

Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos

Tânia Regina Dantas
Antonio Amorim
Gildecil de Oliveira Leite
Organizadores



**PESQUISA, FORMAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E
DIREITOS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo César Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



E D U F B A

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Ângelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo



Tânia Regina Dantas
Antonio Amorim
Gildeci de Oliveira Leite
(Organizadores)

**PESQUISA, FORMAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E
DIREITOS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Salvador
EDUFBA
2016

Autores, 2016.
Direitos para esta edição cedidos à Edufba.
Feito o Depósito Legal

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico

Igor Fonsêca de Araújo Almeida

Revisão e Normalização

Sandra Batista e Larissa Caroline Borges

Sistema de Bibliotecas – UFBA

Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos / Tânia Regina Dantas, Antonio Amorim, Gildecil de Oliveira Leite (org.) - Salvador : EDUFBA , 2016. 227 p.

ISBN 978-85-232-1519-4

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Direito à educação. 3. Democratização da educação. 4. Alfabetização de adultos. I. Dantas, Tânia Regina. II. Amorim, Antonio. III. Leite, Gildecil de Oliveira.

CDU – 37
CDD – 370

Editora afiliada à



Editora da UFBA
Rua Barão de Jeremoabo
s/n – Campus de Ondina
40170-115 – Salvador – Bahia
Tel.: +55 71 3283-6164
Fax: +55 71 3283-6160
www.edufba.ufba.br
edufba@ufba.br

SUMÁRIO

07 Apresentação

13 Prefácio

EIXO I - Alfabetização e políticas públicas em EJA

21 Reflexiones sobre la educación de jóvenes y adultos:
perspectivas actuales sobre el aprendizaje
Joan Rué

49 Alfabetização e letramento no Brasil, hoje: das reflexões
teóricas às políticas públicas
Francisca Elenir Alves

61 Didática Multirreferencial: um caminho para alfabetizar
crianças
Ana Paula Silva da Conceição e Renata da Silva Massena

79 A experiência do café pedagógico na educação de jovens e
adultos como possibilidade de (re)significar os saberes no
processo de aprendizagem
*Madryracy Ferreira Coutinho Medeiros Ovídio, Antonio Amorim e
Maria Conceição S. Ferreira*

EIXO II - Pesquisa e formação em EJA

- 101 Design-Based Research ou pesquisa de desenvolvimento: pesquisa aplicada para educação e tecnologia educacional
Alfredo Eurico Rodrigues Matta, Francisca de Paula Santos da Silva, Edivaldo Machado Boaventura e Antonio Amorim
- 131 Formação em EJA: o Programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social
Tânia Regina Dantas
- 151 Sujeitos jovens, adultos e idosos em processos de escolarização: o trabalho e o contexto social como elementos marcantes em suas vidas
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

EIXO III - Direitos Humanos e Inclusão Educacional em EJA

- 171 Educação de jovens e adultos como um Direito Humano: o papel do currículo
Aida Maria Monteiro Silva e Graça dos Santos Costa
- 187 Cultura digital, inclusão social e construção de identidades: desafios para a EJA
Maria Olívia de Matos Oliveira
- 205 Todas as modalidades de educação são iguais, mas algumas são mais iguais do que as outras: a Educação de Jovens e Adultos como direito humano em debate
Timothy D. Ireland
- 223 Sobre os autores

APRESENTAÇÃO

O livro *Pesquisa, Formação, Alfabetização e Direitos em Educação de Jovens e Adultos* é o resultado do I Encontro Internacional de Educação de Jovens e Adultos (ALFA/EJA), promovido pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), realizado em Salvador, em 2014, tendo a participação de pesquisadores e de instituições que promovem estudos e pesquisas na área de EJA.

Por isso, o MPEJA, mediante os seus Grupos de Pesquisa, coloca à disposição do público uma produção resultante dos trabalhos de investigação desenvolvidos por docentes e discentes a partir dos trabalhos de pesquisa e dos eventos acadêmicos e científicos que vêm sendo promovidos pelo Programa, notadamente na área de alfabetização e de educação de jovens e adultos.

Este livro foi organizado pelos professores doutores Tânia Regina Dantas e Antonio Amorim, respectivamente, coordenadora do Programa e coordenador da área de concentração 3 e pelo professor Gildecio de Oliveira Leite, Assessor Especial da Assessoria de Projetos Interinstitucionais e de Difusão Cultural (APIDIC) da UNEB.

A produção desta coletânea representa um esforço coletivo para divulgar e dar visibilidade às ações e atividades de pesquisa que

vem sendo incrementadas pelos docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos em articulação com diversas outras universidades que possuem cursos de pós-graduação em educação em várias regiões da Bahia e do Brasil, notadamente a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) contando ainda com uma parceria com a Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) através do prof. dr. Joan Rué y Domingo que nos brindou com o primeiro capítulo desta obra. Tivemos também uma participação especial da Cátedra Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (Unesco) de Jovens e Adultos quando o coordenador desta entidade, prof. dr. Timothy Ireland nos presenteou com as suas reflexões sobre a EJA na atualidade.

Os eventos programados no MPEJA vêm norteando-se por eixos temáticos que tangenciam a alfabetização e o letramento, formação de professores, múltiplas linguagens, tecnologias, articulados com as questões de alfabetização e letramento, políticas públicas para a alfabetização e letramento na perspectiva do mundo do trabalho, gestão escolar e educacional na EJA nas suas perspectivas teórico-metodológicas.

Dessa forma, os nove capítulos organizados neste livro contemplam os eixos aqui apresentados, que serviram para nortear o conjunto desta publicação, socializando as ideias e reflexões dos professores e pesquisadores que colaboraram para potencializar a obra acerca da temática “Alfabetização e EJA: reflexões, práticas e desafios”. Ele é formado por três importantes eixos de fundamentação: o Eixo I, que promove um processo de reflexão em torno da Alfabetização e das Políticas Públicas em EJA; o Eixo II, que discute a questão da Pesquisa e da Formação em EJA; o Eixo III, que analisa

a problemática dos Direitos Humanos e da Inclusão Educacional do Jovem, Adulto e Idoso no contexto educacional brasileiro.

O Eixo I traz quatro importantes capítulos que tratam da problemática da alfabetização e das Políticas Públicas da EJA. O primeiro capítulo fala das “Reflexiones sobre la educación de jóvenes y adultos: perspectivas actuales sobre el aprendizaje”. É assinado pelo dr. Joan Rué, professor doutor do Departamento de Pedagogia Aplicada da Universidade Autônoma de Barcelona/Espanha, que aporta uma visão ampla da educação de jovens e adultos propondo uma síntese de alguns aspectos fundamentais relativos ao conhecimento pedagógico atual.

O segundo capítulo tem como título: “Alfabetização e letramento no Brasil, hoje: das reflexões teóricas às políticas públicas” é assinado pela professora dra. Francisca Elenir Alves Educadora, educadora popular vinculada ao Programa Todos Pela Alfabetização (TOPA) da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, onde exerce a coordenação do mesmo. O terceiro capítulo: “Didática multirreferencial: um caminho para alfabetizar crianças” é assinado pela professora dra. Ana Paula Silva da Conceição do MPEJA da UNEB e pela professora Renata da Silva Massena, mestre por este Programa. As autoras apresentam contribuições no sentido de que seja repensado o ato de alfabetizar crianças e adultos.

