio e o prazer, elementares do ato de jogar, potencializam as situações aprendentes. A gamificação, enquanto proposta metodológica, concebida a partir de um desenho pedagógico baseado em elementos próprios do jogo, nos acena para um cenário de possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas movimentadas em direção à uma dinâmica mais ativa e imbuída de sentido. Para além da perspectiva comportamental dos processos de aprendizagem, mensurados a partir de constructos avaliativos formais, a prática pedagógica gamificada nos coloca diante da mudança de paradigmas educacionais basilados por currículos prescritivos instrucionais. Carolei e Tori (2014) vêm contribuir com essa reflexão trazendo que:

Mas há outros tipos de design educacional em outros espaços e tempos que são mais vivos e

processuais e que podem ampliar nossa visão sobre o ato de aprender e, especialmente, criar condições e trajetórias para aprender melhor. [...] Assim, nem sempre o que é planejado é comportamental, sendo que um design, apesar de ser planejado, pode ser algo dialogado, mais vivencial, mais lúdico e colaborativo, que traz outras dimensões e potencialidades para o ato de aprender, muito além de reforçar comportamentos esperados. (CAROLEI e TORI, 2018, p. 163)

Nesse interim, caminhamos para o entendimento da prática pedagógica gamificada como possibilitadora de vivências e ações, que se mobilizam para a inovação dos processos educativos implementados e, que, para tanto, nos convida a refletir sobre a sua complexidade e desafios que estão embutidos em sua tecitura. Carolei e Tori (2018) colocam que:

[...] Assim, a ideia de design, que vai muito além de regras, templates, desenhos e planejamento, promove uma complexidade de ações que pode dar muito mais vida, dinâmica e uma postura mais ativa e propositiva para a educação, incorporando movimentos e tendências, inclusive a gamificação. (CAROLEI e TORI, 2018, p. 163 – grifo nosso)

Distinguindo-se do uso de jogos, em sala de aula, o desenho pedagógico gamificado traz, em sua constituição, aspectos próprios para a formatação de uma prática pedagógica que faz erigir alguns desafios que precisam ser observados, no intuito de se construir processos aprendentes significativos. Ter claro a intencionalidade da ação e a forma de interação/imersão proporcionada pela atividade proposta; bem como, os recursos e a tecnologia escolhida como ambiência para a efetivação dela configuram como aspectos que demandam reflexões, a fim de se produzir uma estética que proporcione a interatividade e oportunidades de escolhas por parte dos sujeitos envolvidos (CAROLEI e TORI, 2018).

Para Alves *et al* (2014), o planejamento da atividade gamificada necessita percorrer etapas essenciais de sua construção, como demonstrado na figura 2:

Figura 2 – Etapas para o processo de construção da prática pedagógica gamificada



Fonte: Produzido pelas pesquisadoras a partir de Alves *et al* (2014).

A estética traçada por Alves *et al* (2014) nos mostra a interlocução existente entre as etapas do planejamento, bem como a formatação da gamificação funcionando como uma metodologia ativa. A definição da intencionalidade da atividade, as situações que serão trabalhadas, são fatores importantes para que a prática pedagógica definida dialogue com processos aprendentes que envolvam proatividade, por parte dos estudantes/jogadores e a percepção de que, a partir das mecânicas definidas, os sujeitos envolvidos poderão ter mais agência e imersão (MURRAY, 2001), colocando-se como colaboradores ativos dos processos educativos dos quais são praticantes.

A vivência e experiência com jogos envolvem sentimentos e emoções que determinam como o jogador estabelecerá a interação com os ambientes em que eles se dão e com os demais sujeitos envolvidos. Com as práticas pedagógicas gamificadas não é diferente. Nesse sentido, é importante refletirmos a respeito da relação e da trama costurada durante o ato de jogar e, dentro de um contexto e ambiente educativos, como essa tecitura

reverbera nos processos de aprendizagens desenhados a partir da estética do jogo. Ao analisar o poder comunicacional dos meios digitais, e as formas relacionais, estabelecidas no ciberespaço, Murray (2001) discute sobre o poder das novas maneiras de se construir narrativas e de expressar sentimentos, diante das multiplicidades culturais que se constroem a partir dessa rede interacional. Assim, nos traz:

O nascimento de um novo meio de comunicação é, ao mesmo tempo estimulante e assustador. Qualquer tecnologia industrial que estende dramaticamente nessas capacidades também nos torna inquietos, por desafiar nosso conceito da própria humanidade. (As pessoas foram feitas para cruzar o oceano como peixes? As palavras humanas deveriam ser transmitidas por papéis ou por fios gelados?) Barcos, carros e aviões são aparentemente extensões mágicas dos nossos braços e pernas, o telefone estende nossas vozes; e o livro amplia nossa memória. O computador da década de 1990 com a sua estabilidade de nos transportar a lugares virtuais de nos conectar a pessoas do outro lado do planeta e de recuperar vastas quantidades de informação, combina aspectos de todos aqueles meios. (MURRAY, 2001, p. 17)

Novos espaços interativos onde comunicamos e partilhamos desejos, experiências, frustrações, como os ambientes virtuais e os espaços narrativos produzidos a partir da dinâmica de jogos (sendo eles analógicos ou digitais), despertam formas diferenciadas de sentir e de empregar ação. Estando em uma rede através do uso de computadores ou em uma sala de aula, promovendo interações, a partir da tecnologia de uma metodologia gamificada, configuram-se experiências de engajamento que dialogarão com os processos gerados internamente, denominados por Murray (2001) de “prazeres característico dos ambientes eletrônicos”, os quais conceituam como imersão, agência e transformação. Carolei e Tori (2018), apontam em seus estudos, esses como aspectos fundantes para o planejamento e desenho de uma prática pedagógica gamificada. As experiências de agência (ação), imersão e de transformação se entrelaçam e interseccionam em um processo de aprendizagem onde a experimentação, o ir e vir, promovido pelas tentativas de erros e acertos, a diversão ao imergir em uma narrativa de condução colaborativa, criam possibilidades e sentidos diversos para uma ação educativa includente.

Nesse sentido, é importante compreendermos a gamificação como uma possibilidade de metodologia ativa, quando pensamos os processos tecnológicos ocorrendo em escolas intramuros, principalmente no que se refere à vivência do currículo, e dos atos de currículo, no contexto educativo. O desenho pedagógico, baseado em jogos, vem oportunizar rupturas em estruturas organizacionais tradicionais. Como tratado anteriormente, a sala de aula em contexto socioeducativo evidencia um desafio para o trabalho docente, onde o professor é estimulado a pensar, continuamente, sobre formas de mediar níveis diferenciados de aprendizagens. Identificar estratégias didáticas, que auxiliem o trabalho docente, na organização curricular, na administração de um tempo hipercontraído e dinamização do ambiente formativo, encaminham às ações ao

encontro de práticas pedagógicas que possibilitem a construção de processos colaborativos e descentralizados.

Moran (2015) dialoga com a reflexão trazida quando diz que “A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora”. (MORAN, 2015, p. 16)

Ao utilizar uma metodologia ativa, aqui compreendida como uma possibilidade de ruptura com o que se estabeleceu tradicionalmente, abraçando as resistências dos sujeitos ativos envolvidos no processo formativo, denota uma ação perpassada pela necessidade de mudança. Romper com consolidações pedagógicas enraizadas em estruturas curriculares limitantes, em alguma medida, permite ao trabalho docente a quebra de padrões repetidos e a implementação de ações humanizadas e libertadoras nos espaços das salas de aula. Meirieu (2002) aponta:

Em outros termos, o pedagogo deve investir, lançando mão do que chamamos várias vezes de uma salutar “obstinação didática”, na prospecção incansável de formulações que permitam apreender aquilo que se quer transmitir. Ele deve inventar permanentemente novas situações de aprendizagem, investir sua energia na busca de demonstrações mais eficazes e de mediações que permitam ao aluno ter acesso à cultura que o livrará de seus preconceitos e que lhe oferecerá os meios de se pensar no mundo. É por isso que seu trabalho parece uma espécie de “caça ao aleatório”, uma procura sistemática dos obstáculos que impedem de aprender e um esforço constante para trabalhar os saberes e trabalhar sobre os saberes até se conseguir superar tais obstáculos. (MEIRIEU, 2002, p. 124)

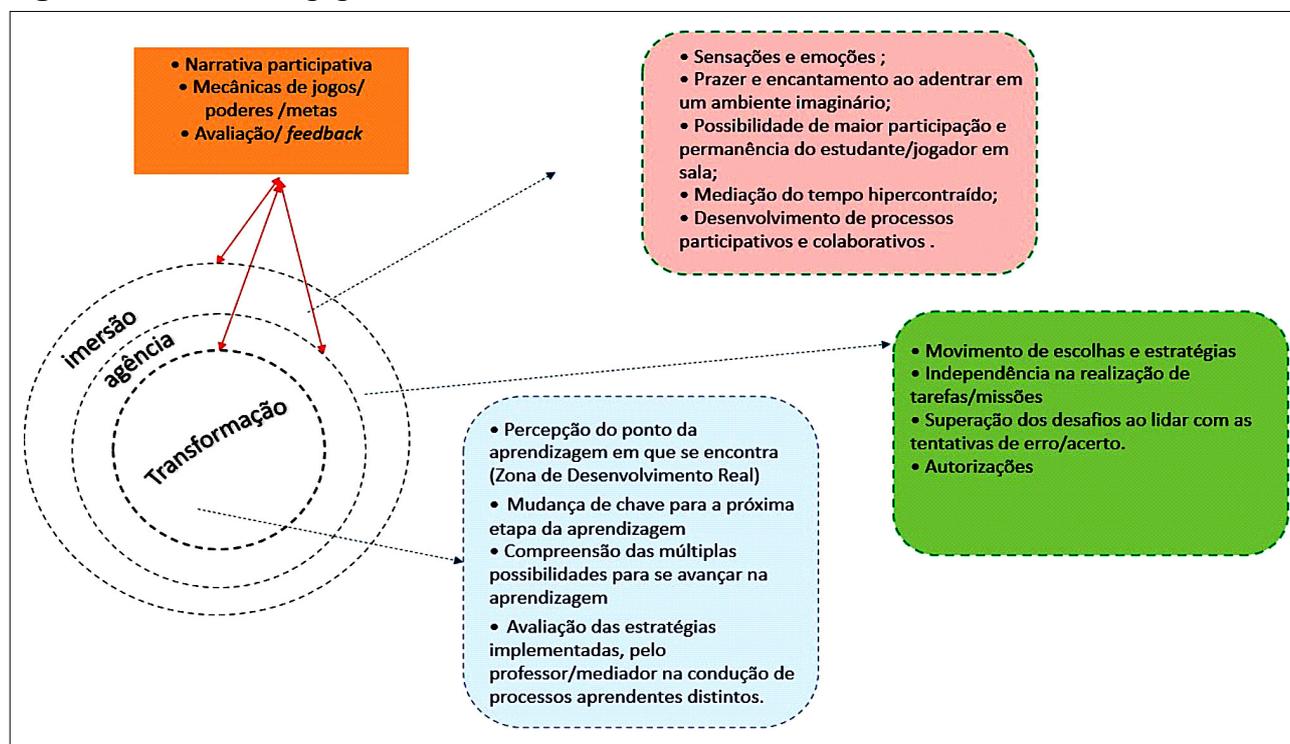
Pensando sobre os espaços formais de educação, em contexto socioeducativo, a necessidade de mudanças, implementados nos processos curriculares/pedagógicos, é imperativa uma vez que o trabalho docente, nas escolas intra-

muros, é tensionado pelas lacunas deixadas por um currículo de EJA que não atende os sujeitos em cumprimento de medida socioeducativa de internação. A escola intramuros, parte integrante de uma sociedade globalizada, interligada por redes, com barreiras físicas/digitais mais fluídas, encontra na privação de liberdade o desafio de desenvolver processos tecnológicos a partir de uma compreensão filosófica a respeito da tecnologia. Nesse interim, a gamificação e as práticas pedagógicas gami-

ficadas criam possibilidades para processos didáticos com maior amplitude de alcance e plasticidade ao trabalho docente.

Dito isto, pensando em uma formatação possível para uma prática gamificada, em contexto socioeducativo, podemos compreender os três prazeres, apontados por Murray (2001) e trazidos por Carolei e Tori (2018), como condutores de um desenho baseado em jogos, como possibilidade de aplicação em contexto socioeducativo (Figura 3).

Figura 3 – Prática Pedagógica Gamificada na escola formal em contexto socioeducativo.



Fonte: Figura elaborada pela Pesquisadora/ maio de 2021.

A sala de aula, na escola intramuros, agrega uma multiplicidade de sujeitos e de culturas, onde cada um deles encontra-se em fases distintas do processo cognitivo, o que direciona para momentos diferentes da aprendizagem³. A prática gamificada apresenta um potencial significativo para que as situações didáticas tenham o alcance necessário no atendimento à diversidade dos processos aprendentes coe-

xistentes nesse espaço formativo.

A gamificação, enquanto uma metodologia ativa, de capacidade imersiva significativa, costura uma dinâmica que possibilita ao docente o entendimento da etapa da aprendizagem onde cada estudante se encontra, compreendendo os conhecimentos efetivados e aqueles que ainda precisam se concretizar. Um processo aprendente democrático é estabelecido, contribuindo para o rompimento de autoimagens negativas, construídas tendo por base as experiências escolares dolorosas e lacunadas, efetivadas anteriormente à medida socioeducativa de internação. Para o contexto

3 Compreensão a partir dos conceitos criados por Lev Vygotsky, na análise dos processos de aprendizagem, publicada na obra A Formação Social da Mente: Zona de Desenvolvimento Rea, Zona de Desenvolvimento Proximal e a Zona de Desenvolvimento Potencial

socioeducativo, a ideia de gamificação precisa valorizar e estar articulada à possibilidade de permitir ao estudante a transposição de zonas de aprendizagens e que ele veja que caminho tomar para alcançar uma nova etapa.

A prática gamificada vem nos contar uma história, onde os seus fazedores encontram-se cotidianamente tecendo uma trama envolvente de processos educativos formacionais e, a partir disso, entendemos a gamificação como uma tecnologia metodológica, a partir do conceito que Sales (2018) traz sobre o que venha ser tecnologia: “tudo o que criamos – tanto em termos de artefatos como de métodos e técnicas, para envolver nossa capacidade física, sensorial, motora ou mental, facilitando e simplificando o trabalho, enriquecendo as relações interpessoais ou simplesmente nos dando prazer” (SALES, 2018, p.83). Dessa forma, a prática pedagógica gamificada transmuta-se enquanto tecnologia educacional criadora de caminhos e meios para dinamizar e dar maior plasticidade ao trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Diante do exposto, compreendemos que refletir sobre o currículo da escola regular em contexto de privação de liberdade, nos coloca diante dos desafios trazidos pelos processos de escolarização de adolescentes e jovens, em cumprimento de medida socioeducativa de internação e pelas demandas de formação na contemporaneidade. Um processo ainda lacunar, tanto o currículo da EJA, como a escolarização de adolescentes e jovens privados de liberdade, visto que o contexto socioeducativo demanda de uma proposição curricular específica, no que se refere ao tempo de ensinar/aprender, a metodologia, aos recursos, a avaliação e aos conteúdos próprios do processo educativo, bem como do entendimento de uma Educação de Jovens e Adultos (EJA) que estabeleça um diálogo profícuo com os seus sujeitos no contexto próprio de efetivação do fazer educativo.

Vale lembrar que compreender a escola como parte integrativa do Sistema de Garantias de Direitos (SGD), é um fato que podemos considerar recente, uma vez que a escolarização de adolescentes e jovens, em medida de internação, vem a ser efetivada na perspectiva da obrigatoriedade a partir da configuração de suas bases legais firmadas no SINASE, em 2012, garantindo o acesso dessas pessoas à educação formal.

Importante pensarmos nesse processo de escolarização e a sua efetivação a partir da rede pública de ensino, contemplado na oferta da Educação de Jovens e Adultos. A EJA, enquanto garantidora do direito à educação em qualquer tempo da vida, confere a possibilidade de reconstrução de histórias de abandono escolar e de interrupções das vivências escolares da maioria dos adolescentes e jovens acolhidos em Comunidades de Atendimento Socioeducativo de internação. É possível pensar na reconexão desses sujeitos com os espaços escolares até então considerados por eles como espaços distanciados de seus projetos de vida. E, por isso, a modalidade efetivada em contexto socioeducativo requer um olhar para as especificidades que permeiam a organização do conhecimento em espaços intramuros.

O mapeamento das práticas pedagógicas empreendidas pela escola, sendo elas desenvolvidas na individualidade-coletiva das salas de aula ou no aspecto mais ampliado do contexto escolar, trouxe algumas pistas para o entendimento de como o currículo de EJA, aplicado em escolas intramuros pode ser vivido ao passo de construir possibilidades de aprendizagem dialogadas com as necessidades demandadas pelos estudantes.

Na costura para a construção do sentido de ressignificação, desse currículo, evidenciou-se o papel estratégico desempenhado pela sistematização de uma ação docente planejada tendo em vista os elementos interlocutores entre o espaço escolar e as nuances elaboradas pela condição dos estudantes privados de liberdade. O sentido de ressignificação do cur-

rículo da EJA, em contexto socioeducativo de internação, fortaleceu-se à medida que a escola se configurou como organismo vivo e atuante, pensante dos seus processos e construções. Um movimento que evidenciou a importância do docente se perceber imbricado em um processo de autoria, tendo voz e vez nessa construção, a partir da sua prática.

Nesse sentido, a prática pedagógica gamificada, reflexionada durante a realização da pesquisa, constituiu-se como uma ação inovadora, resultado de um currículo autorizante. Os processos de formação, mobilizados no espaço laborativo, mostraram-se potencialmente fomentadores de ações educativas disruptivas, o que permitiu às professoras explorar uma metodologia ainda não efetivada pela escola, mas que, a partir do desejo de ofertar aos estudantes uma experiência aprendente diferente e significativa, tornou-se factível. Essa ação inovadora, efetivada na experiência de validar uma prática pedagógica desenvolvida nas bases da gamificação, enquanto metodologia ativa, nos colocou diante de uma escola viva e autora de processos formativos colaborativos/coletivos permanentes.