O quarto capítulo tem como título: “A experiência do café pedagógico na Educação de Jovens e Adultos”, como possibilidade de (re) significar os saberes no processo de aprendizagem, com os professores Madryracy Ferreira Coutinho Medeiros Ovídio, Antonio Amorim e Maria Conceição Ferreira.

O Eixo II promove um processo reflexivo em torno da pesquisa e da formação em EJA, com três capítulos significativos. O quinto capítulo tem como título: “Design-Based Research ou pesquisa de desenvolvimento: pesquisa aplicada para educação e tecnologia educacional”. É assinado pelos professores, dr. Alfredo Eurico

Rodrigues Matta, pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da UNEB, pela dra. Francisca de Paula Santos da Silva, do mesmo Programa de Pós-Graduação, pelo educador dr. Edivaldo Machado Boaventura, ex-Secretário da Educação do Estado da Bahia e professor Émerito da UFBA, pelo professor dr. Antonio Amorim do MPEJA da UNEB. Os autores estudam e descrevem os princípios de realização da metodologia de investigação científica oferecendo orientação para se trabalhar com esta abordagem para a pesquisa e a aplicação em diversas áreas do conhecimento.

O sexto capítulo: “Formação em EJA: o Programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social” é assinado pela professora dra. Tânia Regina Dantas, justamente, a coordenadora do MPEJA. A autora defende a formação como um processo contínuo e aborda aspectos fundantes sobre as especificidades da educação de jovens e adultos.

Há um processo reflexivo em torno da perspectiva do Programa atuar como sendo, também, o projeto de inclusão socioeducacional.

O sétimo capítulo tem como título: “Sujeitos jovens, adultos e idosos em processos de escolarização: o trabalho e o contexto social como elementos marcantes em suas vidas”. Tem a assinatura da professora, dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. A autora defende o direito de jovens, adultos e idosos nos processos educativos, frisando que a busca pela escolarização é um direito constitucional. Discute o processo de escolarização desses sujeitos trazendo uma perspectiva de uma educação contextualizada.

O Eixo III congrega também três capítulos importantes que analisam a questão dos Direitos Humanos e a inclusão socioeducacional. O oitavo capítulo tem como título: “Educação de jovens e adultos como um direito humano: o papel do currículo”. É assinado

pelas professoras dra. Aida Monteiro Silva, da Universidade Federal de Pernambuco e pela dra. Graça dos Santos Costa, do MPEJA da UNEB. O capítulo analisa a questão dos direitos humanos colocando a perspectiva do currículo nesse processo. O nono capítulo: “Cultura digital, inclusão social e construção de identidades: desafios para a EJA”, reflete a situação da inclusão digital dos Jovens e Adultos para buscar a verdadeira cidadania. É assinado pela professora dra. Maria Olívia de Matos Oliveira, do MPEJA da UNEB. A autora concentra a sua análise na busca pelo entendimento sobre as relações sociais contemporâneas.

Finalmente, o décimo capítulo que faz parte deste eixo tem como título: “Todas as modalidades de educação são iguais, mas algumas são mais iguais do que as outras: a Educação de Jovens e Adultos como direito humano em debate”. É um capítulo assinado pelo professor pesquisador Timothy D. Ireland é professor Associado da Universidade Federal da Paraíba, responsável pela Cátedra da Unesco que trata da Educação de Jovens e Adultos. O capítulo reflete a EJA como direito humano no sentido da aprendizagem ao longo da vida e analisa criticamente esta modalidade de ensino nos documentos e legislações nacionais e internacionais.

Observamos que o livro procura analisar as questões atuais da Educação de Jovens e Adultos destacando o caminhar dessa modalidade de ensino, que vive, há muitos anos, procurando o seu lugar no contexto da educação brasileira, para atuar como sendo essencial na busca pela formação, pelos direitos e pela efetivação dos direitos humanos daquela parcela significativa da população, que tem seus direitos desrespeitados e vem requerendo, na contemporaneidade, a promoção da igualdade e da cidadania.

Destacamos a colaboração de cada um dos autores (nacionais e estrangeiros) com suas singularidades e especificidades no âmbito desta obra, a qual desvelou tendências, práticas e reflexões inovadoras sobre a EJA e que, certamente, prestará uma grande contri-

buição para pesquisadores, estudiosos, *praticiens*, gestores, educadores, estudantes de pós-graduação e de graduação, interessados por este campo de investigação.

Este livro, que ora divulgamos, serve para reafirmar o nosso compromisso com a reformulação de políticas públicas e práticas educacionais, permeadas por uma gestão democrática no campo da EJA abrindo portas para a concretização de novos estudos e novas frentes de pesquisa com enfoques e metodologias diversas e inovadoras no campo da educação e da educação de jovens e adultos.

Tânia Regina Dantas
Antonio Amorim
Gildecil de Oliveira Leite
(Organizadores)

PREFÁCIO

Queridos(as) Tânia Regina Dantas, Antonio Amorim e Gildeci de Oliveira Leite, vocês me surpreendem e me deixam muito feliz com esse convite para prefaciар o livro intitulado *Pesquisa, Formação, Alfabetização e Direitos em Educação de Jovens e Adultos* que organizam, e que oferecerão aos colegas professores(as) e pesquisadores(as) dessa área que é um tema que nos é muito caro.

Ao dizer que estamos frente a um tema muito significativo, já sinalizo sobre a importância acadêmica e a relevância social da obra que estão colocando à disposição dos(as) educadores(as) de jovens e adultos.

Costumo afirmar que existem muitas vergonhas a serem enfrentadas por todos(as) nós brasileiros(as), contudo, a exclusão da escola de um número tão grande de homens e mulheres oriundos dos setores populares não pode mais ser adiada, sob pena de aceitarmos como “natural” a negação da cidadania a este imenso contingente de brasileiros(as).

Nesta perspectiva política é que vejo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não como um fim. Não como um ponto de chegada, mas, sim, como um primeiro passo, como um ponto de partida para a construção e/ou para a ampliação da cidadania de homens e de

mulheres que se encontram à margem do processo de participação nas riquezas e nas oportunidades de trabalho, lazer, saúde, etc. A EJA pode se constituir em uma das portas que possibilitarão, a uma significativa parcela de brasileiros e brasileiras, que não puderam frequentar a escola na idade adequada, o acesso aos diferentes bens e serviços produzidos em sociedade. Nunca é demais lembrar que mesmo não tendo a escolarização necessária e aconselhada, para a vida no mundo contemporâneo, esses homens e mulheres participam, ativamente, com seu trabalho, da produção da riqueza deste país e deste mundo.

Não por mero acaso o direito à educação é referendado, no Artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos, promulgada no ano de 1948, como um direito fundamental da pessoa. Ter assegurado o direito à educação é uma condição necessária para a garantia do respeito e da manutenção da liberdade de qualquer pessoa no exercício pleno de sua cidadania.

Com isto, não há como tergiversar: o acesso à educação básica não é uma mera condição suficiente para a vida em sociedade, ela é uma condição necessária para a busca e garantia ao direito da educação continuada, permanente ou uma educação para toda a vida se assim a pessoa o desejar.

Como vemos, não é por acaso que nosso querido educador Paulo Freire (1921-1997), referência maior para a educação nacional e internacional, colocava a Educação de Jovens e Adultos como uma questão de cidadania e de Direitos Humanos quando poucos falavam disto no Brasil – ou lhes faltava ousadia ou lhes sobrava desconhecimento. Paulo Freire não se cansava de repetir que a educação sozinha pode mudar o mundo, contudo, sem uma educação de qualidade a mudança do mundo certamente ficaria muito mais difícil.

O livro que agora estou prefaciando tem uma profunda ligação com a ação educativa dos professores(as) do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA),

da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), bem como resulta do esforço de organização e realização do I Encontro Internacional de Educação de Jovens e Adultos (ALFA/EJA), realizado em Salvador, em 2014, tendo a participação de pesquisadores de instituições nacionais e internacionais.

Que o Brasil tem uma imensa – e talvez impagável dívida – com essa imensa parcela de cidadãos brasileiros que, pelos mais diferentes motivos, não puderam realizar seus estudos básicos na época mais aconselhada que ninguém é capaz de contestar. O que cabe perguntar é: (1) Quando começaremos realmente a pagar esta imensa dívida; (2) Quem é o maior responsável por esta dívida?; e (3) O que nós educadores e educadoras de jovens e adultos podemos fazer para contribuir para que essa verdadeira vergonha nacional deixe de existir?

Ao ler os textos que compõem esta coletânea, penso que os autores e autoras fazem algumas sinalizações muito importantes no sentido de, senão responderem a estas três questões que coloco, certamente dão pistas muito valiosas para começarmos a traçar o mapa que nos levará à promoção da justiça educativa que nos é cobrada no que diz respeito à educação brasileira em geral e na Educação de Jovens e Adultos em especial.

Fiquei muito feliz em perceber a densidade dos textos que compõem essa coletânea, bem como sua forte inserção nos princípios da educação popular na sua vertente mais pertinente que temos no Brasil. Uma educação popular na qual a Educação de Jovens e Adultos não se pode abrir mão sob pena de desconsiderar os desejos de aprender “no” e “com” o mundo. Mais uma vez lembro Paulo Freire, quando ele advertia que até é possível viver sem sonhar e sem intuir, contudo é impossível construirmos nossa existência humana descolada da história e das realidades vividas.

Realidades que precisam ser modificadas e transformadas. Falo de transformações não por projetos e epistemologias alienígenas,

estranhas ao mundo em que vivem e trabalham nossas comunidades de educandos(as) de EJA. É preciso levarmos às últimas consequências o que nos propõe a educação popular para a educação de jovens e adultos quando, e nas palavras de Paulo Freire: os seres humanos (crianças e adultos) se empenham em práticas educativas de alfabetização e de aprendizagem, por meio de palavras que lhes são familiares, que fazem parte do fluir de seu viver cotidiano. São estas palavras formadoras do vocabulário cotidiano das gentes que Paulo Freire chama de palavras “grávidas de mundo e de temas”.

AV Confitea – Unesco/1997, na sua Declaração de Hamburgo, chama a atenção para alguns pontos que são cruciais para a Educação de Jovens e Adultos pelo mundo, tais como: assumir o caráter público da EJA; ter um enfoque intercultural e transversal; a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem; afirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; reconhecer a EJA como uma modalidade da educação básica; resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social. Estas proposições da V Confitea, são algumas que foram selecionadas por Moacir Gadotti, uma referência para a Educação Popular e para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e que dão uma dimensão da importância e da complexidade exigida para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos.

Queridos(as) organizadores(as) e colegas que compõem essa coletânea, peço sua permissão para me sentir, após a leitura dos textos, também autor desta obra tão representativa e de imensa boniteza (de novo Freire). Uma boniteza que expressa muito bem a dedicação, o amor e as mais generosas energias que cada um de vocês colocou em seus escritos.

Energias como aquelas que o educador popular Augusto Boal (1931-2009) chamava de energia dos lavradores do mar. Em suas palavras: “Lavra-se uma onda, e tem sempre outra que se aproxima.

Mas tem tanto lavrador do mar no Brasil, gente maravilhosa, fazendo coisas. Nós somos um bando de lavradores do mar”.¹

Atrevo-me a dizer que os educadores de jovens e adultos no Brasil somos como os “lavradores do mar” a que se refere Augusto Boal. Para finalizar este prefácio quero apenas desejar que os leitores e leitoras desta coletânea, façam uma bela viagem. Uma viagem sem sair do lugar, mas com o corpo quieto e a alma agitada. Grato pela honra que me proporcionaram e parabéns a todos e a todas pela obra.

Valdo Barcelos
Universidade Federal de Santa Maria

¹ BOAL, A. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

EIXO I

ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EJA

Joan Rué

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS perspectivas actuales sobre el aprendizaje¹

LA NOCIÓN DE “APRENDIZAJE” Y SUS NECESIDADES EN EL MOMENTO HISTÓRICO ACTUAL

Si bien el hecho de aprender, y aquello que denominamos “aprendizaje” son, en última instancia, fenómenos de carácter personal y de naturaleza fundamentalmente psico-sociológica, no es menos cierto que las necesidades del mismo, sus contenidos, los procesos, los lugares y las organizaciones para desarrollarlo, sus funcionalidades y su reconocimiento público adquieren rasgos culturales, de carácter socio-cultural e histórico. De ahí que para abordar un enfoque actualizado sobre la formación en todos los campos, incluido el de los J&A, sea necesario compartir un mismo diagnóstico acerca del actual momento histórico y sus necesidades emergentes.

¹ Em se tratando de texto em língua estrangeira, se manteve a forma, a estrutura e as normas técnicas do país de origem.

El período en el que se está adentrando la civilización se ha denominado de diversas formas, como “sociedad de la información”, del “conocimiento”, del “aprendizaje” o también del “riesgo”. (BECK, 1998) A este nuevo estadio se ha llegado desde el agotamiento de la sociedad dominante a lo largo de los dos siglos pasados, XIX y XX, la “sociedad industrial”. (SENNET, 2000, 2006) Este cambio y sus efectos alcanzan incluso hasta los grupos sociales o zonas en las que la sociedad industrial había tenido menos arraigo. Este nuevo modelo social posee varias características, entre las que, en relación al contenido de este texto, señalaría las siguientes. La fragmentación social y de valores; el valor de las ideas por encima del de la propiedad, como rasgo del sistema productivo; la necesidad de formación de las personas durante su vida o la progresiva desaparición de actividades laborales desarrolladas por personas con niveles bajos de capacitación y su sustitución por la robótica. Este último rasgo está dando lugar a un importante debate de naturaleza política y económica y con profundas consecuencias para las personas. Se trata de considerar si las personas con baja formación son o no “desechables” (LANIER, 2014), es decir, si podrán incorporarse o no alguna vez al sistema productivo.