Percebeu-se que o processo formativo entre os pares é disparador de sentido e significado para o trabalho docente no qual, em contextos complexos como o socioeducativo, é um fator potencializador de práticas pedagógicas inovadoras. Aqui, o conceito de sala de aula em escolas intramuros extrapola a visão convencional didática, direcionando-nos para uma compreensão desse lugar enquanto espaço formativo e construtor da seguridade necessária para a efetivação de processos aprendentes autorais, engajados e não contemplativos, nos trazendo a compreensão de que o tempo de permanência do estudante, em sala de aula, é o tempo de se construir aprendizagens e sonhos.

O currículo prescritivo da EJA, em escolas intramuros, ganha sentido quando resignificado a partir de uma prática pedagógica construída no entendimento de que formamos

e nos autoformamos, cotidianamente, nas coexistências plurais entre os praticantes pedagógicos. A compreensão do currículo elaborado a partir do conjunto de conteúdos oriundos de uma lógica disciplinar é transmutada para o entendimento de um currículo instituinte que engloba a possibilidade de transformação didática/pedagógica a partir das subjetividades e das práticas culturais construídas.

Em se tratando do contexto socioeducativo de internação, no qual os adolescentes e jovens encontram-se à margem dos processos comunicacionais digitais, a gamificação compreendida enquanto metodologia ativa transpõe a vivência em contexto digital, para os espaços comumente analógicos das salas de aula das escolas intramuros. A gamificação, na perspectiva de uma metodologia ativa, em escolas intramuros, permite ao praticante/estudante sair da condição contemplativa, protagonizando processos autorais de aprendizagens e, enquanto prática pedagógica gamificada, se constituiu como potencial de formação continuada, onde o planejamento de uma prática, com desenho gamificado, fez aproximações e reconhecimentos, do currículo de EJA, bem como resignificou os processos educativos quanto aos seus conteúdos, metodologia, tempo pedagógico e avaliação.

Acredita-se que os processos educativos planejados a partir de uma ideia pedagógica gamificada, consegue alcançar possibilidades didáticas mais significativas de apresentar os conteúdos, os temas, os objetivos de formação mais próximos daqueles que procedem a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn Rosalina Gama *et al.* **Gamificação: diálogos com a educação.** In: FADEL, Luciane Maria *et al.* (org.). *Gamificação na educação*, São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, pp 75-97.
- BRASIL, Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

- BRASIL, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- CAROLEI, Paula; TORI, Romero. **Gamificação aumentada**: explorando a realidade aumentada em atividades lúdicas de aprendizagem. In: Revista Teccogs, n.9, 102 p., jan-jul, 2014.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: Ministério de Ação Social, 1991.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da (coord.). **Socioeducação**: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos humanos, 2006.
- FERREIRA, Maria da Conceição; SOUZA, Eliane Silva. O tempo hipercontraído e as práticas curriculares na educação de jovens e adultos. In: VI Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, **Anais**, Salvador, 2019
- FINO, Carlos Nogueira. **Inovação Pedagógica**: significado e campo (de investigação). In: Anais 3º COLÓQUIO DCE – Universidade da Madeira – UMA, 2008, pp. 277-287
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008, 144 pp.
- GAUTHIER, Clermont *et al.* **Ensino explícito e desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- HETKOWSKI, Tânia Maria e LIMA JR, Arnaud. **Educação e Contemporaneidade**: por uma abordagem histórico-antropológica da práxis humana como fundamentos dos processos formativos e educacionais. In: LIMA JR, Arnaud e HETKOWSKI, Tânia Maria (org.) Educação e Contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- LIBÂNEO, J.C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: Educação e Pesquisa. vol. 38, n.1, SP, jan/marc, 2012.
- LIBÂNEO, J.C. **Políticas Educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. In: Caderno de Pesquisa. v. 46, n. 159, SP, jan/mar, 2016.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 2 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.
- MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: Educação e Cidadania : Aproximações Jovens, vol. 2, UEPG, 2015.
- MURRAY, Janet H. **Hamelet no holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural, 2003, Unesp.
- SALES, Mary Valda Souza. As tecnologias no contexto educativo: perspectiva de inovação e de transformação. In: SALES, Mary Valda Souza (org). **Tecnologias e Educação a Distância**: os desafios para formação. Salvador: Eduneb, 2018.
- SALES, Mary V. S. e KENSKI, Vani. **Sentidos da inovação em suas relações com a Educação e as tecnologias**. Revista da FAEEBA - volume 30 - número 64 - out./dez. 202, p. 19-35.
- SANTOS AT AL. **Gamificação na eja no contexto socioeducativo com privação de liberdade**: o desenvolvimento de uma metodologia ativa à constituição de práticas pedagógicas inovadoras. In: IV Seminário ForTEC: Tecnologias digitais, Redes e Educação: perspectivas contemporâneas. UNEB, maio, 2018
- SOUZA, Eliane Silva. **Práticas Pedagógicas com privados de liberdade**: memorial de uma escola da EJA na socioeducação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, 132 p.
- VIANA, Ysmar. *et. al.* **Gamification**, Inc. – Como reinventar empresas a partir de jogos. 1 ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

Recebido em: 08/11/2022
Aprovado em: 01/12/2022

ENCÍCLICA LAUDATO SI: INTERSECCIÓN ENTRE EL PARADIGMA ECOLÓGICO Y LA RECIPROCIDAD DEL DON COMO UNA FORMA DE COMPROMISO SOCIAL

DR. DIEGO ALBERTO BELTRÁN*
Universidade Nacional de Rosário
<https://orcid.org/0000-0002-64491019>

RESUMEN

El objetivo del presente escrito no es la realización de una exégesis de la Encíclica papal sino, más bien, explorar las potencialidades prácticas y heurísticas del concepto de don aplicado al uso de la tierra, al cuidado de la ecología y como relación social entre seres humanos. Esta es precisamente la articulación que se desarrolla en la encíclica y, al tener la práctica del don una larguísima presencia en la historia; la potencialidad de esta relación adquiere vida propia. El posicionamiento frente a los problemas del hambre, el desempleo y el descarte de millones de seres humanos puede tomarse acriticamente desde el sistema globalizado capitalista actual y pensar que estos problemas serán superados con una serie de saltos tecnológicos e ingeniería social derivados de ese mismo sistema. En este caso lo que se piense y programe será realizado dentro de la perspectiva de un punto particular, seguramente privilegiado, de ese sistema pero las soluciones que salgan de allí contendrán la lógica propia del mismo perpetuando el mecanismo que genera hambre, desempleo y descarte consciente y naturalizado de seres humanos. El método utilizado es el hermenéutico en la variante Hans Georg- Gadamer y consiste en analizar la Encíclica papal teniendo en cuenta el pensamiento social de la iglesia, el pensamiento ecológico moderno y la perspectiva ecológica de las sociedades que utilizan la reciprocidad como engranaje nuclear de la dimensión económica, cultural y política de las mismas. **Palabras clave:** Reciprocidad, Don, Ecología.

ABSTRACT

ENCYCLICAL LAUDATO SI: INTERSECTION BETWEEN THE ECOLOGICAL PARADIGM AND THE RECIPROCITY OF THE GIFT AS A FORM OF SOCIAL COMMITMENT

The objective of this paper is not to carry out an exegesis of the papal Encyclical,

* Profesor universitario de enseñanza media y superior en Historia, expedido por la facultad de humanidades y artes UNR, 1994. Doctor en humanidades y artes con mención en Historia, Facultad de Humanidades y Artes, 2003. Certificado de posdoctoración: Modalidad Proyecto de Investigación Posdoctoral, 23 de mayo de 2016. Profesor de grado en Escuela de Bellas Artes y Escuela de Música. UNR. Profesor de posgrado Doctorado en Ciencias de la Educación. Cohorte Extranjeros. UNR. Profesor de grado Facultad de Psicología. IUNIR. Rosario. Argentina. Teléfono 549 341 623 43 53. E-mail: diegoabeltran@yahoo.com.ar.

but rather to explore the practical and heuristic potentialities of the concept of gift applied to the use of the land, the care of the ecology and as a social relationship between human beings. This is precisely the articulation that is developed in the encyclical and, as the practice of the gift has a very long presence in history; the potentiality of this relationship takes on a life of its own. The position regarding the problems of hunger, unemployment and the discarding of millions of human beings can be taken uncritically from the current globalized capitalist system and think that these problems will be overcome with a series of technological leaps and social engineering derived from that same system. In this case, what is thought and programmed will be carried out within the perspective of a particular point, surely privileged, of that system, but the solutions that come out of it will contain its own logic, perpetuating the mechanism that generates hunger, unemployment and conscious discarding and naturalized human beings. The method used is hermeneutic in the Hans Georg-Gadamer variant and consists of analyzing the papal Encyclical taking into account the social thought of the church, modern ecological thought and the ecological perspective of societies that use reciprocity as the nuclear gear of the economic, cultural and political dimension of the same.

Keywords: Reciprocity, Gift, Ecology.

RESUMO

ENCÍCLICA LAUDATO SI: INTERSEÇÃO ENTRE O PARADIGMA ECOLÓGICO E A RECIPROCIDADE DO DOM COMO FORMA DE COMPROMISSO SOCIAL

O objetivo deste artigo não é realizar uma exegese da Encíclica papal, mas explorar as potencialidades práticas e heurísticas do conceito de dádiva aplicado ao uso da terra, ao cuidado da ecologia e como relação social entre seres humanos. Esta é precisamente a articulação que se desenvolve na encíclica e, como a prática do dom tem uma presença muito longa na história; a potencialidade dessa relação ganha vida própria. A posição em relação aos problemas da fome, do desemprego e do descarte de milhões de seres humanos pode ser tomada acriticamente do atual sistema capitalista globalizado e pensar que esses problemas serão superados com uma série de saltos tecnológicos e engenharia social derivados desse mesmo sistema. Nesse caso, o que for pensado e programado será realizado dentro da perspectiva de um ponto particular, seguramente privilegiado, daquele sistema, mas as soluções que dele sair conterão uma lógica própria, perpetuando o mecanismo gerador da fome, do desemprego e descarte consciente e seres humanos naturalizados. O método utilizado é hermenêutico na variante de Hans Georg-Gadamer e consiste em analisar a Encíclica papal levando em conta o pensamento social da Igreja, o pensamento ecológico moderno e a perspectiva ecológica das sociedades que utilizam a reciprocidade como engrenagem nuclear do desenvolvimento econômico, cultural e dimensão política do mesmo.

Palavras chave: Reciprocidade, Dom, Ecologia

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente escrito no es la realización de una exégesis de la Encíclica papal *sino*, más bien, explorar las potencialidades prácticas y heurísticas del concepto de don aplicado al uso de la tierra, al cuidado de la ecología y como relación social entre seres humanos. Esta es precisamente la articulación que se desarrolla en la encíclica y, al tener la práctica del don una larguísima presencia en la historia; la potencialidad de esta relación adquiere vida propia. El posicionamiento frente a los problemas del hambre, el desempleo y el descarte de millones de seres humanos puede tomarse acriticamente desde el sistema globalizado capitalista actual y pensar que estos problemas serán superados con una serie de saltos tecnológicos e ingeniería social derivados de ese mismo sistema. En este caso lo que se piense y programe será realizado dentro de la perspectiva de un punto particular, seguramente privilegiado, de ese sistema pero las soluciones que salgan de allí contendrán la lógica propia del mismo perpetuando el mecanismo que genera hambre, desempleo y descarte consciente y naturalizado de seres humanos. Otra perspectiva es la que adoptó el epistemólogo, ya clásico, Paul Feyerabend. Desde esta corriente de pensamiento un sistema económico, cultural o un paradigma integral de ciencia, cultura y sociedad se ve mejor desde un punto de vista ajeno a ese sistema. Aquí nos encontramos con la epistemología y la metodología de investigación llamada ETNOGRAFÍA COGNITIVA. Feyerabend genera un desplazamiento del punto de vista etnocéntrico de la ciencia occidental adoptando el punto de vista de un etnógrafo: el abandono de los presupuestos culturales propios para poder comprender las producciones cognitivas, culturales y tecnológicas del otro cultural e, incluso, comprender mejor los marcos culturales de origen del propio investigador. Feyerabend nos plantea que: “La elección de un estilo (cognitivo), de una realidad, de una forma de

verdad, incluyendo criterios de realidad y de racionalidad es la elección de un producto humano. Es un acto social, depende de la situación histórica” (1987, p. 96). Feyerabend parte de la siguiente proposición teórica: cada cultura posee un nivel de producción cognoscitiva de tal complejidad y sofisticación que nada tiene que envidiarle a la ciencia occidental. Es decir, cada cultura no occidental del pasado o de la actualidad tiene su propia forma de percibir, organizar, seleccionar e interpretar la información que recibe del medio ambiente. Por otra parte, posee sus propias formas de evaluar y testear la adquisición y el tipo de conocimiento adquirido. Todo el proceso anteriormente mencionado es construido desde determinada metafísica que lo guía. Es por esta razón que la forma de generar conocimiento de cada cultura o de cada teoría dentro de un complejo cultural determinado es inconmensurable porque son inconmensurables esas disímiles plataformas metafísicas. La perspectiva papal en la encíclica *Laudato si* es una perspectiva comparable a la de Feyerabend que podríamos conceptualizar, dada la urgencia de los problemas sociales y ecológicos tratados, como la perspectiva del ANGELUS NOVUS propuesta por Walter Benjamin al analizar un cuadro de Paul Klee:

Hay un cuadro de Klee que se titula *Angelus Novus*. Se ve en él un ángel, al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava la mirada. Tiene los ojos desorbitados, la boca abierta y las alas tendidas. El ángel de la historia debe tener ese aspecto. Su rostro está vuelto hacia el pasado. En lo que para nosotros aparece como una cadena de acontecimientos, él ve una catástrofe única, que arroja a sus pies ruina sobre ruina, amontonándolas sin cesar. El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destruido. Pero un huracán sopla desde el paraíso y se arremolina en sus alas, y es tan fuerte que el ángel ya no puede plegarlas. Este huracán lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuel-

ve las espaldas, mientras el cúmulo de ruinas crece ante él hasta el cielo. Este huracán es lo que nosotros llamamos progreso (2005, p.23. Tesis IX).

Una hermenéutica optimista de la óptica benjaminiana haría más fructífera la labor del Angelus Novus. Quizás no se pueda despertar a los muertos pero sí recomponer lo destruido. Si vemos las ruinas no como tales sino como prácticas sociales aún operantes es posible recomponer los pedazos en una nueva forma o en una figura de rompecabezas original. Con pedazos del pasado aún viviente se puede componer un nuevo futuro. **Los pedazos que intenta recomponer Laudato si tienen que ver con la práctica del don (realizada por los griegos arcaicos y por multitud de culturas no occidentales) y por una concepción de la propiedad de la tierra (en el sentido de la tierra para la agricultura biotecnológica) como no absoluta o condicional. Es decir, una propiedad cuyo dominio eminente sea de Dios aunque donada al género humano con la obligación de gestionarla como un bien común de la generación actual y de las generaciones por venir.** En todas estas prácticas, ahora dispersas y sin fuerza o con un potencial aún sin aprovechar, laten posibilidades futuras según como se configuren: la encíclica Laudato si propone un tipo de configuración recogiendo las “ruinas” del Angelus Novus para evitar el huracán del “progreso” entrópico. Las propuestas que, a mi juicio, propone el Papa en esta encíclica son las siguientes:

- La cuestión social y la cuestión ecológica tienen una misma matriz causal y deben ser resueltas simultáneamente
- La entropía creciente de la producción agrícola industrial y biotecnológica genera un empobrecimiento del suelo y una precarización laboral y social de los pequeños productores directos
- La solidaridad social a través del don y los comportamientos solidarios recíprocos son un principio de solución de la crisis social y ecológica

Una de las posibilidades o ideas implícitas que, a mi entender, aparecen en la encíclica (aún con la utilización de un desarrollo tecnológico de punta o sobre todo por esta utilización); es que la práctica del don genera una menor entropía que las formas capitalistas actuales. Por lo tanto, las potencialidades prácticas y heurísticas que deseo plantear en torno a las cuestiones seleccionadas de la encíclica son:

- La reciprocidad reduce la entropía del sistema sin reducir la población por coerción bio-política
- La cultura del descarte es también una cultura entrópica

1. MARCO TEÓRICO: RECIPROCIDAD Y ENTROPÍA

Karl Polanyi se propone determinar el significado que posee el término “económico” planteando que es un compuesto de dos significados que llama “substantivo” y “formal” (1976). El significado substantivo “deriva de la dependencia del hombre, para su subsistencia, de la naturaleza y de sus semejantes” y alude al intercambio con el medioambiente ecológico y social (1976). El significado formal refiere al “carácter lógico de la relación medio-fines” y a una situación de elección “entre los distintos usos de los medios que provoca la insuficiencia de estos medios”. En definitiva nos encontramos con una serie de reglas pretendidas racionales para el uso de recursos escasos: “un conjunto de reglas relativas a la elección entre los usos alternativos entre los medios insuficientes” (Polanyi, 1976). Los dos significados no tienen nada que ver entre sí: Polanyi hace una analogía entre las leyes de la lógica/economía formal y la ley de la gravedad/economía substantiva. A lo largo de la historia estos significados no tuvieron una articulación empírica excepto en los últimos 250 años. En Europa occidental y en Norteamérica se produjo una organización de la subsistencia humana que funcionaba adecuadamente con las reglas racionales de la elección de recursos de la economía formal.

Esta organización “consistía en un sistema de mercados formadores de precios” cuya diferencia con los mercados antiguos es que no son precios fijos (Polanyi, 1976). Esta organización histórica tan delimitada en el tiempo es el mercado y el sistema capitalista clásico en el que el comercio y el dinero son funciones de mercado. Tanto el dinero como el comercio han operado desde el fondo de la historia pero como elementos independientes del mercado. De esta manera hay, para Polanyi, tres formas de integración económica (1976):

- Reciprocidad: implica movimientos entre estructuras simétricamente organizadas (o, más específicamente, entre elementos correlativos de esas estructuras)
- Redistribución: movimientos entre un centro apropiador-distribuidor hacia su hinterland
- Intercambio: movimiento “entre manos” individuales en el sistema de mercado

Las prácticas económicas esquematizadas se dan con bases institucionales ad hoc: el interés del Papa se centra en la reciprocidad dado que el don que menciona y recomienda a lo largo de la encíclica implica conductas de reciprocidad. Esta reciprocidad no es necesariamente hacia quien nos otorgó el don. Por ejemplo, la responsabilidad de un trobriandés es “hacia la familia de su hermana. Pero no por esta razón es ayudado a su vez por el marido de su hermana, pero, si está casado, por el hermano de su propia esposa, un miembro colocado en correspondencia de una tercera familia” (Polanyi, 1976). La reciprocidad y el don es parte de la economía substantiva y, por ende, más allá del beneficio del homo economicus del liberalismo.

1.1. La reciprocidad en Grecia antes del dinero

En el origen de la democracia griega hay dos procesos diferentes que se oponen e intersectan posteriormente. Ellos atribuyen dos sentidos

diferentes a los conceptos de PHILIA (amistad/poder de unión) e ISONOMIA (igualdad). Hay una práctica de la PHILIA y la ISONOMIA en el grupo de guerreros aristocráticos. En este caso la igualdad se da por una actividad de competencia y de conflicto entre iguales (HOMOIOI): solo se da el AGÓN entre contendientes que se consideran a sí mismos como iguales. No hay un monarca por sobre el grupo nobiliario dado que las decisiones, como el reparto del botín luego de una batalla, se hace en un espacio circular en el centro del cual está la palabra como conversación entre iguales (Gallego, 2009. Capítulo I). Para Jean Pierre Vernant este es el punto de inicio que lleva a la noción de igualdad en la ciudad griega (Vernant, 2008). Esta es la tesis del surgimiento de la igualdad clásica griega “como derivación de una concepción aristocrática surgida en la era arcaica” (Gallego, 2009.p.23). La otra perspectiva explica el desarrollo de la igualdad a partir no del imaginario aristocrático sino de su equivalente campesino. La igualdad aristocrática se construye en oposición al otro desigual no griego o de oscuros orígenes mientras los iguales (HOMOIOI) son “bien nacidos”. A diferencia de la anterior, la igualdad campesina se construye en torno a la reciprocidad expandiéndose hacia la ciudad. El Estado griego surge dentro de un contexto peculiar. La sociedad aldeana no desaparece con la expansión de las PÓLEIS sino que su sociabilidad se expande. La polis opera como una aldea ampliada congregando a aldeas y unidades familiares rurales. La relación cercana que tiene una aldea con su tierra se replica en la relación entre la polis y su tierra de laboreo (Gallego, p.39). Esta situación permite explicar las prerrogativas excepcionales de los campesinos griegos en relación a agricultores de otras regiones y épocas. La organización espacial que posibilita el afianzamiento de las PÓLEIS tiene cierto despliegue armónico. Desde el ÁSTY (centro cívico-político-religioso de la ciudad) hasta las tierras de cultivo y labor mediaban 3km o media hora a pie. Esta pequeña estructura original puede ir adicionando otras

aldeas a intervalos de 30 minutos de marcha una de la otra. De esta manera, la DORFSTAAT (Estado-aldea original) llega a tener un radio de 1-1,5 horas de marcha (Bintliff. 2006. p.40-42). El tipo de sociabilidad que permea a esta estructura es la reciprocidad. En cada aldea, por ejemplo en la que habitaba Hesíodo (Ascra); los problemas y necesidades que exceden el marco del OIKOS se resuelven entre vecinos a partir de una “reciprocidad equilibrada” (Gallego p. 46). Es decir, a partir de un intercambio de dones y contra-dones (Gallego p.49):

Lo que el poeta permite comprender es el funcionamiento práctico de la aldea campesina a partir de un sistema de valores en el que se destacan la autonomía del oikos en su búsqueda de la autarquía y la obligatoriedad de las relaciones de reciprocidad entre los vecinos, que delimitan los vínculos concretos de intercambio que tienen lugar dentro de la comunidad aldeana (Gallego p.49-50).

Este tipo de reciprocidad equilibrada puede transformarse en “reciprocidad negativa” cuando no hay un contra-don y se devoran los dones por parte de una instancia más poderosa. La aristocracia que ocupa primigeniamente el ÁSTY pretende una reciprocidad en la cual ésta ofrece la función judicial por medio de la cual Hesíodo pierde un terreno en la disputa con su hermano; terreno situado en la aldea:

Sin embargo, esto no supone la existencia de una organización política que habilite la participación de los labradores. Se trata más bien de una relación que obliga a éstos a retribuir con regalos a los basileís, aparentemente por el hecho de actuar como árbitros judiciales entre las partes en disputa. Resulta significativo en este contexto la posterior referencia de Hesíodo al árbitro (hístor) de mucha inteligencia (792-93), lo cual denotaría un deseo de cambio en relación a lo que acontecería en su propia época: las sentencias torcidas de los nobles devoradores de dones (39, 221, 264: dorophágoi) (Gallego p.47-48).

En muchas de las sociedades precapitalistas anteriores a la “gran transformación” descrita por Karl Polanyi no existen relaciones mercantiles o incluso de trueque (Polanyi, 1947). Es

decir, en las sociedades anteriores al proceso de acumulación originaria en los términos de Marx o de acumulación por desposesión en los términos de David Harvey (2005) se desarrolla un tipo de institución que integra los niveles económico, jurídico y político que en el occidente moderno se dan por separado. Existen relaciones que los antropólogos conceptualizaron como de RECIPROCIDAD y DON. En la Grecia arcaica, previa al desarrollo de la economía monetaria y el proceso de urbanización que llega a su cenit en el Siglo de Pericles; nos encontramos con una praxis de democracia igualitaria pre-clásica aldeana que le puede generar un dolor de cabeza al paradigma algorítmico y su fiebre totalizadora. Según Yuval Noha Harari (2016); un algoritmo es una serie de pasos organizados metódicamente a los efectos de realizar cálculos para resolver problemas tomando decisiones específicas. El algoritmo no es el cálculo en sí sino el procedimiento que se despliega para hacer el cálculo. Tanto en una receta de cocina como en el cálculo de la media entre dos números se siguen algoritmos específicos. Para calcular la media entre dos números sería:

- 1º paso; sume los dos números
- 2º paso; divida la suma por dos

Los cálculos variarán según los números, pero el procedimiento para llegar al cálculo permanecerá inalterable. Es posible que una receta de cocina la ejecute una máquina de forma automática a la que sólo se necesita incorporar agua, verduras y energía eléctrica (Harari, 2016. p. 100-103). Este es el sistema de las máquinas que expenden bebidas y que, según los biólogos, es homologable a un ser humano. Los humanos constituyen algoritmos que producen algo distinto a vasos de café o té sino, más bien, copias de sí mismo que contienen lo que en términos decimonónicos es la filogenia de la especie y en términos actuales la PREPROGRAMACIÓN de conductas y emociones acumuladas en millones de años y probadas evolutivamente (Harari, 2016. p. 100-

103). Ahora bien; la noción de algoritmo tiene un estatus filogenético. Harari plantea que los algoritmos que atraviesan a las personas se manejan a partir de “sensaciones, emociones y pensamientos”. Añade, por otra parte, que gallinas, cerdos, monos y nutrias funcionan de la misma manera. En una situación simultáneamente darwiniana y shakespeariana un primate que mira el racimo de bananas que pende de un árbol también nota la presencia de un tigre en las inmediaciones: ¿cómo debe actuar teniendo en cuenta su hambre y su miedo a ser devorado? Para Harari esta situación es reducible a un cálculo de probabilidades que debe realizar el primate para evitar morir de inanición o de ser ultimado por el tigre. El primate de Harari opera como un CEO de Lehman Brothers ante la decisión de seguir operando con hipotecas subprime: considera una serie de variables en un espacio de tiempo reducido: distancia que media entre él y las bananas y entre él y el tigre, velocidades estimadas del tigre y de sí mismo, perfil actual del felino (¿parece hambriento o satisfecho? ¿está despierto y atento o dormido?) y ponderación del alimento (¿cuántas bananas hay? ¿están verdes o maduras? ¿son grandes o pequeñas?). Por otra parte, debe considerar las condiciones internas de su cuerpo como si ha comido últimamente y puede abstenerse o el hambre de días lo obliga a actuar. Para procesar todas estas variables y probabilidades el primate de Harari o el CEO de Lehman Brothers necesitan algoritmos de un nivel de sofisticación muy superior a los de las máquinas automáticas de bebidas. Al parecer el perfil psicológico del primate alterará una parte de los cálculos de tipo “objetivo” o neutral:

Un babuino asustadizo (cuyos algoritmos sobrestimen los peligros) morirá de hambre, y los genes que modelaron estos algoritmos cobardes perecerán con él. Un babuino imprudente (cuyos algoritmos subestimen los peligros) caerá presa del león, y sus genes audaces tampoco conseguirán llegar a la siguiente generación. Dichos algoritmos pasan

constantemente controles de calidad por parte de la selección natural. Solo los animales que calculan correctamente las probabilidades dejan descendientes (Harari, 2016. p. 100-103).

Aunque, de todas formas, Harari plantea que (dado que el primate no lleva un bloc de notas y bolígrafo para hacer cálculos) el cuerpo entero del babuino es la calculadora y cuando perciba/calcule probabilidades parejas para tomar una decisión quizá quede paralizado por la indecisión (Harari, 2016. p. 100-103). Desde esta perspectiva; la psiquis es, cuando más, el efecto fantasmático de un cúmulo de algoritmos hipercomplejos y el salto evolutivo entre la especie humana y los cerdos y monos es más de tipo cuantitativo que cualitativo. Seríamos un cúmulo de algoritmos como el resto de las especies, aunque más complejos. **Si dicho paradigma ve al hombre y a cualquier organismo como un procesador-reorganizador de datos para sobrevivir encriptados y reformulados constantemente en un marco filogenético aunque probados/chequeados ontogenéticamente; el “hecho social total” del don y la reciprocidad se presentan como inconmensurables en términos algorítmicos:**

- La reciprocidad responde a los deseos y emociones pero mediatizados por un lapso de tiempo indeterminado imposible de asimilar por el mono calculador de Yuval Noah Harari.
- La reciprocidad no cae en el dilema de centralizar-descentralizar la información-dato; está simultáneamente centralizada-descentralizada.
- La función fundamental de la reciprocidad no puede ser reducida a la información y su circulación: la circulación y el intercambio de datos (bienes materiales, simbólicos) se hace en función del reconocimiento del Otro.

En efecto. En “Ensayo sobre el Don” Marcel Mauss se propuso demostrar que en las sociedades primitivas el intercambio se presenta en la forma de donaciones recíprocas en vez

de expresarse en la forma de transacciones (al menos en su mayor parte). Esta forma primitiva de intercambio no sólo tiene un carácter económico sino que es una institución que comprende múltiples órdenes que en el occidente moderno aparecen diferenciados incluyendo entonces a los planos religioso, jurídico, moral, utilitario y sentimental; Mauss lo denomina “hecho social total” (Lévi-Strauss, 1985. P. 91). En varias sociedades estudiadas por la etnología¹, en ocasión de diversos acontecimientos sociales como noviazgos, matrimonios, defunciones, nacimientos, tratados de paz, enfermedades, etcétera, se realizan una serie de intercambios ceremoniales. Estos regalos se intercambian por bienes equivalentes; si el intercambio no es simultáneo, el beneficiario se compromete en una ocasión ulterior a realizar “contra-regalos” que en ocasiones exceden el valor de los regalos recibidos en primera instancia. De todas formas, estos contra-regalos “dan derecho”, a su vez, a recibir más adelante nuevas donaciones que, en progresión, superan el valor de las donaciones iniciales. Ninguno de los participantes de estos intercambios recíprocos, de estas donaciones, obtiene un beneficio material concreto. En algunos casos los regalos que se intercambian son exactamente del mismo tipo, es decir, la misma clase de objeto (Lévi-Strauss. 1985. p. 92-93). ¿Por qué realizar entonces el intercambio? ¿Cuál es su finalidad? Lévi-Strauss responde que las mercaderías intercambiadas no son sólo bienes económicos sino también formas de expresar poder, estatus, simpatía, emoción, potencia, es decir; son instrumentos para establecer alianzas “para ganar seguridades y precaverse contra riesgos” cuya cara contrapuesta o superpuesta es la rivalidad (Lévi-Strauss. 1985. p. 93). Es decir, la reciprocidad y el intercambio generalizado son los eslabones de las alianzas que, en tanto tal, son políticas. Un ejemplo interesante que da Lévi-Strauss es el de la

reciprocidad de ciertos comensales franceses. En restaurantes franceses humildes cuando dos desconocidos comparten la misma mesa, para “romper el hielo”; uno de ellos sirve vino al otro de su propia botella esperando un acto recíproco del otro comensal que así mismo servirá vino de su propia botella similar en forma y contenido a la de su compañero ocasional. No hay ganancia ni beneficio tangible con este intercambio. Lévi-Strauss compara esta situación con la de “individuos o bandas primitivas al entrar en contacto, por primera vez o en forma excepcional con desconocidos” (Lévi-Strauss. 1985. p. 100) e indica que se pueden encontrar “vestigios” de “experiencias psicosociales” primitivas en costumbres actuales; el ejemplo de los dos extraños del restaurante sería un “simple subproducto de la vida colectiva” (Lévi-Strauss, 1985. p. 100). El antropólogo francés plantea que tanto en la vida animal pre-humana o, mucho más adelante, en instituciones sociales arcaicas o salvajes no es posible encontrar este tipo de experiencias psicosociales primitivas. Los primitivos en lo que podríamos llamar grado cero solo tenían dos modos de clasificar a los grupos de extraños: “buenos” o “malos” (amigos o enemigos agregamos nosotros). Al grupo “bueno” se le otorgaba hospitalidad y “por el cual uno se despojaba de los bienes más preciosos”. Al grupo “malo” le espera y se espera de él “el sufrimiento y la muerte”. De esta manera; “con uno se lucha, con el otro se intercambia” (Lévi-Strauss. P. 100). Lévi-Strauss plantea que la repugnancia que experimenta un campesino al beber de su propia botella es del mismo tipo que la de la prohibición del incesto dado que son fenómenos del mismo “complejo fundamental de la cultura” (Lévi Strauss. p.100).

1.2. Entropía y economía capitalista: la perspectiva ecológica de Georgescu-Roegen Según las dos leyes de la termodinámica del siglo XIX:

- La primera ley de conservación de la energía plantea que la cantidad de

1 El ejemplo más paradigmático es el de Alaska. También Marcel Mauss encuentra instituciones similares en Melanesia y Polinesia.

energía presente en el universo permanece estable; es decir, no aumenta ni disminuye.

- La segunda ley de la entropía plantea que la cantidad de energía utilizable disminuye disipándose en forma de calor luego de ser utilizada; de esta manera los sistemas físicos tienden a la entropía/muerte/desorden.

La aplicación de la termodinámica decimonónica a la economía fue desarrollada por el economista Nicholas Georgescu-Roegen:

La oposición irreductible entre la mecánica y la termodinámica radica en la segunda ley, la ley de la entropía. La más antigua de sus múltiples formulaciones es también la más clara para el no especialista, 'el calor fluye por sí mismo sólo del cuerpo más caliente al más frío, nunca a la inversa'. La formulación más compleja, aunque equivalente, es que la entropía de un sistema cerrado aumenta continua (e irrevocablemente) hacia un máximo; es decir, la energía disponible se transforma continuamente en energía no disponible hasta desaparecer por completo. En líneas generales, el asunto es relativamente sencillo: Todas las clases de energía se transforman gradualmente en calor, y el calor finalmente se disipa, de manera que el hombre ya no lo puede emplear. Un punto que nos regresa a Carnot es que ninguna máquina de vapor puede proveer trabajo si la misma temperatura, por alta que sea, prevalece en la caldera y en el enfriador. Para que sea aprovechable, la energía debe distribuirse en forma desigual; la energía completamente disipada ya no es aprovechable. El ejemplo clásico es el inmenso calor disipado en el agua de los mares, que ningún barco puede emplear. A pesar de que los barcos navegan sobre él y necesitan de energía, la energía cinética está concentrada en el viento y la energía química o nuclear en algún combustible. Podemos ver por qué la entropía vino a ser considerada también como un índice del desorden (de disipación) no sólo de la energía, sino también de la materia y por qué la ley de la entropía en su forma actual establece que la materia asimismo está sujeta a una disipación irrevocable. De acuerdo con esto, el destino último del universo no es la muerte térmica (como se creía al comienzo), sino un estado más horrendo —el caos. Sin duda, desde el punto de vista intelectual, la idea es insatis-

factoria. Pero lo que interesa es que, de acuerdo con toda la evidencia, cuando menos nuestro medio ambiente inmediato, el sistema solar, tiende hacia una muerte termodinámica, en lo que se refiere a las condiciones que sostienen la vida (Georgescu-Roegen, 1975).