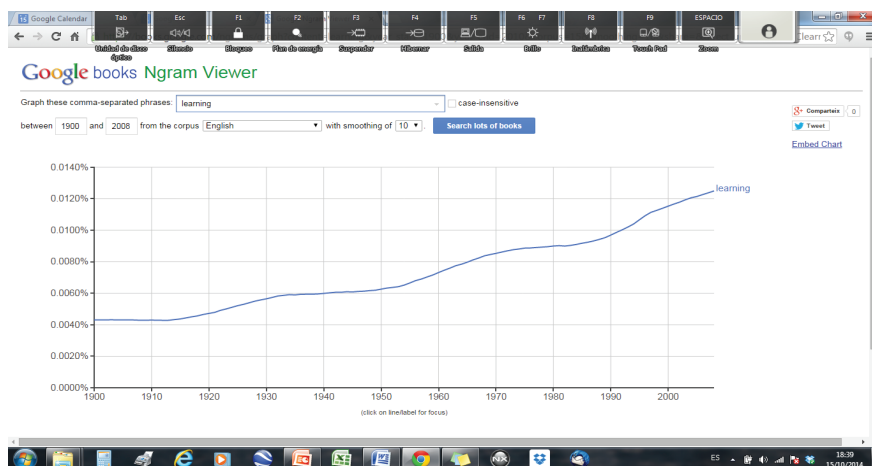
El presente texto está pensado desde dos ideas centrales. La de que las personas nunca pueden ser “desechables”, porque no sólo es el sistema productivo lo que cuenta y porque las personas poseen otras dimensiones igualmente importantes, la primera. La segunda, asume que esta sociedad es del “conocimiento” o del aprendizaje, si se desea. La razón para ello es que la “información” – depende de la fuente, nunca controlable por el receptor, y en sí no posee demasiado significado. Por el contrario, aquello que denominamos conocimiento requiere de un proceso de apropiación individual y social, experto o no, de la información y su transformación en algo con “significado”, para quien ha realizado dicho proceso. Y para generar conocimiento las personas son la variable indispensable. De ahí que

en esta concepción las personas nunca pueden ser “desechables”, sino bien al contrario, agentes activos de su propia construcción personal y social.

Por último, deseo recoger el concepto de “riesgo” con el que Beck (1998) caracteriza el mundo actual, porque también tiene importantes consecuencias sobre la formación de las personas y su forma de vivir. En efecto, la globalización ha encogido el mundo y, por ejemplo, fenómenos que antes se daban de manera aislada – y desconocida para el público mundial – como la enfermedad del Ébola en la actualidad, son materia de conversación y de atención en todas partes y se convierten en necesidades de conocimiento y formativas para todos, desde los médicos hasta las personas iletradas. A su manera, cada escala social y de la formación, debe saber, por ejemplo, lo que es un virus, cómo se transmite y cómo evitarlo, sea el Ébola hoy, el SIDA ayer o el Dengue, por poner tres ejemplos, sólo del ámbito de la salud.

Para sintetizar, en menos de una generación se ha fragmentado también el concepto clásico y uniforme que se tenía sobre qué significaba aprender, sobre sus consecuencias, cómo y dónde hacerlo, los períodos vitales para ello o su reconocimiento y acreditación. Hoy, en cada contexto de necesidades, desde la educación no-formal hasta la formal, será necesario redefinir y contextualizar el significado de “aprender”. La Figura n.º 1 muestra cómo ha evolucionado el interés en el concepto aprender desde 1900. El segundo dato es cómo en el concepto “aprender” se refleja la transición de una sociedad plenamente industrial hacia otra basada en el conocimiento, a partir de mediados los años setenta. Obsérvese que mientras que para subir un escalón tuvo que transcurrir una generación, cincuenta años a principio del siglo XX, se sube en diez años entre 1996 y 2006. El tercer dato reflejado es cómo la suave aceleración observada hasta mitad de los años 80 se dispara con la entrada en escena de los ordenadores personales y de internet, a mediados de los años 90.

Figura 1 – Evolución del interés por el concepto de “aprendizaje”



Fuente: Elaboración del autor a partir de Google Ngram Viewer. La búsqueda se ha hecho empleando el término *learning*.

La consecuencia que esta tendencia tiene para el campo de la formación en J&A es que las necesidades formativas de la nueva sociedad que se va configurandose diversificarán y ampliarán y la noción de “aprender” ser volverá mucho más compleja. En segundo lugar, el concepto de “alfabetización” se amplía también en un doble sentido. Tenemos la alfabetización clásica, lamentablemente sin resolver todavía en muchas partes, pero también cada vez más, la aparición de un nuevo analfabetismo funcional en muchos campos y para nuevos sectores, por la transformación en complejidad de los entornos culturales, productivos, de consumo, cívicos, etc. En tercer lugar, el concepto de alfabetización y cómo afrontarla alcanza un conjunto de campos cada vez más amplio (el digital, el de los servicios, en la industria, en alimentación y salud, en consumo, en medio ambiente y sostenibilidad, etc.) y para sectores cada vez más amplios de la sociedad, incluidos los escolarizados. El sociólogo Zigmud Bauman (2006), lo ha formulado de una forma muy clara: hoy, nada va a servir para toda la vida.

TRES CONCEPTOS CLAVE Y SUS CORRESPONDIENTES RETOS PROFESIONALES

Si se aceptan los supuestos anteriores, entonces propongo considerar tres conceptos clave y sus correspondientes retos profesionales, pues aquellos suponen una revisión profunda de los modos actuales de ejercer la profesión educadora. En primer lugar, la idea de que la finalidad principal para la formación de J&A es hacer posible su derecho a disfrutar de las mejores *oportunidades educativas*, a mejorarlas o a verlas ampliadas. El hecho de que muchas personas sean analfabetas o no tengan un mínimo acceso al conocimiento, no es un problema personal suyo, sino social, en primera instancia. Un fracaso social en realidad, si ello se da en sociedades con estándares de desarrollo suficientes. Muestra la persistencia de políticas sociales injustas y promotoras de la desigualdad. Este concepto de “derecho” se basa, entre otros argumentos en la Resolución aprobada por la Asamblea General de la ONU (11 de Septiembre de 2012): 66/288, “*El futuro que queremos*”, y firmada por los jefes de estados.

229. Reafirmamos nuestro compromiso con el derecho a la educación, [...] Reafirmamos también que el acceso pleno a una educación de calidad de todos los niveles es una condición esencial para alcanzar el desarrollo sostenible, la erradicación de la pobreza, la igualdad entre los géneros, el empoderamiento de las mujeres y el desarrollo humano.

Por otra parte, la noción de formación concebida como tener a su alcance – las personas que se forman – las “mejores oportunidades educativas” posee un potencial transformador. No se trata de tener sólo acceso a un aula, a un profesor, a una instalación o a unos textos, por importante que ello sea. Se trata, como afirmaba el premio Nóbel indio Amartya Sen (1995, 1999), de traducir los derechos en

“funcionamientos” reales, es decir en oportunidades efectivas, ya que, de otro modo, aquellos son de poca utilidad práctica.

En la lógica del punto anterior, el segundo concepto a asumir es que debemos ir más allá de pensar en “enseñar”. Es necesario pensar en cómo hacer para que “se aprenda mejor”. Es decir, pasar de considerar que lo principal es el profesorado, los contenidos y las formas didácticas para la enseñanza, a considerar que lo fundamental es reflexionar sobre los sujetos y el modo cómo éstos pueden aprender mejor y en cómo mejorar sus estrategias y habilidades para hacerlo. La profesionalidad y las propuestas formativas adquieren ahí un rasgo instrumental fundamental, pero no sustantivo en el hecho de formar.