Georgescu-Roegen realizó, desde su perspectiva original, una crítica a la "epistemología mecanicista" presente en la física clásica y en la economía que adopta el paradigma mecanicista y que incluye a David Ricardo, Adam Smith y Karl Marx entre otros (Arnal, Salvador, 2006). Desde la epistemología mecanicista los procesos físicos o económicos son reversibles; en última instancia esto significaría que el proceso de envejecimiento de un organismo puede revertirse o marchar en sentido opuesto. El paradigma termodinámico-entrópico de Georgescu-Roegen se opone a la posibilidad de un crecimiento económico indefinido dado que los procesos económicos producen un desgaste irreversible de los recursos y materiales terrestres. Al ser el tiempo (o los procesos biológicos, físicos, sociales y económicos que lo expresan) de carácter irreversible; sólo es posible ralentizar el dramático desenlace final no sólo para un ser humano en particular sino para toda la especie humana enraizada en la BIOSFERA. Para llevar a cabo este objetivo el economista rumano propuso un "Programa Bioeconómico Mínimo" en 1972 estructurado en torno a los siguientes ejes:

- » Principio de Precaución
- » Principio de Conservación y Reciclaje
- » prohibición de producción de armamentos
- » reducción de la población mundial hasta hacerla compatible y sustentable con la agricultura ecológica (sin químicos, pesticidas, es decir, sin "revolución verde" y, obviamente, sin innovaciones como la soja transgénica)

Dados el paradigma entrópico-termodinámico y el PROGRAMA BIOECONÓMICO MÍNIMO; Georgescu-Roegen propone que la economía se transforme en una rama de la

biología (Georgescu-Roegen, 2011). La especie humana evoluciona de una manera diferente al resto de las especies al crear “órganos exosomáticos”, como el avión, miras infrarrojas, grúas, computadoras, etc, mientras que las otras especies tienen una evolución de tipo “endosomático”. Por esta última cuestión, las sociedades animales no tienen “conflictos sociales” al tener cada espécimen un “soma” específico que les designa un lugar predeterminado en la división del trabajo de esa comunidad (termitas, abejas, hormigas). Nuestro economista rumano plantea que:

En la sociedad humana, normalmente nacemos ‘iguales’ endosomáticamente. Es imposible, con sólo examinar el soma de un recién nacido decir si ‘este es un presidente de banco’ o ‘este otro un obrero portuario’ (Georgescu-Roegen, 2011.p.195-196).

Caminando por una delgada línea que separa el territorio ius-filosófico de la región biológica decimonónica (o actual biopolítica); Georgescu-Roegen plantea que la desigualdad inicial del soma individual se articula con una desigualdad de evolución nacional exosomática/tecnológica que no puede ser salvada con ayuda económica u organizacional. Dicha imposibilidad se explica porque esta evolución se da desde cierta matriz cultural que no admite “órganos exosomáticos” histórica y culturalmente extraños. Así como en la evolución endosomática nichos aislados de la misma especie habilitan futuras sub-especies o especies diferentes; los que podríamos llamar “nichos evolutivos exosomáticos” nos dan sociedades con órganos exosomáticos diferentes. Según el economista rumano; querer ayudar a especies exosomáticas diferentes para que adopten miembros exosomáticos importados no sólo sería perjudicial sino incluso “deshonesto”. Ayudar a la emergencia de matrices diferentes de desarrollo implicaría conocer a fondo la misma para lograr un desarrollo endógeno sin órganos exosomáticos implantados e incompatibles:

Necesitamos estudiar la matriz en cuestión, no desde un sillón lejano, sino desde un contacto

íntimo con su funcionamiento. Por esta razón, dije que, un Cuerpo de Paz no es suficiente. Necesitamos un Ejército de Paz. La cuestión es si podemos movilizarlo a tiempo (Georgescu-Roegen, 2011.p.196-197).

Aplicada estas leyes a los sistemas sociales se promoverán lo que se podría llamar SISTEMAS SOCIALES DE BAJA ENTROPÍA.

2. LA RECIPROCIDAD Y EL DON COMO REMEDIO A LA DESIGUALDAD

En la encíclica Laudato si se trata el tema de la entropía o de destrucción-disipación de la energía no reutilizable aunque la solución planteada para ralentizar dicha entropía no es una solución malthusiana que implique frenar el crecimiento demográfico en los países más pobres. Esta es la típica solución que presentan figuras conocidas como Giovanni Sartori y Gianni Mazzoleni:

El 97 por ciento del aumento de la población mundial en los últimos años del siglo XX se ha producido en los países menos desarrollados... De nada sirven las ayudas, los socorros, el prodigarse las personas de buena voluntad. Y desgraciadamente una ya larguísima serie de experiencias está ahí para demostrarlo. No es raro que las ayudas alimenticias, inspiradas por auténticos sentimientos de humanidad, provoquen hasta el efecto contrario: han inducido a los pobres campesinos a abandonar los campos que garantizaban míseras cosechas para echarse a las ciudades...en espera de los víveres humanitarios. De esta manera se ha facilitado involuntariamente el avance del desierto en las tierras abandonadas (Sartori y Mazzoleni, 2003. P.116. Cap.17)

Para los autores citados; en los países del sur del mundo “maduró” la perspectiva que conceptualiza a la alta natalidad del Sur pobre como un obstáculo al desarrollo económico-cultural de esa misma región. Por lo tanto, la solución sería la ejecución de programas con un fuerte control de la natalidad (Sartori y Mazzoleni, p.118). Frente a la alta entropía de la economía globalizada y capitalista Francisco propone un “modelo circular de producción”

que recuerda a lo que los físicos llaman “móvil perpetuo de segunda especie” o dispositivo que traduce un tipo de energía a otro sin disiparla/gastarla. Veamos como lo plantea en el numeral 22 de la encíclica *Laudato si*:

Estos problemas están íntimamente ligados a la cultura del descarte, que afecta tanto a los seres humanos excluidos como a las cosas que rápidamente se convierten en basura. Advertimos, por ejemplo, que la mayor parte del papel que se produce se desperdicia y no se recicla. Nos cuesta reconocer que el funcionamiento de los ecosistemas naturales es ejemplar: las plantas sintetizan nutrientes que alimentan a los herbívoros; estos a su vez alimentan a los seres carnívoros, que proporcionan importantes cantidades de residuos orgánicos, los cuales dan lugar a una nueva generación de vegetales. En cambio, el sistema industrial, al final del ciclo de producción y de consumo, no ha desarrollado la capacidad de absorber y reutilizar residuos y desechos. Todavía no se ha logrado adoptar un modelo circular de producción que asegure recursos para todos y para las generaciones futuras, y que supone limitar al máximo el uso de los recursos no renovables, moderar el consumo, maximizar la eficiencia del aprovechamiento, reutilizar y reciclar. Abordar esta cuestión sería un modo de contrarrestar la cultura del descarte, que termina afectando al planeta entero, pero observamos que los avances en este sentido son todavía muy escasos. (*Laudato si*, numeral 22. P.20)

La preocupación del Papa reúne lo que llamaremos dos tipos de entropías: la clásica del gasto de energía no reutilizable o recursos no renovables y el descarte cultural/político (y luego económico) de la fuerza de trabajo no renovable porque se decide descartarla. El problema parece ser solo uno el descarte de personas y de su potencia laboral, el descarte de las cosas y el descarte/derroche de energía. El planteo ecológico verdadero es simultáneamente un planteo social que debe incluir la noción de justicia proveniente del ámbito humano. Esto genera una doble escucha: la del “clamor de la tierra como el clamor de los pobres” (*Laudato si*, numeral 49. P.38-39). **El descarte de las personas no solo es una fa-**

lencia moral; es también una falencia entrópica: no se aprovechan los conocimientos ni la energía potenciales de estas. La encíclica parece sugerir que cada salto tecnológico o cada reordenamiento de ocasión del sistema capitalista descarta personas, cosas y energía sin utilizarlos o re-utilizarlos: la cultura del descarte es también una cultura entrópica. Frente a la opción de hierro de los dos autores citados en relación a la reducción de la natalidad y a la presión internacional a los países en desarrollo ejercida a través del otorgamiento de ayuda económica a cambio de regulación reproductiva; la respuesta es que el crecimiento demográfico es absolutamente compatible con un desarrollo “integral y solidario” (*Laudato si*, numeral 49. p.39). Por otra parte, hay una deuda de los países desarrollados del núcleo capitalista para con los países periféricos:

La inequidad no afecta sólo a individuos, sino a países enteros, y obliga a pensar en una ética de las relaciones internacionales. Porque hay una verdadera « deuda ecológica », particularmente entre el Norte y el Sur, relacionada con desequilibrios comerciales con consecuencias en el ámbito ecológico, así como con el uso desproporcionado de los recursos naturales llevado a cabo históricamente por algunos países. Las exportaciones de algunas materias primas para satisfacer los mercados en el Norte industrializado han producido daños locales, como la contaminación con mercurio en la minería del oro o con dióxido de azufre en la del cobre. Especialmente hay que computar el uso del espacio ambiental de todo el planeta para depositar residuos gaseosos que se han ido acumulando durante dos siglos y han generado una situación que ahora afecta a todos los países del mundo... A esto se agregan los daños causados por la exportación hacia los países en desarrollo de residuos sólidos y líquidos tóxicos, y por la actividad contaminante de empresas que hacen en los países menos desarrollados lo que no pueden hacer en los países que les aportan capital (*Laudato si*, numeral 51 p.40).

A lo largo de toda la encíclica; el Papa va a utilizar un término con una resonancia profundamente antropológica el DON cuyo

compañero conceptual en dicha disciplina es la RECIPROCIDAD. Si bien no lo utiliza explícitamente; en la sección analizada podemos ver que hay una circulación de la deuda: si bien hay un grupo de países deudores del Sur para con el Norte; en el nivel ecológico vemos un grupo de países deudores del Norte para con los del Sur. De todas formas, la deuda como dispositivo de control sólo es la de tipo no ecológico (numeral 52. p.42.). Ahora bien; la deuda ecológica se asienta sobre la tierra como una HERENCIA COMÚN. Según este estatus sus frutos deben beneficiar a todos. Probablemente nos encontramos aquí con una circulación de bienes de la tierra: como los bienes no son de nadie en particular y del género humano en sentido colectivo (incluso de las generaciones por venir) los bienes deben circular porque no son de nadie y de todos. Existe un “principio de la subordinación de la propiedad privada al destino universal de los bienes” (numeral 93. p.73-74). El destino universal de los bienes, su circulación en términos de don y reciprocidad; deciden el tipo de propiedad privada que se transformará, a nuestro juicio, en CONDICIONAL. La tierra nos ha sido dada por Dios y esto implicaría cuidarla por encima del derecho de propiedad privada. Un abordaje hermenéutico de la Biblia plantea que desde el Génesis se invita al hombre a dominar la tierra favoreciendo, de esta manera, una explotación indiscriminada de la naturaleza. Es necesario rechazar el argumento de que por haber sido creados a imagen de Dios y por haber recibido el mandato de dominar la tierra implique un dominio total de las demás criaturas (numeral 67 .p.53.). El Papa plantea una hermenéutica bíblica realizada en su contexto:

Es importante leer los textos bíblicos en su contexto, con una hermenéutica adecuada, y recordar que nos invitan a «labrar y cuidar» el jardín del mundo (cf. *Gn* 2,15). Mientras «labrar» significa cultivar, arar o trabajar, «cuidar» significa proteger, custodiar, preservar, guardar, vigilar. **Esto implica una relación de reciprocidad responsable entre el ser humano y la naturaleza.** Cada comunidad puede tomar de

la bondad de la tierra lo que necesita para su supervivencia, pero también tiene el deber de protegerla y de garantizar la continuidad de su fertilidad para las generaciones futuras. Porque, en definitiva, «la tierra es del Señor» (*Sal* 24,1), a él pertenece «la tierra y cuanto hay en ella» (*Dt* 10,14). Por eso, Dios niega toda pretensión de propiedad absoluta: «La tierra no puede venderse a perpetuidad, porque la tierra es mía, y vosotros sois forasteros y huéspedes en mi tierra» (*Lv* 25,23). (numeral 67 .p.53. Subrayado nuestro)

Dada la propiedad condicional de la tierra, se puede tomar lo necesario para vivir y debe dejarla en condiciones para que otras personas realicen el mismo proceso y, de esta manera; la RELACIÓN DE RECIPROCIDAD es entre los hombres entre sí y de cada uno de ellos con la tierra. La tierra ha dejado de ser una mercancía pero entonces ¿qué es? o ¿qué estatus tiene y a través de qué concepción sobre la misma los individuos deberían tratarla? La respuesta a esta pregunta podría darse desde el análisis del comercio intertribal e intratribal conocido como KULA descrito y analizado por antropólogos como Bronislaw Malinowski y Marcel Mauss (Mauss, 1979). Este último analizando la investigación de Malinowski indica que se genera una producción y un comercio circular en el sentido espacial y temporal. Se extiende por las islas Trobiand, las Amphlett y parte de las Entrecastes. Este comercio abarca a todas las tribus interesadas directa o indirectamente con el mismo. Se supone que KULA significa círculo. Es como si las tribus participantes, las expediciones que realizan, los objetos preciosos, utensilios, alimentos, fiestas y servicios varios “estuvieran encerrados en un círculo, siguiendo en el tiempo y en el espacio un movimiento regular en torno a ese círculo” (Mauss, 1979. p.180). El leitmotiv principal de estas contra-donaciones son las VAYGU’ A o especie de monedas que son las que circulan y se subdividen en MWALI o bellos brazaletes que se transmiten generalmente de oeste a este y los SOULAVA o collares de nácar que se desplazan constantemente de este a oeste. Esta circula-

ción es incesante y lleva cierto ritmo marcado por el hecho de que ningún poseedor temporario de la moneda-obra artesanal/objeto precioso puede quedarse demasiado tiempo con ella. La forma de gratificación debe seguir el sentido prefijado de los brazaletes y collares. Entre un KULA y otro deben guardarse y la comunidad debe enorgullecerse de los VAYGU' A acumulado por sus jefes. Nos encontramos aquí con un "complejo económico, jurídico y moral" cualitativamente diferente a la economía de intercambio derivada del mercado:

En efecto, se goza de propiedad sobre los regalos recibidos, pero es una propiedad especial, que recoge, en un cierto sentido, todos los principios de derecho que los modernos hemos ido separando y aislando unos de otros. Es propiedad y es posesión, es regalo y cosa alquilada, es cosa vendida y comprada, al mismo tiempo que es cosa depositada, sujeta a mandato y a fideicomiso, ya que se entrega sólo con la condición de que sea usada por otro o de transmitirla a un tercero 'compañero lejano'... (Mauss, 1979. p.184).

Es un comercio de carácter noble en un doble sentido; es gestionado por los jefes tribales que comandan a las flotas, canoas y comerciantes y es ejercido en forma aparentemente desinteresada y modesta. Esta práctica se distingue cuidadosamente del intercambio de mercancías con un aire más "capitalista" o "smithiano" (GIMWALI) donde se produce un regateo intenso entre las partes que sería considerado indigno si se practicase en el KULA. A mera vista superficial la lógica de esta institución, al igual que el POTLATCH del noroeste de América, se basa en algunas personas que reciben (donatarios) y otras que dan (donadores) aunque luego en una instancia posterior se invierten los roles y el que anteriormente donó ahora recibe con creces de su anterior donatario (Mauss, 1979. p.181). A nuestro juicio; este sistema integral hace, entre otras cosas, que los intercambios usurarios o de búsqueda de beneficio "moderna" sean regulados y controlados por un nivel de intercambios cultural de dones y contra-dones. El sentido de cultural está utilizado aquí como

prohibición que habilita el beneficio pero más allá de uno mismo. Para Marcel Mauss el KULA internacional e inter-tribal es sólo momento cenital de un "amplio sistema de prestaciones y contraprestaciones" que abarca la totalidad de la vida económica y civil de los habitantes de las Islas Trobriand (Mauss, 1979. p.188). El llamar "moneda" a los brazaletes y collares del KULA es una débil aproximación al carácter intercambiable de estos objetos. Los mismos poseen alma y personalidad; es decir, algo que no es alienable y que frena o ralentiza la lógica exclusivamente usuraria. Cada uno de estos objetos posee prestigio, un nombre, una historia, quizá una leyenda e incluso algunos individuos llevan el nombre de alguno de estos objetos. No son objetos de culto dado que, a su propia manera, los triobriandeses son positivistas pero dichos objetos tienen un halo sagrado que no tiene la moneda occidental. Todo lo donado y contra-donado está animado de un sentimiento y halo personal que le permite participar del contrato (Mauss, 1979. p.184). El Papa, en la encíclica que analizamos, dota a la tierra de un aura similar a la de la "moneda" triobriandesa:

El principio de la subordinación de la propiedad privada al destino universal de los bienes y, por tanto, el derecho universal a su uso es una «regla de oro» del comportamiento social y el «primer principio de todo el ordenamiento ético-social». La tradición cristiana nunca reconoció como absoluto o intocable el derecho a la propiedad privada y subrayó la función social de cualquier forma de propiedad privada. San Juan Pablo II recordó con mucho énfasis esta doctrina, diciendo que «Dios ha dado la tierra a todo el género humano para que ella sustente a todos sus habitantes, *sin excluir a nadie ni privilegiar a ninguno*»... Con toda claridad explicó que «la Iglesia defiende, sí, el legítimo derecho a la propiedad privada, pero enseña con no menor claridad que sobre toda propiedad privada grava siempre una **hipoteca social**, para que los bienes sirvan a la destinación general que Dios les ha dado». **Por lo tanto afirmó que «no es conforme con el designio de Dios usar este don de modo tal que sus beneficios favorezcan sólo a unos pocos». Esto cuestiona seriamente los hábitos injustos de una parte**

de la humanidad. (Laudato Si, Numeral 93p.73.. Subrayado nuestro)

Es interesante realizar un paralelo entre la situación de posesión de la moneda triobriandesa, la noción de AGALMA de los griegos homéricos y el estatus que debe tener la tierra según el Papa. Son tres niveles irreproducibles, auráticos y no descartables.