El tercer concepto propuesto es asumir la formación desde la noción de “competencia”. Dicho concepto lo he definido en otra parte. (RUÉ, 2008, 2009) En síntesis, la idea de competencia se fija como finalidad educativa la formación de la persona misma, entendida como proyecto personal, social, laboral y cívico-político. Toda competencia se desarrolla en y desde el propio individuo porque el alumno desarrolla sus competencias en el mismo proceso de aprendizaje. La noción de competencia remite a alguien que es capaz, que sabe, que tiene capacidad reconocida para afrontar un determinado tipo de situaciones, que posee un cierto grado de dominio, de habilidades y de recursos (WHITE, 1979), así como un cierto grado de conciencia respecto de este dominio, podríamos añadir. Sus principales rasgos, con respecto al aprendizaje, son los siguientes:

- a. Se vincula con la idea de acción;
- b. Sustituye la noción cerrada de “capacidad” por la abierta de “posibilidad”;
- c. Implica a la persona del aprendiz;
- d. Asume la complejidad del verdadero conocimiento, que integra saberes, habilidades y procedimientos, junto con valores;

- e. Se desarrolla y se expresa mediante situaciones y problemas contextualizados;
- f. Introduce un principio de autorregulación y de mejora;
- g. Implica el ejercicio continuado y el dominio de las habilidades componentes de cada competencia.

Un enfoque innovador de “competencia” lo introdujo el proyecto DeSeCo, OCDE (2005) al considerarla como la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente, conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas.

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, en destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica. (DESECO, 2005, p. 2-3)

En la Figura n.º 2 se puede observar la evolución histórica del término, a partir de los años 40 del siglo pasado, según Google Ngram View. Hasta los años setenta-ochenta el concepto remitía sobre todo a habilidades y destrezas motoras necesarias en la industria y en el trabajo manual. Sin embargo, cuando se reconceptualiza como un saber de mayor complejidad, por los cambios registrados en las formas de vida y de producción, cobra mucha más atención e importancia y adquiere un nuevo significado en el campo de la formación actual.

Figura 2 – Evolución histórica del empleo del término competencia



Fuente: Elaboración del autor a partir de Google Ngram Viewer. La búsqueda se ha hecho empleando el término *competency*.

En todas las formas de educación, la de J&A incluida, es fundamental definir cuál es su fin principal. De acuerdo con la orientación de “formación en competencias” adoptada, dicha finalidad debería ser la de que toda persona, mediante dicha formación, pudiera mejorar sus derechos como persona, ciudadano(a), trabajador(a) y como miembro activo de su comunidad. Desde este enfoque, se hace curioso observar cómo unas mismas competencias pueden servir para orientar distintos tipos y niveles de formación. Obviamente, las diferencias estarán el grado de profundidad requerido para su dominio. Consideremos esta afirmación desde un ejemplo. Richard M. Felder, ingeniero químico de la Universidad de Carolina del Norte, es un referente en los USA para los programas de formación y la modernización de la enseñanza en ingeniería química. En un artículo publicado en 2000 proponía las competencias formativas a las que deberían atender los ingenieros: de aprendizaje independiente, interdependiente y para la vida: de resolución de problemas, de pensamiento crítico y creativo; interpersonales y de

trabajo en equipo; de comunicación; de auto-evaluación; de pensamiento integrador y global y de gestión del cambio.

Puede observarse que este tipo de competencias son transversales y constituyen todo un programa formativo para cualquier persona hoy, cada cual en su nivel de posibilidades y de desarrollo. Aquello que variará es el grado de especialización, de dominio experto y su aplicación en los respectivos campos de especialización. Pero es indudable que alcanzar un cierto nivel en estas competencias puede ser valioso también en la formación de J&A. Ello coincide, como veremos más adelante, con algunas de las aportaciones clave de la Educación en el siglo XX.

CONDICIONES FUNDAMENTALES PARA DESARROLLAR ESTE PROGRAMA

Cinco tipos de aspectos pueden aportar elementos valiosos para el desarrollo de un “programa” formativo en el Siglo XXI. El primero y más obvio, hoy, son las herramientas que nos aporta internet: conexiones a cualquier parte y con cualquier página, cada vez más accesibles para todos, a un precio también cada vez más bajo, las más variadas informaciones al instante, herramientas para interactuar con otros, etc. Mayer Schönberger y Cukier (2013), explican que en 2013 el porcentaje de información mundial digitalizada era ya del 98,3. En otras palabras, hoy cualquier información se halla al alcance cualquiera, a un coste muy bajo. El coste, sin embargo, se ha trasladado hacia un factor más intangible, esto es el hecho de saber qué se necesita y cómo manejar esta información y cómo articularla para que genere nuevo conocimiento. También se ha trasladado a la formación de los usuarios para manejar dichas tecnologías. Por sí mismas, usadas sin criterio, pueden constituir más parte del problema de los costes, y de nuevas formas de ignorancia, que de las ventajas de la mejora de los aprendizajes. En cualquier caso, estas

herramientas pueden poner a disposición de cualquiera un potencial de conocimiento inimaginable hasta hace relativamente poco.

Para que este potencial se despliegue, para sea posible desarrollarlo entre las personas, se requieren de otras condiciones previas al manejo de las herramientas. Quizás la más urgente sea considerar el papel que juega la autoestima de las personas en relación con el hecho de aprender. Muchas personas que han pasado por la escolaridad, por ejemplo, en realidad han aprendido que “aprender no es para ellos o ellas”, que “no sirven”. También otras personas, víctimas de la marginación o de la pobreza, y faltados de apoyos, “aprenden” o asimilan en su vida diaria el mismo mensaje anterior. Ninguna de las herramientas actuales o futuras, por poderosas que sean, podrán aportar nada a las personas que se han construido una identidad reactiva, negativa con respecto al hecho de aprender. El primer paso para apoyar a dichas personas es hacerles experimentar que aprender “es posible” y que están dotados para ello. La popular autora de Harry Potter, J. K. Rowling, en su discurso inaugural de curso de la universidad de Harvard en 2008, les decía a los estudiantes “No necesitamos la magia para cambiar el mundo, ya llevamos todo el poder que necesitamos dentro de nosotros mismos: tenemos el poder de imaginar mejor”.² Y este poder lo posee cualquier persona, si no se le ha destruido su autoestima para imaginar e imaginarse de modo distinto.

Aún así, las cosas no son tan simples. Para imaginar, para imaginar mejor, debemos superar, antes, los prejuicios culturales que nos configuran las actitudes y el pensamiento. De otro modo somos siempre prisioneros de “lo que hay”, aquí y ahora. A este respecto, es muy curiosa la historia relacionada con el obispo evangelista norteamericano, Milton Wright (1828-1917). Este personaje ha

2 Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=wHGqp8lz36c>>. Acceso en: 6 Mayo 2009. Entrevistado en el diario La Vanguardia, Barcelona, 2014.

pasado a la historia por tres cosas. La primera, por una frase que se hizo célebre un tiempo después de haberla formulado: “volar, tan sólo está reservado a los pájaros y a los ángeles”. La segunda porque fue el padre de los hermanos Wright, inventores de la aviación. La tercera, porque, a pesar de sus prejuicios, parece que siempre animó a sus hijos a perseverar en sus propias ideas.

En el caso de la formación de J&A, no obstante, se necesita algo más que lo anterior. Porque la expresión “formación de J&A” raramente se usa para los jóvenes y adultos que han superado satisfactoriamente el sistema escolar obligatorio y el post-obligatorio para aquellos que se hallan incorporados de un modo adecuado en el sistema productivo. Para los jóvenes y adultos que deben alfabetizarse o adquirir algunas competencias culturales básicas, o cierta formación laboral, y para los profesionales que les dan esta formación y apoyo, es fundamental poder contar también con el referente experto y la complicidad de instituciones de nivel superior, para la consulta, para la cooperación o para la investigación, además de la formación. Una complicidad que debe exigirse también de las instituciones públicas, en términos de recursos para poder atender aquél derecho del que hemos hablado con anterioridad. En algunas universidades dicho compromiso se ha traducido en experiencias denominadas de “Aprendizaje-Servicio”. Un ejemplo de ello puede ser la reciente experiencia de la Universidad Federal UNILAB, en el Ceará (GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION, 2014), como agente activo en la transformación de un territorio pobre.