2.1. El AGALMA y el don o la cosificación y la cultura del descarte

Los collares y brazaletes que circulan (en el sentido literal de la palabra) por un cinturón de islas poseen un halo y una personalidad que impide que este objeto se cosifique. No debemos confundir el halo de estos objetos con la fetichización de la mercancía. Georg Lukács plantea que el problema de la mercancía es el “problema estructural de la sociedad capitalista” (1969). La forma mercancía se constituye en el prototipo de todas las formas de objetividad y los correlativos tipos de subjetividad en la sociedad burguesa. La extensión de esta forma produce un FENÓMENO DE COSIFICACIÓN por el cual la relación entre personas cobra el aspecto de una coseidad (Lukács, 1969). El sujeto moderno capitalista objetiva al mundo mediante el método científico y la técnica; pero el mundo objetivado cosifica al sujeto (empresario capitalista, obrero, empleado, etc). El carácter social del trabajo del sujeto aplicado y dirigido a la producción de una mercancía aparece cosificado – objetivado en esa mercancía como algo ajeno al sujeto. La relación social entre los productores se transfigura en una relación social entre objetos ajena a los mismos productores de la relación social (los sujetos). Este fenómeno Marx lo describe en “El capital” (2002, Tomo I, Libro I); ampliado y desarrollado al resto de la sociedad Georg Lukacs lo llama reificación e implica tomar a las relaciones sociales como naturales e inalterables. El hombre se enfrenta a su propio trabajo como “con algo objetivo” (1969). El sujeto puede prever, calcular, cuantificar pero

no advierte que puede modificar la estructura que se construyó. Si nos expresásemos en un lenguaje heideggeriano podríamos decir que el hombre se olvidó del Ser, de la pregunta por el Ser, pensando y objetivando al Ente que luego domina al Dasein (es decir, al ente que puede hacer la pregunta por el Ser). La forma mercancía analizada por Lukács presupone un tipo de espacio galileano similar al que Heidegger presupone en “La pregunta por la cosa” (1975). Veamos por qué. La universalidad de la forma mercancía implica un doble proceso mediante el cual se pasan por alto las diferencias cualitativas entre los distintos objetos producidos y se los considera como meros productos del trabajo humano abstracto (trabajo medible y cuantificable en unidades de tiempo); es decir, se los considera como objetos intercambiables con valores de cambio por la mediación de una mercancía especial: el dinero. En “La pregunta por la cosa” Martín Heidegger nos indica que la diferencia entre un tipo y otro de ciencia radica en lo que “domina de manera normativa e igualmente originaria el proceso fundamental de la ciencia como tal: es el trabajo cotidiano con las cosas y el proyecto metafísico de la cosidad de las cosas” (Heidegger, 1975). En el proyecto metafísico aristotélico cada cosa está o debería estar en su “lugar natural”. Por ejemplo, encontramos que es muy natural o de sentido común observar que la llama del fósforo se dirige hacia arriba o igualmente natural ver que un cuerpo pesado se dirige a la tierra si es lanzado desde lo alto; es decir, por la experiencia cotidiana no concebimos la posibilidad de que una pesada piedra flote en el aire. Por lo tanto, todos los cuerpos tienen un lugar natural en el cual reposan (Koyré, 1998). Esta relación entre cuerpos, cualidades o finalidades de los mismos y lugares naturales definen un rasgo básico de la física aristotélica que será el espejo de la física galileana: los cuerpos aristotélicos determinan el lugar que ocupan, dan existencia al espacio en el que reposan y por lo tanto no es concebible el vacío en la configuración espacial aristotélica como si lo será en la física moder-

na. Por otra parte, si los cuerpos que persiguen objetivos de reposo desplazándose en el eje vertical dan existencia al espacio, este último no es homogéneo sino jerárquico encontrándose la perfección y la perennidad arriba y la imperfección e infinitud abajo. Galileo concibe un experimento mental e imagina también sus resultados; cualquier experimento, antes de ser llevado a cabo en la práctica, es concebido en un plano conjetural y teórico. Es decir; detrás de este experimento existe un proyecto científico que incluye una determinada concepción de la naturaleza, de los instrumentos teóricos que la abordan y de los experimentos que articulan estos dos niveles. Galileo piensa o “ve” cuerpos que caen; no cuerpos compuestos por sustancias pesadas, livianas o etéreas que configuran cuerpos con personalidades y comportamientos particulares sino cuerpos similares entre sí dado que todo cuerpo es igual a otro cuerpo, todo punto del espacio es similar a cualquier otro y ningún tipo de movimiento tiene preferencia por sobre los demás. De esta manera, las características particulares del espacio y de cada cuerpo quedan subsumidas en una serie de características similares a todo cuerpo y todo espacio. Heidegger indica que existe un “impulso experimentador” que se dirige a los hechos y que es consecuencia, a su vez, de una “actitud matemática previa” que pasa por alto estos mismos hechos, es decir, hace abstracción de sus diferencias particulares para poder determinar el comportamiento nuclear de las cosas. Así mismo, cuando este mecanismo de abstracción o de pasar por alto diferencias se debilita “surge el positivismo”; mera colección de hechos arrumbados en un museo intelectual:

Los cuerpos naturales son tal como se muestran en el ámbito del proyecto. Las cosas se muestran ahora en las relaciones de los lugares e instantes y en las medidas de la masa y de las fuerzas actuantes. Cómo se muestran está prefigurado por el proyecto; éste determina, por lo tanto, también el modo de la aceptación y de la investigación de lo que se muestra, la experiencia, el *experiri* (Heidegger, 1975).

La ley de caída libre le da expresión y organización naturalista pero también metafísica a la tremenda expansión de las fuerzas productivas capitalistas que ya actuaban en el marco de un mercado mundial y una economía mundo; Galileo le ofrenda una noción de espacio homogénea y simétrica al nuevo sistema socioeconómico que le da vida propia al capital. Empleando en término griego arcaico; las mercancías al circular y ser equivalentes entre sí por la mercancía especial dinero, pierden el AGALMA. Es decir, pierden el valor especial-singular de cada objeto que se atesora y se intercambia simultáneamente y cuyo valor aumenta si no fue estrenado (trátase de un caldero o incluso de una moneda que aún no entró en circulación). En la denominada Edad Oscura Griega había dos tipos de economía: una de autosubsistencia localizada en el OIKOS y otra basada en la acumulación de bienes de prestigio practicadas por los ARISTOI (Reboreda, 1997). En esta última se practicaba el sistema de donaciones recíprocas y los objetos que circulaban, aunque en el interludio de la circulación había una retención por atesoramiento; eran de diverso tipo. Por un lado objetos hechos de metales preciosos como ánforas de plata, copas de oro y objetos de uso cotidiano como trípodes, calderos de bronce (desposeídos de su valor de uso y transformados en elementos con valor de donación) que provenían del exterior del OIKOS. Cada uno de los entes intercambiados poseen una genealogía y una historia que se va haciendo y modificando con la circulación del objeto en manos de diferentes estamentos de ARISTOI (Reboreda, 1997). El fenómeno fetichista de la mercancía descrita por Lukács es simultáneamente homogeneizador; en el caso del fetichismo de los objetos del don antiguo (sea griego arcaico o melanesio) cada uno de ellos porta una historia que lo hace singular y en este sentido son un reflejo de los integrantes de la cultura del don: no pueden ser descartados ni reemplazados. **Podemos con-**

jeturar que para la “cultura del descarte”, mencionada en la encíclica Laudato si; es más fácil descartar si cada individuo pierde su AGALMA o lo que lo hace diferente en oposición al proyecto metafísico de acercamiento a las cosas que pasa por alto las diferencias entre los entes. Aquí, en la era del capitalismo, este animismo de los objetos lleva a un fenómeno cosificador porque se retiene la propiedad de los mismos. Los MWALI o bellos brazaletes que se transmiten generalmente de oeste a este y los SOULAVA o collares de nácar que se desplazan constantemente de este a oeste no pueden retenerse en las manos de la comunidad mucho tiempo y deben ser donados a su vez. Hasta qué punto esto no es un ejercicio de paz o reconocimiento pacífico del otro/extraño nos lo muestra la siguiente cita:

La última fórmula de encantamiento de los asociados y contratantes...contiene una copla de la que se dan dos interpretaciones. El ritual es muy largo y se repite continuamente; su finalidad es enumerar todo lo que el KULA proscribiera, todas las cosas de odio y de guerra que hay que conjurar para poder entrar en relación con el amigo (Mauss, 1979. p.185-186).

Aquí el aura o el animismo de estos objetos parecen cumplir una función de reconocimiento o integración social opuesta a la cosificación de la mercancía. El brazaletes o collar singular produce el encantamiento de los contratantes y se pasa de la situación de enemistad o de potencial enemistad a la situación de amistad y paz.

2.2 el don y la entropía

La encíclica Laudato si retoma la economía del don en una perspectiva que podríamos conceptualizar como pos-capitalista:

No es posible frenar la creatividad humana. Si no se puede prohibir a un artista el despliegue de su capacidad creadora, tampoco se puede inhabilitar a quienes tienen especiales dones para el desarrollo científico y tecnológico, cuyas capacidades han sido donadas por Dios para el servicio de los demás. Al mismo tiempo, no pueden dejar de replantearse los objetivos, los efectos, el contexto y los límites éticos de esa

actividad humana que es una forma de poder con altos riesgos (Laudato si, p.103).

La capacidad para intervenir en la estructura de la naturaleza es un don de Dios y el ejercicio de la misma está limitada por su estatus de don: ¿la devolución de esa capacidad es realizada en forma de don? El aspecto agresivo de la biotecnología, a juicio del Papa, no radica intrínsecamente en la alteración de la estructura de la materia (plantea que esta práctica es de larga data en el ser humano) sino en los efectos laborales y socio-económicos que produce. La producción agraria con cultivos transgénicos genera una concentración de tierras fértiles y la desaparición o el desplazamiento de pequeños productores directos. El resultado es la transformación de estos productores en trabajadores precarios rurales o en migrantes a las ciudades. El escrito papal establece una relación entre la agricultura industrial y la industria clásica con el desarrollo creciente del desgaste de los recursos y energías no renovables y el desarrollo de la pobreza. La solución estaría en revertir el proceso que convirtió a los recursos naturales en meras mercancías como la privatización del agua regulada por las leyes de mercado (Laudato si, numeral 30 p.26). Las crisis social y ambiental tienen una misma matriz causal y su abordaje debe ser realizado desde una perspectiva compleja e integral:

Cuando advierten esto, muchas personas vuelven a tomar conciencia de que vivimos y actuamos a partir de una realidad que no ha sido previamente regalada, que es anterior a nuestras capacidades y a nuestra existencia (Laudato si, numeral 140.p.109)...Hace falta incorporar la historia, la cultura y la arquitectura de un lugar, manteniendo su identidad original. Por eso, la ecología también supone el cuidado de las riquezas culturales de la humanidad...reclama prestar atención a las culturas locales a la hora de analizar cuestiones relacionadas con el medio ambiente, poniendo en diálogo el lenguaje científico-técnico con el lenguaje popular (numeral 143.p.112)

La crisis integral socio-económica-ecológica sólo puede ser resuelta con un diálogo

de distintos saberes y lenguajes sumado a la conservación del AGALMA de cada región pero ya no al nivel aristocrático de los antiguos griegos sino a un nivel democrático y popular. El concepto del don del escrito papal abarca el don no sólo en el sentido cristiano sino en un sentido intercultural:

En este sentido, es indispensable prestar especial atención a las comunidades aborígenes con sus tradiciones culturales. No son una simple minoría entre otras, sino que deben convertirse en los principales interlocutores, sobre todo a la hora de avanzar en grandes proyectos que afecten a sus espacios. Para ellos, la tierra no es un bien económico, sino don de Dios y de los antepasados que descansan en ella, un espacio sagrado con el cual necesitan interactuar para sostener su identidad y sus valores. Cuando permanecen en sus territorios, son precisamente ellos quienes mejor los cuidan. Sin embargo, en diversas partes del mundo, son objeto de presiones para que abandonen sus tierras a fin de dejarlas libres para proyectos extractivos y agropecuarios que no prestan atención a la degradación de la naturaleza y de la cultura. (*Laudato si*, numeral 146, p. 114).

Aquí el don se desplaza de una noción general cristiana o universal al concepto de don pre-capitalista y no occidental. La tierra es un espacio sagrado en el cual las comunidades aborígenes interactúan y adquieren identidad.

3. A MANERA DE CONCLUSIÓN

En la encíclica analizada el Papa Francisco tiene, en lo que atañe a la ecología y a la problemática socio-económica una suerte de “tercera posición” entre una perspectiva capitalista-positivista decimonónica en el cual el progreso de las fuerzas productivas y tecnológicas debe ser llevada adelante sin restricciones por un lado y una perspectiva biopolítica posmoderna desde la cual la población debe ser reducida a toda costa en los estratos más débiles y empobrecidos. Si la primera posición aumenta exponencialmente la entropía; la segunda trata a la humanidad como un vector antiecológico absoluto. La tercera vía papal radica en el diá-

logo de saberes intercultural y el fomento de prácticas económicas de reciprocidad y don en el locus de una tierra como un don divino al que el hombre accede condicionalmente a la misma:

La noción de bien común incorpora también a las generaciones futuras. Las crisis económicas internacionales han mostrado con crudeza los efectos dañinos que trae aparejado el desconocimiento de un destino común, del cual no pueden ser excluidos quienes vienen detrás de nosotros. Ya no puede hablarse de desarrollo sostenible sin una solidaridad intergeneracional. Cuando pensamos en la situación en que se deja el planeta a las generaciones futuras, entramos en otra lógica, la del don gratuito que recibimos y comunicamos. Si la tierra nos es donada, ya no podemos pensar sólo desde un criterio utilitarista de eficiencia y productividad para el beneficio individual. No estamos hablando de una actitud opcional, sino de una cuestión básica de justicia, ya que la tierra que recibimos pertenece también a los que vendrán. Los Obispos de Portugal han exhortado a asumir este deber de justicia: «El ambiente se sitúa en la lógica de la recepción. Es un préstamo que cada generación recibe y debe transmitir a la generación siguiente». Una ecología integral posee esa mirada amplia. (*Laudato si*, numeral 159, p.122-123).

La destrucción de la tierra por talas de árboles, los incendios de bosques y humedales para el cultivo de soja transgénica y el envenenamiento del suelo por pesticidas y agroquímicos interrumpe un tipo de reciprocidad del don que en palabras de Pierre Legendre podríamos denominar POLÍTICA DE LA FILIACIÓN. En el “Crimen del cabo Lortie” Pierre Legendre nos propone una concepción bifronte de la historia. Por un lado como una sucesión de acontecimientos socio-políticos aleatoria y por otro como un decurso de acontecimientos que son significados por y referidos a una POLÍTICA DE LA FILIACIÓN. Esta última produce y mantiene los “montajes normativos” por medio de los cuales los individuos de generaciones venideras alcanzarán el estatuto de seres humanos (Legendre, 1994 .p. 19). Cuando habla de HOMICIDIO DE LA REFERENCIA Legendre

se refiere al quiebre del MONTAJE que permite construir una sucesión filiatoria desde un antepasado común. La propuesta filiatoria de Legendre se puede ampliar si incluimos a las religiones totémicas que también tuvieron un montaje que ligaba a cada una de ellas a un TÓTEM o antepasado animal origen del linaje de una comunidad “primitiva”. Otro montaje, por ejemplo; estaría relacionado al origen divino politeísta de los griegos homéricos. **Legendre se refiere explícitamente al montaje “europeo-occidental” ligado al Antiguo y Nuevo Testamento y textos relacionados.** En la Carta a los Gálatas de Pablo se presenta el problema de cómo interpretar la ligadura a Abrahán, a la bendición recibida por él y a su linaje. En ella se dirime el rol que juega la práctica de la circuncisión en la sucesión y adscripción filiatoria a Abrahán y su progenie. Es decir; si es necesario practicar la circuncisión a los gentiles, es decir, a los creyentes no judíos. De todas formas; Pablo aprovecha para plantear el verdadero camino filiatorio a Dios (Caballero, 2004). La promesa de Dios a Abrahán por su fidelidad ciega de bendecir y fomentar su descendencia, hasta el punto de generar un pueblo; puede entenderse de dos maneras. Es decir, en cuanto a la articulación de cada individuo al tren de la gens anclada a la escena primordial nos encontramos con que:

- Cada miembro del Pueblo de Israel puede ser integrante del linaje de Abrahán por medio de las OBRAS DE LA LEY dentro de la cual se encuentra la práctica de la circuncisión y su hermenéutica
- La propia fe del creyente lo sitúa en filiación con Abrahán y en el camino de las bendiciones que Dios le hizo independientemente de las obras de la ley

Una de estas posibilidades era entonces la ligadura somática que se expresaba por medio de la circuncisión real en cada judío. La otra era una ligadura simbólica realizada mediante “la circuncisión por el bautismo entre los cristianos”. El discurso simbólico abstracto de la ligadura implicaba una representación

diferente de la Razón. La Nueva Ley del cristianismo desmaterializa la ligadura genealógica a la manera romana. Ahora bien; estas dos representaciones de la ligadura del hombre a la ley no están ancladas a dos culturas diferentes dado que, según Legendre, el cristianismo intenta “romanizar” al judaísmo desde su interior. Es decir, buscó generar un desplazamiento de la representación de la razón; entendiendo por ello el montaje jurídico que permite ligar a las generaciones entre sí a lo largo del tiempo. A partir del proceso de secularización y surgimiento de los Estados-Nación la ligadura filiatoria logra su máximo nivel de abstracción consistente en una simple inscripción en el registro civil. Según Legendre el tránsito al acto hitleriano retoma el ciclo histórico de larga duración de desmaterialización de la ligadura en su punto inicial pero no recomienza el ciclo sino que lo redirige hacia un desarrollo de la ligadura en un campo estrictamente material y biológico:

... el tránsito al acto hitleriano operó un regreso al punto crítico del sistema jurídico occidental, desarticulando toda su construcción mediante una puesta en escena de la filiación como pura corporalidad (Legendre, 1994. P. 21-22)

Las leyes eugenésicas nazis y la delimitación de una comunidad frente a otras por lo somático (por la cantidad de sangre «aria»), por lo corporal-biológico en vez de por lo simbólico destruye la política de la filiación de occidente que no se recupera con la derrota del nazismo. **La política de la filiación no corporal y simbólica solo es posible recuperarla a partir de una política del don recíproca, solidaria y de una cultura del no descarte.**

BIBLIOGRAFÍA

- Arnal, Salvador. (2006). En el centenario de Georges-Roegen: entrevista con Óscar Carpintero. *El Viejo topo*, ISSN 0210-2706, N.º. 220. P. 50-55.
- Bellido, José. (2008). De la glosa a la publicidad Notas para una lectura de Pierre Legendre. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política* N.º 39. 289-310 ISSN: 1130-2097

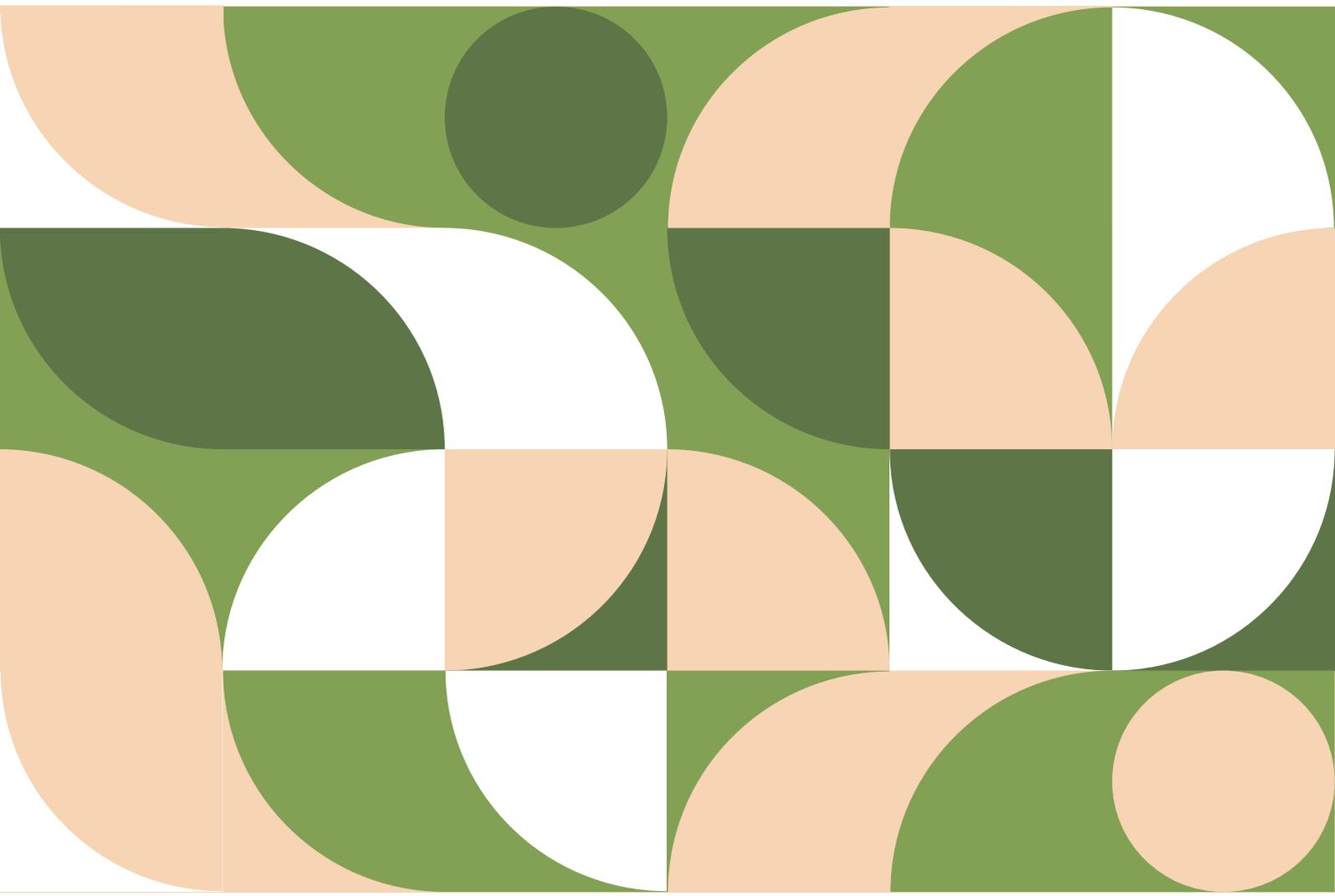
- Benjamin, Walter. (2009). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Rosario. Prohistoria. Ediciones.
- Bintliff, John. L. (2006). *City -country relationships in the "normal" polis*. Rosen & Sluiter (eds):13-32.
- Caballero, Juan Luis. (2004/1). La promesa a Abraham según Ga 3, 1-29. *Scripta Theológica. Revista Electrónica*. N° 36 .p. 259-272. ISSN 0036-9764.
- Calvet, Jean. (1987). *Historia de la Escritura. De Mesopotamia hasta nuestros días*. Bs.As.Paidós.
- Feyerabend, Paul. (1987). *Adiós a la Razón*. Madrid .Tecnos.
- _____. (1986). *Tratado contra el Método*. Madrid. Tecnos.
- _____. (2013). *Filosofía de la Naturaleza*. Bs.As. Debate.
- Gallego, Julián. (2009). *El campesinado en la Grecia Antigua. Una historia de la igualdad*. Bs.As. Eudeba.
- Georgescu-Roegen, Nicholas. *Energía y Mitos Económicos*. The Southern Economic Journal, volumen 41, número 3. Enero de 1975, Chapel Hill, Xortli Carolina. [Versión al castellano de Eduardo L. Suárez y Jorge Carrera B.I]. Resumen de la conferencia impartida en la Universidad de Yale en noviembre de 1972.
- Georgescu-Roegen, Nicholas. (2011) ¿Qué puede enseñar a los economistas la termodinámica y la biología? Madrid.. CIP-Ecosocial. Edición electrónica.
- Harvey, David (2005). *El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión*. En Socialist Register 2004. Bs.As. CLACSO 2005. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- Heiddeger, Martín. (1975). *La pregunta por la cosa*. Bs.As .Alfa.
- Koyré, Alexandre. (1998). *Estudios Galileanos*. España. Siglo XXI.
- Laso, Eduardo. Pensamiento mítico y pensamiento racional. En La producción de los conocimientos científicos. Esther Díaz. Compiladora. Biblos. Bs.As. 1994.
- Lévi-Strauss, Claude. (1985). *Las estructuras elementales del parentesco. Tomo I*. Barcelona. Planeta Agostini.
- Legendre, Pierre. (1994). *Lecciones VIII. El crimen del cabo Lortie. Tratado sobre el Padre*. México. Siglo XXI.
- _____. (2008). *La fábrica del hombre occidental*. Bs. As. Amorrortu.
- _____.(2008). «El hombre homicida». Bs. As. Amorrortu.
- Lukács, Georg. (1969). *Historia y Conciencia de Clase*. México. Grijalbo.
- Mauss, Marcel. (1979). *Sociología y Antropología. Segunda parte. Ensayo sobre los dones. Motivo y forma del cambio en las sociedades primitivas*. Madrid. Tecnos.
- Marx, Karl. (2002). *El Capital. Tomo I. Volumen I. Libro primero*. Bs.As. Argentina: Siglo XXI
- Papa Francisco, S.P. (2015). *Carta Encíclica LAUDATO SI del Santo Padre Francisco sobre el cuidado de la casa común*. Documento recuperado de <https://www.oas.org/es/sg/casacomun/docs/papa-francisco-enciclica-laudato-si-sp.pdf>.
- Polanyi, Karl. (1976). El sistema económico como proceso institucionalizado. *Clásicos y Contemporáneos en Antropología. CIESAS-UAM-UIA*. Antropología y economía M. Godelier (comp.). p. 155-178. <http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/articulos/Polanyi.pdf>.
- Polanyi, Karl. (1947). *La Gran Transformación*. Bs.As. Editorial Claridad.
- Reboreda, Susana. (1997). Los AGALMATA en los poemas homéricos. 'Chaire' homenaje al profesor Fernando Gascó. Pp. 107-114. España. Documento recuperado de https://www.academia.edu/3247231/Los_agalmata_en_los_poemas_hom%C3%A9ricos?auto=download
- Sartori, Giovanni y Mazzoleni, Gianni. (2003). *La tierra explota. Superpoblación y desarrollo*. Bs.As. Taurus.
- Vernant, Jean Pierre. *Los orígenes del pensamiento griego*. Paidós. Bs.As.2008.

Recebido em: 25/01/2022
Aprovado em: 22/01/2022

RIEJA

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

Artigos em Fluxo Contínuo



O IDEALIZADO E O (NÃO) FACTÍVEL NOS PROTOCOLOS PARA A EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: O DESALINHO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPO DE PANDEMIA

MÔNICA APPEZZATO PINAZZA*

Universidade de São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-8980-6312>

RESUMO

Este ensaio resultou do estudo de cinco protocolos sanitários publicados em 2021 e da análise de testemunhos dados por profissionais atuantes na educação, especialmente, na educação infantil pertencentes ao Grupo de Estudos “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos”, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Os propósitos principais deste estudo foram: identificar a natureza dos textos protocolares; analisar em que medida eles estiveram alinhados às realidades contextuais das instituições educacionais; compreender como os práticos experienciaram a condição do retorno às atividades presenciais. Em conclusão, pode-se afirmar que os protocolos sanitários não consideraram a pluralidade de condições das instituições de educação e a complexidade do cotidiano, focalizando somente aspectos técnico-operacionais. Como agravantes, a desarticulação entre os setores de serviço público e, também, a falta de comunicação mais assertiva das secretarias municipais com as unidades educacionais, geraram incertezas e exigiram que as equipes criassem suas próprias equações aos problemas locais. Ao mesmo tempo que isso representou um grande desafio às equipes, também resultou em aprendizados interessantes.

Palavras chave: Pandemia. Educação infantil. Práticas Educativas.

ABSTRACT

THE IDEALIZED AND THE (NOT) FACTIBLE IN PROTOCOLS FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE MISALIGNMENT OF EDUCATIONAL POLICIES IN PANDEMIC TIMES

This essay resulted from the study of five health protocols published in 2021 and from the analysis of testimonies given by professionals working in education, especially in early childhood education, belonging to the Study Group “Professional Training and Supervision Practices in Contexts”, of the Faculty

* Doutora em Educação e professora livre docente. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP).
E-mail: mapin@usp.br

of Education of the University of São Paulo. The main purposes of this study were: to identify the nature of protocol texts; analyze to what extent they were aligned with the contextual realities of educational institutions; understand how the practitioners experienced the condition of returning to face-to-face activities. In conclusion, it can be stated that the health protocols did not consider the plurality of conditions of educational institutions and the complexity of daily, focusing only on technical-operational aspects. As aggravating factors, the disarticulation between the public service sectors and, also, the lack of more assertive communication between the municipal departments and the educational units, generated uncertainties and demanded that the teams create their own equations for local problems. At the same time that this represented a great challenge for the teams, it also resulted in interesting lessons learned.

Keywords: Pandemy. Early Childhood Education. Educative Practices.

RESUMEN

LO IDEALIZADO Y LO (NO) FACTIBLE EN LOS PROTOCOLOS DE EDUCACIÓN INFANTIL: EL DESALINEAMIENTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Este ensayo resultó del estudio de cinco protocolos de salud publicados en 2021 y del análisis de testimonios brindados por profesionales que actúan en educación, especialmente en educación infantil, pertenecientes al Grupo de Estudio “Prácticas de Formación y Supervisión Profesional en Contextos”, de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Los principales propósitos de este estudio fueron: identificar la naturaleza de los textos de protocolo; analizar en qué medida se alinearon con las realidades contextuales de las instituciones educativas; comprender cómo los profesionales de la práctica vivieron la condición de volver a las actividades presenciales. En conclusión, se puede afirmar que los protocolos de salud no consideraron la pluralidad de condiciones de las instituciones educativas y la complejidad de la vida cotidiana, enfocándose solo en los aspectos técnico-operativos. Como agravantes, la desarticulación entre los sectores de servicios públicos y, también, la falta de una comunicación más asertiva entre los departamentos municipales y las unidades educativas, generaron incertidumbres y exigieron que los equipos construyeran sus propias ecuaciones para los problemas locales. Al mismo tiempo que representó un gran desafío para los equipos, también se tradujo en interesantes lecciones aprendidas.

Palabras Clave: Pandemia. Educación Infantil. Prácticas Educativas.

A rapidez e a intensidade com que tudo tem acontecido se, por um lado, torna a realidade hiper-real, por outro lado, trivializa-a, banaliza-a, uma realidade sem capacidade para nos surpreender ou empolgar. Uma realidade assim torna-se afinal fácil de teorizar, tão fácil que a banalidade do referente quase nos faz crer que

a teoria é a própria realidade com outro nome, isto é, que a teoria se auto-realiza.¹

1 *Indica-se, como autora, a responsável pela coordenação dos trabalhos e pela escrita final do texto. Vale destacar, contudo, que este escrito foi produzido pelo coletivo do Grupo de Estudos “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos”,

O Brasil como outros países, foi atingido pela pandemia provocada pelo vírus SARS-COV-2 que, em meados de fevereiro de 2020, começou a se propagar pelo território nacional. A partir desse momento, a COVID-19 produziu efeitos drásticos, impondo o isolamento social e causando a morte de milhares de pessoas.² No cenário brasileiro e no mundo, algumas medidas restritivas à circulação das pessoas foram adotadas, dentre elas, a suspensão das atividades presenciais nas unidades educacionais.

Durante o ano de 2020, as tensões entre os divergentes posicionamentos dos dirigentes políticos, profissionais da saúde, da assistência social, da educação e cidadãos foram frequentes, em especial no Brasil. Diferentes versões de protocolos foram elaboradas para se pensar em um possível retorno das atividades presenciais nas instituições educacionais, estabelecendo critérios de segurança para a volta ao convívio social de crianças, jovens e adultos.

Por que escrever um texto tratando dos protocolos sanitários para a educação? Porque os práticos estiveram inconformados com a visão míope revelada nos textos protocolares que, em tom prescritivo, teorizavam sobre as ações de enfrentamento da condição de pandemia no interior das unidades sem, contudo, considerar as realidades plurais dos contextos educacionais e as questões pedagógicas, propriamente ditas.

E, afinal, por que passado pelo menos um ano da chegada dos protocolos, agora em 2022, trazer este texto falando sobre o assunto? Porque os desalinhos entre os textos protocolares e as circunstâncias vivenciadas cotidianamente pelos/as profissionais da educação em seus contextos de trabalho é, na verdade, mais uma ilustração do histórico abismo que se abre en-

tre os que teorizam e formulam leis e normativas e os que efetivamente fazem acontecer a prática educativa, com implicação direta com bebês, crianças e famílias.

Este ensaio produzido pelo Grupo de Estudos “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos”³ tomou, como provocação, a epígrafe de Boaventura Santos e propôs fazer um confronto entre a idealização do real disposta nos protocolos e aquilo que há neles de factível (ou não factível) quando consideradas as circunstâncias particulares vividas por profissionais, especificamente, nas instituições de educação infantil.

Para compor o presente texto, o grupo estudou cinco protocolos sanitários publicados como orientadores do trabalho educativo das instituições educacionais, sob a justificativa de se efetuar de “modo mais seguro” o retorno às atividades presenciais de uma parcela das crianças e jovens, com a concomitância do atendimento remoto àqueles/as que permaneçam a distância. Foram considerados os protocolos da CONIF, esfera federal; do Estado de São Paulo; dos municípios paulistas: São Paulo/Capital, São Bernardo do Campo e Fernandópolis.⁴ Para compor o estudo, foram destacados os seguintes documentos legais: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Declaração Universal dos Direitos da Criança; Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente; Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil e Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil.

Uma análise panorâmica dos protocolos permitiu afirmar que as recomendações protocolares se pautavam em preceitos sanitários

no ano de 2021, com quem divide-se a autoria.

SANTOS, B. de S. *Pela Mão de Alice - O Social e o Político na Pós-Modernidade*. 9ª Edição. Almedina. Edição do Kindle. 2013.

2 Ao tempo da escrita deste texto somavam-se, no Brasil, mais de 400 mil mortes, numa escalada, até então, incontida.

3 O referido Grupo de Estudos é uma derivação do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil - (CIEI). Criado em 2003, compõe-se de profissionais que atuam em esferas distintas de gestão (direção, coordenação pedagógica, supervisão escolar e de setores de Secretarias de Educação), em redes públicas de educação básica, majoritariamente implicados com a etapa de educação infantil.

4 Os protocolos desses três municípios foram destacados em função de serem contextos representados por membros participantes do grupo de estudos.

e expressavam o propósito de minimizar os riscos de contágio pela Covid-19 entre as pessoas no interior das instituições educacionais, estendendo o cuidado a toda comunidade atendida. De um modo geral, os textos prescreviam formas de organização dos ambientes educativos em todos os aspectos físico-estruturais, materiais e relacionais. Havia um apelo explícito em prover circunstâncias sanitárias pretensamente mais ‘assépticas’ como uma medida de contenção do contágio pelo coronavírus.

1. O IDEALIZADO NOS PROTOCOLOS SANITÁRIOS

Digamos que seja natural que, diante de uma crise sanitária das dimensões vividas em 2020 com extensão a 2021 e resquícios em 2022, as autoridades ligadas à saúde pública procurem formular orientações protocolares calcadas em critérios essencialmente voltados ao combate do vírus e à diminuição dos índices de contágio. Não se deve discutir a relevância de tais medidas de cunho mais técnico-operacional e, certamente, com base científica.

No entanto, a discussão que se pretende trazer brevemente nesta seção do texto é de outra ordem. Diz respeito a como esses protocolos sanitários, pensados para orientar a retomada das atividades presenciais no âmbito das instituições educacionais, desconsideraram questões de máxima relevância concernentes às práticas educativas, fundamentalmente pautadas nas relações humanas.

Os documentos estudados e discutidos da esfera federal, do Estado de São Paulo e dos municípios paulistas São Paulo, São Bernardo do Campo e Fernandópolis embora apresentem características próprias quanto à sua forma e conteúdo também revelam muitas aproximações.

Em linhas gerais, explicitam a intenção de trazer orientações quanto aos cuidados sanitários de prevenção ao Covid-19 na retomada das atividades escolares, a partir de um discurso em que se prioriza questões relacionadas

à saúde e procedimentos necessários ao não contágio.

Embora sejam documentos dedicados a instituições educativas, não abrangem toda a complexidade que as caracterizam. As instituições necessitam de orientações que envolvam a esfera da saúde, mas também educativas, articuladas com a esfera da assistência social. Infelizmente, essa articulação não aparece em nenhum dos documentos estudados e discutidos, contrariando a necessidade de atender aos direitos fundamentais das crianças, conforme constam na Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988) e reafirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990).

A carência de orientações educativas significativas aponta uma reflexão a respeito da autoria dos documentos. Não há menção de envolvimento da participação de supervisores, diretores e coordenadores escolares, professores. Além da falta de representatividade desses sujeitos escolares, tal fato evidencia a ausência de orientações pedagógicas específicas que auxiliem na condução do trabalho pedagógico em um contexto tão delicado.