Finalmente, muchas veces superar las limitaciones del entorno, las limitaciones de “lo que hay”, el de “las cosas son así” son necesarias voces, individuales o colectivas, que se manifiesten con todo el coraje cívico necesario para exigir sus derechos. En este terreno, la pasividad individual, colectiva o institucional es una desventaja. Precisamente el Premio Nóbel de la Paz 2014 ha reconocido a dos personas luchadoras por este derecho, la joven paquistaní de 17

años Malala Yousafzai, que se reivindicó ante los talibanes poniendo en juego su vida por el derecho de las mujeres a alfabetizarse y a educarse y Kailash Satyarthi, indio, por su enorme lucha contra la esclavitud en el trabajo infantil, la explotación de los niños y por su escolarización.

RECUPERAR Y ACTUALIZAR AQUELLO QUE YA SABEMOS

Si a las condiciones anteriores las pudiéramos articular con aquello que ya sabemos, se daría un enorme paso adelante, porque el Siglo XX ha aportado muchos avances teóricos y prácticos que nos permiten ser mucho más eficientes en la formación, en este caso de los J&A. Recordaremos algunos de estos aspectos hoy conocidos y aceptados.

La inversión en recursos profesionales, materiales y comunitarios en Educación de J&A tiene un retorno social positivo en forma de mejor vida cívica, mejor salud, más iniciativas de personas y grupos, mejor calidad de vida individual y comunitaria o mayor productividad. (CISCO, 2010) Estos datos conocidos desautorizan el argumento de que la inversión en formación es un gasto. Por el contrario, es una inversión con altos rendimientos, en forma de bienestar individual y colectivo, pero también económicos, en forma de mayor “productividad” general. Thomas Pickerty, el economista autor de *El Capital en el Siglo XXI*, la obra en la que explica con detalle la creciente desigualdad económica en el mundo y sus razones, afirma que “la difusión de la educación y la inversión en el conocimiento, son probablemente los mecanismos más decisivos para la reducción de desigualdades.

No obstante, para que los derechos y las inyecciones de recursos ejerzan un resultado positivo y transformador en las personas, desde el punto de vista de su formación, es necesario que la acción formadora esté orientada y resuelta de un modo adecuado.

Para ello es fundamental apoyar la acción formadora en algunos de los principios más aceptados y verificados. Por ejemplo, desde Knowles (1970, 1984), se han ido asumiendo algunos de estos principios ya clásicos en el desarrollo de proyectos de formación de J&A. Para este autor, los adultos, están internamente motivados y son capaces de auto-gestionarse; poseen experiencias de vida y conocimientos útiles en sus experiencias de aprendizaje; Saben orientarse hacia una meta; Saben distinguir lo que es relevante; Son prácticos; y desean ser respetados. Por su parte, David Kolb, cuyos trabajos se inspiraron en la obra del psicólogo social Kurt Lewin, describió en 1984 las claves conceptuales para comprender y desarrollar el aprendizaje adulto. Es conocido su circuito del aprendizaje adulto. En la Figura n.º 3 se expresa de forma básica. Dicho circuito ha sido trabajado también a partir de las ideas de Jean Piaget y su modelo del aprendizaje. En 2007 Illeris hizo una actualización de este conjunto de ideas.

Figura 3 – El circuito del aprendizaje adulto



Fuente: Elaboración del autor a partir de Kolb (1984).

En relación también con el grado de retención de los estudiantes de la información y del conocimiento, por ejemplo, sabemos también que dicho grado difiere muy sustancialmente depende de lo que se le pida al aprendiz. Si asumimos tres grandes niveles de retención o de recuerdo posibles de lo realizado en el proceso de aprendizaje, se observa que los menores índices de recuerdo a medio y largo plazo se asocian con el “escuchar” (sea una conferencia o las explicaciones en clase). El nivel de retención se incrementa significativamente cuando la acción de aprender se aplica y se vincula con los demás, es decir, se socializa (demostrar, demostrarles a otros). Finalmente, el nivel de retención superior se alcanza cuando los aprendices tienen que aplicar y comprender aquello que aplican (demostrar y explicarles a los demás).

El conjunto de ideas anteriores han transformado las concepciones clásicas en la formación de J&A y han inspirado nuevas metodologías de naturaleza mucho más activa. Marton y Säljö, en 1976 a partir de los trabajos de Jerome Bloom, propusieron distinguir entre dos grandes niveles de aprendizaje, el superficial y el profundo, ambos caracterizados por tener diversos niveles. El primero, incorpora acciones como el recuerdo, una comprensión básica de los hechos y fenómenos y ciertos niveles básicos de transferencia, como una habilidad aplicativa (de algoritmos, de procedimientos, etc.). El segundo, o profundo, se caracteriza por niveles de aplicación más compleja, como saber transferir los conocimientos anteriores al hecho de realizar análisis, elaborar síntesis o desarrollar proyectos y propuestas de evaluación.

Esta distinción llevó a analizar y describir cuáles eran las modalidades de enseñanza y aprendizaje que favorecían o impedían cada tipo de aprendizaje. La fragmentación, de tiempos, de profesores, de actividades, era un factor que limitaba el aprendizaje profundo; también la baja coordinación entre docentes o la intensificación del trabajo, o aspectos relacionados con la evaluación, como la falta de *feedback*, o formas muy genéricas del mismo como las notas. Sabe-

mos, pues, que dichas modalidades de intervención educativa generan conductas adaptativas en los estudiantes, aproximaciones al conocimiento muy poco críticas y aprendizajes superficiales. En un sentido opuesto, la concentración (temática, de tiempos, de actividades, de docentes), la persistencia, plantear retos asumibles a los estudiantes, enfocar los aprendizajes desde opciones multidisciplinarias, la cooperación en el aprendizaje y en la resolución de problemas relativamente complejos, el *feedback* formativo, basado en propiedades y criterios de acción, la producción de textos propios, los diarios reflexivos, etc., tienden a generar aprendizajes de naturaleza profunda. (RUÉ; FONT; CEBRIÁN, 2013; STRUYVEN et al., 2006)

Como resumen de esta sección, podríamos recurrir a las grandes ideas pedagógicas del Siglo XX y describir rápidamente sus consecuencias, en términos de metodologías y recursos didácticos coherentes con las mismas. Se enumeran en la Tabla n.º 1 siguiente.

Tabla 1 – Síntesis de las principales ideas educativas del siglo XX y orientaciones que inspiran

AUTOR	IDEAS
John Dewey 1858-1952	Aprendizaje como experiencia del alumno; trabajar mediante problemas, casos; investigar; interdisciplinariedad.
Lev Vygotsky 1896-1034	Potencial para ir más allá en el aprendizaje (ZDP), socialización, cooperación en el aprendizaje; explicar, elaborar textos, argumentar, exponer, ante sí mismo y ante los demás.
Jerome S. Bruner 1915	Disponer el aprendiz de apoyo, de herramientas para pensar, tener y proporcionar, 'andamiajes'; reflexionar; aprender a preguntarse y a preguntar; narrar, llevar portafolios, blogs.
Paulo Freire 1921-1997	Necesidades del aprendizaje relacionadas con el contexto social e individual. Aprender como proceso de emancipación personal y comunitario.