No Estado de São Paulo, o documento oficial lançado pelo Governo do Estado “Protocolos Sanitários para Funcionamento de Estabelecimentos Escolares em São Paulo” (SÃO PAULO, 2021a) constituiu-se um balizador aos diferentes municípios que publicaram seus próprios documentos orientadores.

Apenas os documentos da rede federal, CONIF (BRASIL,2021), e das prefeituras de São Paulo e São Bernardo do Campo apontam, ainda que de maneira não tão clara, os possíveis responsáveis pelas publicações. No documento da rede federal, aparecem os nomes dos reitores das instituições federais e da equipe técnica composta pelos representantes dos Fóruns de Dirigentes de Ensino. No documento referente à prefeitura de São Paulo há a menção da comissão responsável e de Grupos de Trabalho (GTs) com representantes de todas as Diretorias Regionais de Educação. E, em São Bernardo do Campo, há uma lista dos diretores e encarrega-

dos de serviço das seções e departamento que compõem a Secretaria de Educação.

O retorno às atividades escolares aparece como um fato nos documentos. No entanto, não são discutidas ações de formação ou apoio de professores, da equipe gestora e dos demais profissionais que compõem as equipes escolares. Quando a formação é abordada - como acontece no documento de esfera federal e do município de São Paulo -, é posta de forma ampla, sem apontamentos que façam referência à sua logística.

Considerando que o retorno envolve diferentes etapas educativas, os documentos apresentam diferença ao abordá-las. O documento federal apresenta um foco para o ensino profissional, científico e tecnológico, cuja faixa etária é de jovens de 15 a 29 anos. Os documentos da prefeitura de São Paulo e de São Bernardo do Campo apresentam seções da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Este último, ao tratar da Educação Infantil enfatiza os eixos das interações e brincadeiras como norteadoras do currículo, assim como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O protocolo do município de Fernandópolis, no entanto, apresenta orientações gerais, não há uma distinção clara a respeito do que é específico para a Educação Infantil e o que se refere às outras etapas da educação básica. Não há seções que diferem as orientações, assim como não há referência a documentos tanto de esfera municipal como federal, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) que abordem as especificidades desta etapa educativa.

O caráter de prevenção ao contágio do Covid-19 apresentado no discurso dos documentos, a princípio, não traz nada que não se justifique como necessário em termos de cuidados com a higiene. Contudo, a carência de orientações educativas mais efetivas pode ser notada como uma desconsideração dos princípios básicos de qualidade para a educação das crianças de 0 a 5 anos e de suas famílias

assim como da especificidade do universo da Educação Infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010)

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

[...]

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico. (BRASIL, 2010, p. 9)

A publicação das Diretrizes expressa avanços importantes no contexto brasileiro da Educação Infantil, legitimando concepções de criança e currículo que vão ao encontro das especificidades das crianças de 0 a 5 anos. No entanto, o contexto de pandemia em algumas realidades coloca em risco essa conquista, em um movimento de retrocesso.

Novamente, essa é uma questão muito explícita no protocolo do município de Fernandópolis (FERNANDÓPOLIS, 2021). Parte das orientações se referem a aferição de temperatura, manutenção de espaços arejados, coleta regular do lixo, higienização dos ambientes. A Educação Infantil é identificada ao serem mencionadas questões referentes a brinquedos,

alimentação, higiene e sono, como pode ser verificada na seção ações para a higienização do ambiente escolar:

[...]

- » Manter todas as portas das dependências das UEs abertas para minimizar o contato com as maçanetas;
- » *Utilizar materiais e brinquedos de fácil higienização com álcool 70% ou lavagem com água e sabão;*
- » *Higienizar brinquedos, trocador (após cada troca de fralda), tapetes de estimulação e todos os objetos de uso comum antes do início das aulas de cada turno e sempre que possível;*
- » *Brinquedos que não podem ser higienizados não devem ser utilizados.*
- » Coleta do lixo deve ser realizada com frequência e descartado com segurança;
- » Os órgãos superiores deverão assegurar número suficiente de recursos humanos para realizarem a higienização dos ambientes, assim como fornecer os EPIs, indicados pelos órgãos sanitários, de forma a manter a segurança de todos os envolvidos (luvas, face shield, etc); (grifo nosso).

Conforme é possível notar, são mencionadas apenas questões relacionadas à higiene e alimentação, denotando uma compreensão assistencialista da Educação Infantil, no qual buscamos superar. Mais adiante, na seção Procedimentos de distanciamento social do documento, essa compreensão se soma a uma ideia de escolarização, ao enfatizar formas de organizar “mesinhas ou carteiras”, desconsiderando as variadas formas de organização de espaço, de modo a compor ambientes de aprendizagem que sejam significativos e que estejam alinhados a uma proposta pedagógica que considera a criança e suas especificidades:

- » Na educação infantil, caso seja liberado período integral, para dormir na escola, haverá de se manter distanciamento de 1,5 metro entre as crianças, higienização rigorosa dos colchões a cada troca de turma e efetuar troca de lençóis;

- » As crianças devem ser separadas em grupos/turmas fixos para desenvolvimento das atividades.
- » Criar estratégias para que a criança sempre ocupe a mesma carteira para no caso de algum testar positivo se ter um parâmetro quais alunos sentam mais próximos;
- » Criar estratégias para que as crianças se mantenham nas mesinhas ou carteiras em distanciamento mínimo de 1,5 metros mesmo que se para atendimento seja necessário manter apenas uma criança por mesinha (no caso da educação infantil).

A demarcação de espaços e limites no ambiente também aparece no documento do município de São Paulo (SÃO PAULO, 2021b). Aponta-se, de forma geral, a necessidade de evitar aglomerações, porém as questões de fluxo dependem, dentre outras coisas, dos recursos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, das condições arquitetônicas de cada unidade e dos recursos humanos disponíveis.

Na Educação Infantil essa não é exatamente uma prática adequada quando se pensa na organização dos espaços e na qualidade das atividades proporcionadas. Conforme já mencionado, embora tais orientações sejam pensadas de forma a garantir uma relativa segurança sanitária, estão em desacordo com os princípios e com os indicativos de qualidade para a Educação Infantil. Se os eixos das interações e brincadeiras são norteadoras do currículo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e se interagir e brincar são ações imperativas à qualificação das práticas na educação infantil (BRASIL, 2009)⁵ fica a indagação de como seria manter esse distanciamento entre as crianças, entre as crianças e a professora/professor, levando-se em conta a rotina e os cuidados inerentes à Educação Infantil.

5 No Município de São Paulo, os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulista (SÃO PAULO, 2015a) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (SÃO PAULO, 2015b) ratificam as especificações contidas no documento da esfera federal.

O documento do município de São Paulo também apresenta um alerta à necessidade de ventilação das salas adequado em termos sanitários, porém caberia um destaque em relação a esse aspecto, pois depende da infraestrutura das unidades, sobretudo quando consideradas as unidades da rede conveniada. O documento ainda faz menção à ventilação artificial, o que de certa forma, torna a situação mais preocupante, devido ao estado de conservação dos equipamentos e as prováveis contaminações por meio desses recursos.

No documento do município de São Bernardo do Campo (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2021) aparece também uma orientação sucinta quanto à ventilação, alinhada à necessidade de adaptações a práticas já realizadas no contexto da Educação Infantil. Nesse contexto é mencionada a prioridade de propor atividades em locais abertos e arejados e que as salas quando utilizadas devem ser organizadas de modo a garantir a circulação.

As salas de aula precisam ser organizadas de forma a garantir a circulação e possibilidades de trabalho diversificado: cantos, explorando o espaço da sala para além das mesas, tendo a disposição bandejas, cestos ou kits para jogos e brincadeiras, rodas de leitura e contação de história e atividades gráficas que explorem a criatividade e a livre expressão (p. 45).

Nesse contexto de discussão de espaços e de distanciamentos destaca-se as condições estruturais e de materiais das unidades escolares da Educação Infantil. É importante refletir que tais condições não são iguais a todas as realidades das unidades escolares, da mesma forma que também não apresentam a mesma organização de pessoas, tecnologias, equipamentos necessários ao atendimento proposto nos documentos.

Na rede municipal de São Paulo, por exemplo, o atendimento da faixa etária de 0 a 3 anos é majoritariamente realizado por unidades conveniadas a partir de instituições parceiras, o que torna as condições estruturais e de materiais ainda mais complexas, pois não dependem apenas da Secretaria de Educação.

O documento do município de São Paulo (SÃO PAULO, 2021b) aponta ainda como obrigatória a circulação de profissionais, crianças, estudantes e pais ou responsáveis usando proteção individual. Do ponto de vista sanitário, mais uma vez, o apontamento é correto. No entanto, devido o enfrentamento da crise sanitária e financeira não seria possível garantir que todas as pessoas envolvidas nesse processo tenham acesso aos equipamentos de proteção individual, tais como máscaras, luvas etc., principalmente considerando a situação das famílias em vulnerabilidade.

Ao tratar do retorno e do formato híbrido do trabalho pedagógico os documentos também não são tão claros. Desde 2020, as atividades remotas foram propostas como alternativa no município de São Paulo. A perspectiva foi a de garantir uma forma de atendimento às crianças, porém é inegável a baixa adesão das famílias e consequentemente, dificuldades para garantir os direitos das crianças de forma apropriada à faixa etária. Embora haja relatos dos profissionais da educação sobre ações desenvolvidas que estabeleceram certos vínculos com as crianças, sabe-se que o relativo sucesso dessas ações se deu pelo empenho, criatividade e esforço das equipes escolares ao estabelecer o contato com crianças e suas famílias.

Não é possível garantir que todas as crianças participem das atividades remotas e os motivos dessa impossibilidade estão relacionados a fatores técnicos que dificultam o acesso à internet. Outros motivos de diversas ordens dificultam o suporte e o acompanhamento das crianças pelas famílias. Além disso, há de se refletir a respeito do tempo de exposição das crianças pequenas às telas de computadores e celulares. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria, é necessário evitar a exposição de crianças menores de 2 anos às telas e para aquelas que possuem entre 2 e 5 anos, deve-se limitar o tempo de telas ao máximo de uma hora por dia, contando neste período com a supervisão de responsáveis.

No documento de São Bernardo do Campo (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2021), ao tratar da nova organização da rotina, o hibridismo não é diretamente mencionado. Há a orientação de que os professores iniciem atividades presencialmente que poderão ter continuidade em casa, organizando kits de materiais para serem enviados para casa, mas não amplia a discussão para além disso. Nas orientações iniciais o documento aponta que os horários de atendimento das escolas sejam mantidos, mas com escalonamento, tanto para sua organização quanto para evitar aglomerações, seguindo as indicações do Plano São Paulo (SÃO PAULO, 2021a).

No documento de Fernandópolis (FERNANDÓPOLIS, 2021), novamente não há orientações específicas quanto ao retorno, nada é dito quanto ao que se realizar também no período híbrido, apenas salienta-se que se deve dar prioridade às crianças em estado de vulnerabilidade ou filhos de pais e mães que trabalham.

O que se nota, pelos elementos destacados, é que os documentos, aqui apresentados, embora muito claros do ponto de vista técnico, desconsideram as orientações para cuidados e educação humanizados. O acesso à informação de modo verticalizado e a ausência de um olhar atento e agregador para os profissionais culminou com práticas higienistas, alargando a distância no que tange aos cuidados humanizados e atendimento às crianças.

Na tentativa de execução de tais protocolos o abismo na constituição de um espaço de escuta qualificada, para que os profissionais fossem se assegurando sobre seus limites e possibilidades, tornou a frase “cuidar de quem cuida” mero discurso. Durante esse tempo todo pensar a segurança e a qualidade dos espaços escolares, propôs uma apropriação adequada das orientações de higiene e limpeza. Porém revelou a inexistência de uma postura e um envolvimento profissional que assegurasse o afeto como ferramenta de qualificação do cuidado.

A partir dos documentos e normativas legais, e em consonância com as legislações de

proteção à criança faz-se necessário, na retomada da rotina institucional total, repensar a atuação, garantindo os cuidados sendo promovidos com mãos gentis, de corpos repletos de inteireza afetiva, reflexo de um professor atento às necessidades não só da saúde física como também da saúde emocional das crianças.

Na leitura dos diversos protocolos, evidencia-se uma dada ausência da ‘humanização’ dos espaços e dos tempos, deixando evidente a ausência de interlocução entre os diferentes setores (saúde, assistência, educação), revelando, mais uma vez, o olhar fragmentado na proposição de políticas públicas.

2. O NÃO FACTÍVEL DOS PROTOCOLOS: AS VOZES INAUDÍVEIS DOS PRÁTICOS

Com a palavra as pessoas que atuam efetivamente na prática e que vivenciaram, cada qual em seu contexto de trabalho, o processo de retorno ao modo presencial e a inserção da modalidade híbrida. Nesta seção, são retratadas as principais impressões de profissionais que compartilharam, no grupo de estudos, suas percepções sobre o vivido, tão distante e para além do que podiam alcançar as orientações dos protocolos. Essas pessoas tiveram, no grupo, a oportunidade de pontuar aspectos revelados pela pandemia e de debater as questões dilemáticas deixadas pela condição tão inédita como a vivida nos anos de 2020 e 2021.

Inicialmente, a constatação compartilhada de que a pandemia escancarou duas ordens de condições pré-existentes a considerar.

A primeira e a mais relevante delas, é a condição de vulnerabilidade em que vive (sobrevive ou não) uma parcela expressiva da população brasileira, estampada pelo agravamento da fome e pelas circunstâncias sanitárias precárias. Essa circunstância refletiu-se no âmbito da instituição educacional configurada como um dilema enfrentado especialmente pelas mães que, embora temerosas, recorriam ao

retorno presencial nas unidades de educação infantil, seja para poderem trabalhar visando, por vezes, a sobrevivência familiar, seja porque viam a condição presencial como forma de prover a alimentação de suas crianças. Instalou-se o que os práticos designaram em suas falas de “escolha dos direitos”.

Em destaque, a falta de um plano de política social para subsidiar verdadeiramente as famílias em situação vulnerável, de modo que pudessem permanecer em casa. “As políticas empurram as pessoas a se colocarem em risco”, afirmaram à época. Ficou visível a desarticulação entre os órgãos governamentais da saúde, assistência social e educação. A falta de políticas públicas integradas foi, sem dúvida, um fator agravante.

A esse propósito, as pessoas atuantes na prática relataram um fenômeno que identificaram como uma espécie de “anonimato de autoria”, ou sejam “cada um no seu quadrado e ninguém se responsabiliza”. Não havia, naquele momento, segundo os depoimentos, clareza sobre o que devia ser responsabilidade das unidades e o que devia ser papel de suporte das esferas governamentais. A falta de uma linha condutora clara e interdisciplinar, provendo não só condições de infraestrutura mas de discussão de práticas, dificultava totalmente o trabalho das instituições, seja no que concernia aos protocolos (havia leituras plurais desses documentos) seja no que se referia à forma como abordar as famílias e a comunidade.

A essa condição de incertezas no plano da responsabilização pelas medidas e pelos encaminhamentos, acresceu-se um clima marcado por desinformação e por desencontros de informações e orientações. Havia muita confusão interpretativa sobre todo o cenário da pandemia, no interior da rede, entre os profissionais, pais e comunidade em geral, instalada, em grande medida pelos posicionamentos políticos divergentes. Segundo os depoimentos, as controvérsias presentes no campo da política nacional geraram desencontros de informações

sobre a doença e, também, sobre os protocolos para prevenção do contágio. Nas palavras das profissionais do grupo de estudos “a desinformação sobre a doença e o contágio chegava nas equipes e nas famílias”.

Entre os setores de atendimento, também não havia, por vezes, consonância. Houve relatos de um certo “descrédito da área da saúde em relação ao que se faz em educação e o que se reivindica em termos de serviços”. Conforme depoimentos aconteceram, inclusive, falas como “os professores não estão seguindo os protocolos”, ou seja, atribuindo as ocorrências de casos encaminhados a unidades básicas de saúde (UBS) à desobediência aos protocolos. Esses tempos de grande tensão, promovida pela situação da pandemia, deram margem à presença de visões conflituosas sobre o trabalho das unidades educacionais, com julgamentos relativos às medidas assumidas pelas equipes, “como se a escola não estivesse trabalhando e não estivesse querendo atender as crianças”.

Uma segunda condição pré-existente que ganhou vulto na pandemia, refere-se às circunstâncias de trabalho vividas pelas instituições de educação infantil da rede, durante o período mais grave da crise sanitária.

O cenário era de realidades plurais: instituições em greve; unidades em “quarentena” decretada pelo alto índice de contágio e unidades vivendo o trabalho híbrido, com uma parcela de crianças presentes e outra parcela de crianças em trabalho remoto. Crianças atendidas, crianças à espera de atendimento e crianças em atendimento remoto, gerando grande tensão nas equipes e intensificação do trabalho de profissionais docentes, não docentes e gestores/as.

Nos relatos das profissionais, um consenso a respeito dos desencontros procedimentais diante dos casos de contaminação. Os diálogos dificultosos entre as instituições e as unidades básicas de atendimento (UBSs). As diferentes UBSs adotaram posturas distintas em cada regional do município e, também, houve di-

ferências de condutas entre as 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs).

Coube a cada unidade educacional adotar equações próprias desde a aproximação com as famílias e a comunidade, estabelecendo “pactos de responsabilidade” até mesmo no que se referiu aos encaminhamentos frente a ocorrências de contágio.

Por fim, uma observação bastante relevante destacada pelo grupo de profissionais, do ponto de vista mais pedagógico, foi que algumas equipes julgaram o trabalho remoto uma condição ‘mais favorável’. Contudo, esse julgamento trazia consigo uma indesejável ‘visão mais adultocentrada’ da prática, posto que se vinculava a seguinte relação: o adulto sugere a atividade e a criança executa, simplesmente. Sem dúvida, um raciocínio como esse representa um perigo e um iminente retrocesso.

E não foi somente nesse aspecto do trabalho remoto que se desvelaram as concepções correntes nas diferentes unidades, já presentes e não reveladas. A natureza dos materiais produzidos para as crianças, a prontidão com que se localizaram-se as famílias e a qualidade dos contatos estabelecidos com elas e com a comunidade no geral e o nível de articulação da equipe em torno dos encaminhamentos de cunho pedagógico denotavam circunstâncias muito particulares e anteriores à pandemia.

De algum modo, o período pandêmico explicitou as intencionalidades educativas das diferentes unidades educacionais, o que poderia ser um bom sinalizador para se considerar, prospectivamente, ao formular os planos de ação e de formação.

3. ALGUMAS POSSÍVEIS SAÍDAS FRENTE AOS DILEMAS

É certo que os protocolos estiveram longe de oferecer equações a tudo que se viveu (e ainda se vive) no cotidiano das instituições educacionais. As equipes das unidades educativas tiveram de trilhar sozinhas seus próprios caminhos, durante e após o tempo da crise sa-

nitária mais aguda, contando, com os recursos experienciais que já tinham o que tiveram que adquirir.

Nesta altura do presente texto, procuramos delinear algumas respostas aos dilemas vivenciados por professores/as, diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, famílias e, sobretudo, bebês e crianças e as lições que podemos tirar de um tempo singular que vivemos.

Conforme explicitamos anteriormente, o trabalho realizado pelas diferentes instituições educativas durante o período pandêmico acabou por evidenciar seus projetos educativos, incluindo os avanços, mas também as mazes do currículo instituído nessas unidades educativas.

Nota-se, especificamente na educação infantil, um certo retrocesso em alguns aspectos, especialmente nas questões relativas às propostas pedagógicas que derivam da escuta ativa das crianças pelos/as educadores/as.

No entanto, verificou-se que várias unidades encontraram saídas para os dilemas vividos e isso se deu em maior ou menor grau de acordo com o histórico anterior de gestão participativa e do hábito de seus profissionais na realização da análise crítica da prática pedagógica.

Com base nisso, concentramos nossas reflexões sobre as ações que foram possíveis e o que, a partir delas, podemos vislumbrar em prospecção. Consideramos três esferas de ações:

- Negociações com as famílias para a composição de corresponsabilidade e contextualização dos protocolos em relação às situações concretas;
- Processos de formação como resistência e apoio às práticas docentes- tempo de discutir a urgência para vislumbrar possibilidades futuras;
- Investimento na documentação do momento, a partir de registros bem adensados do cotidiano da escola.

No que se refere às negociações com as famílias e à contextualização dos protocolos, busca-se equacionar o retorno dos bebês e crianças às unidades educativas e suas pecu-

liaridades e necessidades, porém essa é uma equação complexa, devido à diversidade de fatores envolvidos, inclusive as crenças das famílias que podem ou não coincidir com o que lhes é informado pelas autoridades, pela mídia e pela própria equipe escolar.

Consideramos que negociar junto às famílias é fundamental. Um exemplo da eficácia dessas negociações são os relatos de várias unidades educacionais indicando que onde havia previamente uma prática de diálogo, maior cumplicidade e parceria com as famílias, foi possível a discussão dos protocolos de saúde em relação ao contexto real de cada instituição (possibilidades, dificuldades e impedimentos de seguir as orientações protocolares), o que criou condições para o estabelecimento de corresponsabilidade para o atendimento presencial das crianças.

É evidente que a pandemia reforçou a necessidade de consolidar cada vez mais a parceria entre a escola e as famílias, a partir de estratégias que viabilizem o estabelecimento de uma comunicação cada vez mais efetiva e direta entre as duas instituições. Para tanto, a transparência e a confiança são princípios fundamentais nessa relação e se efetivam em ações de cooperação mútua.

Ademais, devido à possibilidade de contaminação, muitas famílias se deparam com a insegurança quanto ao retorno das crianças à escola, o que nos leva a pensar em como minimizar tais preocupações. Nesse caso, acreditamos que promover conversas periódicas com os familiares sobre os protocolos sanitários e sobre as devidas adaptações de cada unidade, é uma das estratégias possíveis. Investir no diálogo é fundamental para acolher as expectativas e a insegurança das famílias.

A publicização, parceria e partilha das necessidades e intenções educativas parece ter sido capaz de gerar, em algumas unidades, o estabelecimento de procedimentos adequados, tanto em relação aos cuidados necessários para preservação da saúde dos envolvidos, quanto para manutenção de um trabalho educativo de

qualidade que considere e respeite os direitos das crianças. Ressaltamos o papel da gestão no estabelecimento da corresponsabilidade como elemento fundante de ações exitosas, de relações transparentes e da confiança mútua, bem como na escolha democrática de procedimentos que devem ser implementados na instituição em acordo com as famílias. Nesse cenário, gestores/as e professores/as buscam conciliar a segurança das crianças às necessidades apontadas pelas famílias.

Em suma, fica a lição de que não é possível limitar as práticas pedagógicas ao simples cumprimento de protocolos, sem nenhuma reflexão. Os procedimentos protocolares precisam ser analisados a partir de lentes que nos possibilitem compreender o lugar da infância e da educação infantil nesse contexto. Vivenciamos um tempo de incertezas que demanda refletir e discutir a respeito do que é fundamental para as crianças. De acordo com Menezes (2021, p.22):

[...] o repensar da educação em um momento de grande perplexidade recomenda que se procure fazer isso considerando a incerteza associada à vertiginosa rapidez das transformações vividas. O posicionamento autônomo, com uma ética atualizada, precisaria ser situado em relação à eterna busca do bem viver e do sentido da vida.

Esse posicionamento autônomo exige que consideremos as necessidades e interesses das famílias, destacando que é imprescindível que os educadores de cada instituição repensem, conjuntamente, o que é negociável e o que não é em termos da educação da infância, usando como parâmetro todo o conhecimento já constituído pelo campo e que é proposto na legislação em vigor. Tal indicativo advém da certeza de que tanto o direito à saúde, quanto o direito à educação de qualidade são inalienáveis e, portanto, não cabe à instituição ou a qualquer de seus representantes escolher entre direitos ou priorizá-los. O desafio é realizar ações que garantam que o direito à saúde se coadune com o direito à interação e a brincadeira, constituindo nas ações da instituição, com a parceria

das famílias, o respeito às necessidades das crianças e a garantia de seus direitos.

Numa relação aberta e de confiança, cabe ainda às equipes de gestão informar as famílias a respeito das dificuldades encontradas no cumprimento dos protocolos sanitários, além de implicá-las nas discussões e decisões quanto às adaptações desses protocolos no que se refere aos bebês e às crianças pequenas. As famílias precisam ter ciência dos limites das instituições educacionais em relação ao cumprimento e às adaptações dos protocolos. Sabemos que, diante das diferentes realidades, nem sempre as equipes de gestão têm autonomia para decidir e, na maioria dos casos, devem seguir as orientações impostas pelo poder público local.

Outro aspecto importante a ser considerado no enfrentamento durante a pandemia é a transparência na comunicação entre escola e famílias diante de possíveis casos positivos de COVID-19, ocorridos tanto na instituição escolar, como no ambiente familiar. Dessa forma, as devidas medidas de segurança, como o isolamento social da criança e/ou adulto, serão garantidas e a relação de confiança entre escola e família será ampliada.

Percebe-se que a transparência das informações e a tomada de medidas de proteção sanitárias contribuíram para que os pais pudessem tomar decisões conscientes sobre o retorno das crianças. Por outro lado, se houve o acolhimento das famílias com relação aos protocolos, nos cabe perguntar como se deu o acolhimento dos sentimentos causados pelo isolamento social e distanciamento escolar das famílias? Como foi pensado o acolhimento de professores e equipes gestoras enlutadas? Em que momento o processo formativo acolheu as dores do outro, as incertezas, os medos? De que forma isso interfere no fazer do professor com as crianças? Segundo Dowbor (2008, p.36): “É por meio da escuta da fala do outro que o educador realiza sua intervenção. Sem intervenção no processo do outro, o ato de educar perde seu sentido e cai no vazio”.

Em uma segunda esfera de ações, encontram-se os processos de formação como resistência e apoio às práticas docentes, visto que a alteração dos contextos sociais e educacionais provenientes do momento pandêmico trouxe novas e desafiadoras realidades para as quais não havia experiências anteriores, seja no âmbito individual, institucional ou dos sistemas de ensino.

Nessa direção, destacamos que a formação inicial e continuada é imprescindível para a constituição de sistemas de apoio para a ação do educador. Esse é um aspecto para o qual nem sempre se dá a devida atenção. Certamente, a formação cabe a cada indivíduo, à instituição na qual ele atua e aos sistemas educacionais. Porém, de um momento para o outro, a educação remota tornou-se urgente e necessária, independentemente da existência ou não de processos de formação ou discussão coletiva anterior, de modo a abordar tais procedimentos e constituir conjuntamente esquemas de ação.

Ainda, para além dos aspectos pragmáticos, evidenciamos que professoras e professores precisam ser apoiados por meio de uma formação que lhe permita planejar suas ações e enfrentar essa situação. Do mesmo modo, vale ressaltar que, para equacionar essa crise, o envolvimento e compromisso de todos os implicados, principalmente as secretarias de educação, é fundamental. Estes órgãos intermediários entre o governo e as unidades educativas deveriam aproximar-se das diferentes realidades que se apresentam em cada espaço educativo e garantir segurança e apoio às famílias e educadores.

No caso de grande parte dos sistemas educacionais, optou-se pela publicação de instruções normativas enquanto procedimento prioritário, deixando as questões de formação e adaptação à nova realidade por conta dos educadores ou das instituições. Outra ação predominante nas secretarias foi a disponibilização de plataformas digitais para uso dos educadores, famílias e crianças. A falta de ações da secretaria de educação na composição de

processos formativos específicos para as ações nas plataformas virtuais e na educação remota foi uma queixa constante dos profissionais. Houve ausência de ações formativas pautadas na escuta dos profissionais por parte de muitas secretarias de educação.

O processo formativo na escola deve ocorrer de forma dialógica (FREIRE, 1978), inclusive por meio da comunicação não verbal, nas palavras ditas através de gestos, olhares, corpo e na comunicação verbal. O ato de escutar exige coragem, receptividade, participação e comprometimento com a fala do outro. Por outro lado, essa falta de ação por parte das secretarias fez com que algumas equipes gestoras criassem uma rede de apoio para expor seus sentimentos e dificuldades, buscando soluções, desenvolvendo/aprimorando a capacidade de resolver problemas e obter resultados positivos.

Nessa perspectiva, vivenciamos novas realidades para as quais muitos profissionais não tinham inicialmente nenhuma experiência e as dificuldades só foram “contornadas” pela parceria que se deu no interior de algumas instituições, muitas vezes sem nenhum apoio e/ou recursos do sistema educacional. Graças ao empenho de muitos profissionais, no âmbito da instituição, foi possível discutir os contextos, os valores, a ética da ação e seus projetos de trabalho de forma continuada e participativa. Nota-se que as unidades educacionais que efetivaram essa construção coletiva de saberes e realizações, desenvolveram durante a pandemia ações mais efetivas e qualificadas com as crianças e suas famílias.

Em tal contexto de crise causado pela pandemia e pela necessidade de cuidados para evitar o contágio, os processos formativos têm grande relevância como apoio às práticas educativas. A formação continuada nas escolas passa a ser, acima de tudo, um suporte aos educadores para que possam lidar com a insegurança, além de contribuir para o fortalecimento da equipe das instituições de Educação Infantil. Não podemos negar que há dificuldades quanto ao cumprimento dos protocolos sanitários

nessas instituições, considerando que um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas é a interação. Assim, diante dessas dificuldades, os momentos formativos devem viabilizar a construção coletiva de algumas possibilidades de ação.

Consideramos dessa forma que, na atual conjuntura, qualquer direcionamento deve passar pela formação das professoras e professores. Não há uma solução viável que não envolva reflexão, pesquisa e levantamento de possibilidades, tanto para o retorno, numa perspectiva de preservação da saúde, quanto da manutenção das atividades remotas, promovendo ações possíveis, compartilhadas com crianças e famílias, estreitando os laços e mantendo os vínculos. Em outras palavras:

[...] a concepção de uma formação que compreende o desenvolvimento profissional em uma perspectiva da mudança, mas da mudança de cultura das práticas institucionais; uma formação que esteja comprometida diretamente com a identificação e o esforço de transformação dos padrões de trabalho que regem as ações no interior das instituições e para além delas e, por conseguinte, definem os processos individuais e coletivos. (PINAZZA, 2013, p.55)

Por fim, tornamos a destacar que esse processo formativo não se restringe ao âmbito das unidades, pois é imprescindível que as secretarias municipais de educação estejam implicadas no processo de formação dos educadores para o enfrentamento dessa nova realidade.

Com base nas questões que apontamos, dimensionamos a necessidade de diálogo com todos os envolvidos. Além disso, as equipes escolares precisam ser fortalecidas, tanto para o enfrentamento da situação, quanto para a reivindicação junto às autoridades, de forma que cumpram o que lhes cabe.

A terceira e última esfera de ação refere-se à documentação desenvolvida no momento de crise. É imprescindível destacar que o currículo das instituições foi transformado pelas situações vivenciadas no período pandêmico e tais alterações não podem ficar excluídas de processos reflexivos atuais e futuros.

As unidades educacionais que se mostraram capazes de construir registros reflexivos sobre as ações das crianças, das famílias e dos profissionais apontam aprendizagens interessantes sobre as relações criadas entre seus saberes anteriores e as novas perspectivas de análise que se tornaram possíveis a partir dos registros adensados que criaram. Um fator relevante dessas práticas foi a constatação de que o acompanhamento de um menor número de crianças por profissional foi capaz de qualificar não só as interações e a proposição de intervenções mais qualificadas, como também possibilitou uma escuta efetiva que gerou registros mais densos e fiéis à experiência vivida pelas crianças.

Diante da redução de crianças por turma, parece que os registros efetivados puderam basear-se não em julgamentos, mas nas observações feitas pelo professor no sentido de perceber que as ações das crianças nos possibilitam pensar se ela está se sentindo segura, confortável, de forma que o processo de aprendizagem ocorra de forma natural

A documentação é constitutiva da memória desse momento histórico em cada instituição, com todos os envolvidos no enfrentamento da crise sanitária ímpar que vivemos. Esses registros podem contribuir também para a valorização individual e coletiva, pois o grupo constrói um sentimento de pertencimento e de corresponsabilidade. O investimento na documentação pedagógica precisa envolver a todos e historicizar os processos vivenciais individuais e coletivos, com o intuito de dar visibilidade às ações, qualificando o trabalho desenvolvido na instituição escolar.

Por fim, vale destacar que os/as gestores/as tiveram que replanejar suas rotinas, adequar formas de relacionamento com a comunidade escolar, administrar a unidade educativa de forma remota, pensar em possibilidades de qualificar as ações pedagógicas e reorganizar os tempos e espaços da escola. Do mesmo modo, professores/as tiveram que se adaptar aos novos obstáculos profissionais e trabalhar

de forma mais colaborativa entre seus pares.

Diante de todo o exposto, é possível afirmar que a despeito dos enormes desafios e das inevitáveis tensões, o ineditismo que vivemos com a pandemia no âmbito da educação e, portanto, da educação infantil, desvelou aspectos das práticas educativas que valem a nossa análise e reflexão.

Em prospecção, o Grupo de Estudos ousou afirmar que:

[...] um dos desafios do retorno das crianças às instituições educativas será, portanto, fazer com que o encontro entre elas e seus/suas professores/as seja permeado por problematizações, debates, levantamento de hipóteses e planejamento de ações efetivas de acolhimento, de forma que se possa saber mais sobre as dificuldades e vivências de cada um desses atores. Para que a criança se desenvolva de forma integral, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), é importante que haja questionamentos, reformulação de problemas e ampliação da visão sobre os vários aspectos e perspectivas que compõem o contexto vivido.

Ao fechar este texto, em 2022, devemos nos impor o compromisso de formular possíveis respostas a perguntas como: afinal, qual proveito tiramos das aprendizagens e dos saberes que eventualmente tenhamos construído nos anos de 2020 e 2021? Estamos sendo devidamente cuidadosos com o retorno das crianças e das famílias? Está havendo o necessário suporte às equipes das unidades educacionais na dura retomada das atividades presenciais?

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei No. 8069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília/DF. 13/07/1990.
- BRASIL, CONIF. **Diretrizes para a Elaboração de Planos de Contingência para o Retorno às Atividades Presenciais nas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília/DF. Conselho Nacional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica

e Tecnológica. Jun/2020.

BRASIL MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF: SEB/MEC, 2010.

BRASIL. MEC/SEB. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. MEC/SEB. 2009.

DOWBOR, F.F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez. 2008.

FERNANDÓPOLIS. **Decreto No.8807/2021**. Institui os Protocolos Sanitários referentes ao Plano de Retomada das Aulas do Município de Fernandópolis/SP. Fernandópolis/SP. 11/02/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MENEZES, L.C. de. **Educar para o Imponderável: Uma Ética da Aventura**. Cotia,SP: Ateliê Editorial. 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Assembleia das Nações Unidas. 20/11/1959.

PINAZZA, M. A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, T.M. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da Pedagogia da Infância:**

Pertencer e participar. Porto Alegre: Penso. 2013. p 54- 84.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. SE. **Documento Orientador 2021**. SBC/SP. Secretaria de Educação. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica Divisão de Orientação Técnica - Educação Infantil. **Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana: orientação normativa nº 01/2015** / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT. 2015a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana**. SME/DOT. 2015b.

SÃO PAULO (Estado). **Protocolos Sanitários para Funcionamento de Estabelecimentos Escolares em São Paulo**. SP. Governo do Estado. 2021a.

SÃO PAULO (Município). SME. **Protocolo Volta às Aulas**. SP. SME. Mar/2021b.

*Recebido em: 22/01/2023
Aprovado em: 30/01/2023*

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 Resúmen: 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 FAEEDA: 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:

Editor Executivo: Gildeci de Oliveira Leite

E-mail: gleite@uneb.br, gildeci.leite@gmail.com

Editor Científico: Antonio Pereira

E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br