Fuente: Elaboración del autor.

Este resumen de las ideas básicas de lo que hoy sabemos ha dado lugar a muchas propuestas metodológicas de las que se tienen evidencias de que, aplicadas y desarrolladas adecuadamente, generan importantes logros en la formación, es decir, incrementan la facultad de aprender y la mejora de la calidad de los aprendizajes realizados. En un apretado resumen, las podríamos enumerar así:

- a. Trabajar a partir de proyectos específicos;
- b. Documentar sistemáticamente los aprendizajes mediante portafolios;
- c. Desarrollar el aprendizaje mediante la cooperación con los demás;
- d. Disponer de apoyos específicos en determinadas materias instrumentales. Algunas personas deben tener apoyos específicos, en ciertos aspectos o momentos de su aprendizaje;
- e. Tutorías entre iguales. Facilitar la orientación y ayuda mutuas;
- f. Entender la evaluación como regulación y autorregulación. Considerar la evaluación como aquella información necesaria para mejorar tanto los procesos como los resultados de los aprendizajes.

CINCO IDEAS CLAVE PARA LA ACCIÓN

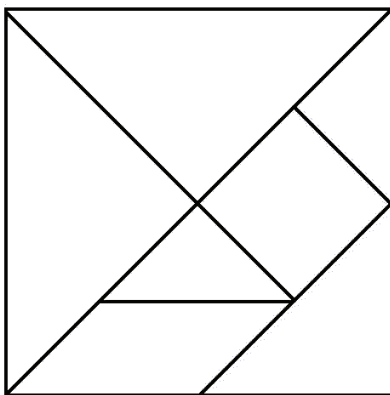
Como es sabido, en educación pueden realizarse muchas actividades de interés, pero el impacto positivo de sus efectos dependerá de situar dichas acciones en un marco coherente de acción. Un estudiante no percibe sólo una actividad o una herramienta, sino una forma de acceder y de tratar el conocimiento en su conjunto. Así, una propuesta formativa no está constituida por una adición de actividades, más o menos eficaces y bienintencionadas. Por el contrario, hay que situarlas en un marco que les dote de sentido pleno a los ojos de quien aprende. En esta sección veremos, de una manera breve, cinco ideas-marco que definen un modelo de formación basado en el “principio de actividad”, las cuales pueden ayudar

a explotar a fondo el repertorio de recursos que se han ido comentando hasta aquí.

La primera de estas ideas es la de situar al estudiante en el centro de la acción pedagógica. La relación pedagógica la podemos simplificar en el modelo de triángulo: docente, materiales y estudiante. Esta lógica no es neutra. De manera implícita pone el acento en el docente y los materiales antes que en el estudiante. La propuesta aquí es invertir el orden. Atendiendo al tipo de estudiante, los materiales deberán ajustarse de un modo u otro y el docente, el profesional, deberá manejar los recursos, los tiempos, etc., en función de la estrategia central que requiere “el estudiante”.

La segunda idea es la de ver cualquier programa formativo como una propuesta cuyas características son muy específicas y no genéricas. Veamos esta idea ejemplificada mediante el popular juego chino del *tangram* (Figura n.º 4):

Figura 4 – El juego chino del tangram, tal como se le presenta al jugador



Esta figura ilustra muy bien el modo cómo desde el Sistema Educativo, o desde los programas formativos, se suelen presentar a los estudiantes los contenidos, las materias o los currículos. Distintas materias, de distinta importancia, les son ofrecidas a los estudiantes para que con ellas hagan los aprendizajes propuestos. Pero la

forma de presentarles las materias y los materiales es estandarizada. Se espera de todos que hagan lo mismo, del mismo modo en unos tiempos también estandarizados. Sin embargo, el juego del tangram consiste en resolver de modo muy diverso la combinación de estas figuras básicas. En otras palabras, lo que se le propone al jugador es mostrar su ingenio y su capacidad de realizar nuevas propuestas empleando las piezas de base proporcionadas. Como sabe cualquiera que conozca el juego, las combinaciones posibles dan lugar a innumerables representaciones, como muestran algunas de las recogidas en la Figura n.º 5.

Esta figura ilustra de un modo muy claro la metáfora de cómo diversas personas pueden resolver de modo muy distinto sus necesidades formativas a partir de unos materiales estándar. Mientras que las piezas iniciales no sugieren nada específico, la combinatoria de posibilidades de la segunda figura ejerce de reto para probar, para resolver, para dar sentido al aprendizaje desde el punto de vista de quien lo realiza. En contra de lo que se suele entender, la primera figura no representa ningún currículo, ningún contenido con significado propio, mientras que sí lo representan las soluciones de la segunda Figura. Y sin embargo, para realizar estas últimas opciones el estudiante debe manejar los contenidos inicialmente previstos por la propuesta, expresada por la Figura n.º 5.

Figura 5 – Algunas de las posibles combinaciones realizables con las piezas del Tangram



Con el fin de dar mayor sentido a lo que se entiende aquí por “poner el foco en el estudiante”, en el diseño de las diversas propuestas formativas deberíamos preguntarnos lo siguiente:

- ¿Cómo se aborda la relación estudiante-conocimiento, en cada “este” contexto de aprendizaje?;
- ¿Qué deberían ser capaces *de saber* y *de hacer*, como mínimo, los estudiantes al final de “esta” propuesta?;
- A partir de los problemas propuestos, ¿hasta dónde los estudiantes serán capaces de pensar, de entender su propia realidad y de decidir por sí mismos?

El tercer punto que se propone deriva de lo anterior. Se trata de presentar las propuestas formativas desde el principio de la acción. En otras palabras, formulando las propuestas como problemas generadores de la “acción de pensar y de resolver” del estudiante. Una formulación que les interpele en el sentido de qué debería hacer?; ¿para qué?; ¿con qué?; ¿Qué resultados se desprenden?, etc. Es decir, aprender desde y en los problemas. No debe olvidarse que todo conocimiento proporcionado a alguien es, en realidad, una respuesta con significado para algo. Plantear la formación desde la re-

solución de problemas, o incluso desde su detección, formulación y resolución, es algo que se halla al alcance de cualquier persona, si goza de apoyos, si lo puede discutir y deliberar con otros, y se los plantea en términos de posibilidad de resolución. Y este es el papel que está reservado a los formadores profesionales o docentes. Es más, estos, jugando este papel, van a desarrollar una visión y unas habilidades profesionales mucho más ricas e interesantes que trabajando de acuerdo con los modelos más convencionales.

En cuarto lugar, propondría fortalecer el aprendizaje “en la acción”. Cuando alguien tiene clara una idea, por ejemplo, escribir un pensamiento, cocinar una nueva receta, recomponer algo que se ha estropeado, y trata de llevarla a la práctica (escribirla, cocinarla o arreglarlo) empieza a percibir una serie de detalles, antes inadvertidos, que pasan a ser cruciales en el buen resultado de la intención inicial. Procedimientos que se ignoran o de los que no se era consciente, es decir, que se revelan como importantes secuencias de acción que deben ser clarificadas, como modalidades de empleo de herramientas antes no consideradas, cobran una fuerza insospechada en la resolución adecuada de la idea inicial. Ignorarlo o no dominar dichas secuencias o herramientas de modo adecuado, supone, mayores dificultades o un empleo tiempo superior al previsto inicialmente en la ejecución de aquél aprendizaje. Para avanzar de modo adecuado, se deben aclarar mejor los pasos, buscar en el diccionario, o revisar la receta, etc.

Aprender “en la acción”, supone en definitiva, aprender de modo más complejo (principio de la competencia), así como aprender a dar sentido a los aprendizajes, incluso cuando la actividad se vuelve frustrante, y a establecer unas secuencias mentales de resolución de problemas susceptibles de ser transferidas a otros campos de la acción, en otras actividades. No debe olvidarse que el conocimiento más relevante sólo es el que se auto-elabora y se verifica en y mediante la práctica.

Tabla 2 – Preguntas posibles de los estudiantes y profesores en la planificación y en los resultados de una actividad de aprendizaje

PLANIFICAR LA EJECUCIÓN DE UNA ACTIVIDAD X	
PAUTA PARA LOS ALUMNOS	PARA EL PROFESOR
¿Qué tengo que hacer?	
¿Cómo lo voy a hacer: ¿qué voy a hacer en primer lugar? ¿Y después?	¿Qué he previsto?
¿Con qué?	¿Qué apoyos puedo darles en relación a cada pregunta?
¿Con quién?	¿Qué tiempo creo conveniente dejarles a los estudiantes?
¿Qué otras cosas necesito saber primero, para hacer ...?	
¿Qué otras cosas necesito saber hacer, para hacer ...?	
¿Qué tiempo voy a disponer para hacerlo?	
LA REFLEXIÓN PERSONAL O DE GRUPO SOBRE EL APRENDIZAJE REALIZADO	
¿Qué he hecho bien?	
¿Para qué me ha sido útil hacerlo?	
¿Qué me ha resultado más complicado/ difícil de hacer?	¿Qué he previsto?
¿En qué me he equivocado?	¿Qué apoyos puedo darles en relación a cada pregunta?
¿Qué más debería haber hecho?	
¿Qué debería haber sabido mejor?	
¿Qué he aprendido?	
¿En qué he mejorado?	

Fuente: Rué (2009).

Relacionada con esta idea, se hallaría la quinta y última de las destacadas aquí. Enseñar y aprender a hacer el trabajo del mejor modo posible. El trabajo mismo, el propio proceso de aprendizaje, debe ser el espacio de actividad privilegiado para el desarrollo tanto de las competencias intelectuales (aprender a ser rigurosos, a observar, a definir los procesos, a contrastar), como de las competencias éticas necesarias para trabajar (la persistencia, la constan-

cia y la auto-reflexión). Poner el acento en el hecho de hacer las cosas del mejor modo posible significa llevar a quien aprende a poner atención a todos los aspectos y fases de la actividad, a comprender que el resultado final es una consecuencia de una idea llevada a cabo de forma práctica, con toda su complejidad. En la Tabla siguiente (n.º 2) se ilustran las preguntas básicas que todos los estudiantes, con el apoyo de los profesores, deberían aprender a formularse antes de iniciar un trabajo.

En su conjunto, y tal como vimos, las propuestas presentadas en esta sección tratan de aportar respuestas a la cuestión de cómo se aborda la relación del estudiante con el conocimiento, en cada contexto de aprendizaje. Más allá de la planificación previa, dicha relación debe ser resuelta también de modo práctico en cada situación, mediante la profesionalidad y las herramientas de intervención del profesor o profesora. Por otra parte, en esta relación, la planificación centrada en los estudiantes debería plantearse algunos objetivos muy claros, como clarificarse profesores y estudiantes aquello que deberían ser capaces *de saber* y *de hacer*, como mínimo, estos últimos al final de la propuesta formativa ofrecida. Finalmente, es muy importante considerar el hecho de que en toda formación, y de modo singular en la de J&A, un propósito estratégico final debe ser el de que, mediante las propuestas formativas presentadas, los estudiantes sean capaces de pensar, de entender mejor su propia realidad y de decidir por sí mismos. Así se puede afirmar que la mejor educación es como la mejor medicina, aquella en la que el paciente ya no necesita más al médico.

ALGUNOS RETOS PROFESIONALES

Es indudable que las reflexiones y propuestas realizadas hasta aquí tienen enormes consecuencias y, por ello, plantean importantes retos profesionales. Para referirnos tan sólo a los formadores,

plantean formas más complejas de entender y desarrollar el ejercicio de su trabajo. Al inicio de esta reflexión se ha contextualizado la nueva realidad educativa y social en la sociedad del conocimiento. En consecuencia, la profesionalidad docente, es decir, el modo de entender, de planificar y de practicar las relaciones formativas, recibirá presiones y deberá cambiar para adaptarse a la lógica de la sociedad del conocimiento, en coherencia con lo que más arriba se ha planteado. Ello se podría sintetizar en ayudar a las personas a hacerse más fuertes y autónomas mediante el desarrollo de sus competencias en los aprendizajes. En este sentido, podríamos trazar un cierto paralelismo con lo que sucedió en la Europa de la Reforma en el Siglo XVI. La adopción de la Reforma supuso, con sus ventajas y desventajas, que las personas debían entender la Biblia por sí mismas sin que nadie les indicara como debían entenderlo. “Roma” dejaba de ser la “agencia” que filtraba e indicaba cómo leer y entender los contenidos bíblicos. Trasladado a la actualidad, en la sociedad del conocimiento el individuo, el ciudadano, el consumidor, el televidente, etc., se encuentra relativamente sólo frente mensajes muchas veces interesados y que se le ofrecen simplificados para tratar de “capturarlo” como cliente, como votante, consumidor, etc. De ahí la necesidad de desarrollar una profesionalidad basada en la noción de enseñar a “aprender a aprender”, hasta donde las oportunidades les permitan a cada tipo de persona.

Sin embargo, todo cambio de cultura es complicado. No podemos esperar que de la lectura de unas ideas, por interesantes que parezcan, la realidad del ejercicio profesional cambie de un día para otro. Por otra parte, la profesionalidad se ejerce individualmente pero, como en toda cultura, dicha profesionalidad es creada y sostenida colectivamente, en las formas de organizar la formación, en los tiempos asignados, en las condiciones materiales y organizativas, en la formación profesional, en las expectativas sociales relativas a la formación propuesta, etc. En síntesis, en principio todo profesional de la formación tenderá a trabajar dentro de la “normalidad”,

entendida ésta social y corporativamente. De ahí que los cambios son lentos debido a la interdependencia entre comportamientos individuales, de equipo o colectivos e institucionales.

Sin embargo, si no se dan cambios, si no se inician nuevas formas de acción profesional o innovaciones significativas, en la línea de lo apuntado más arriba, los modos habituales de ejercer la profesionalidad pueden convertirse más en parte del problema que de la solución. Porque la noción de “derecho a la formación” apuntada al inicio debe contar con una traducción práctica en ‘funcionalidades’ profesionales coherentes con el reconocimiento de aquel derecho y su desarrollo, tal como ya se argumentó. De otro modo, aquél reconocimiento sólo será formal o retórico. En este sentido, y para avanzar en el propósito de comprender las demandas formativas de la nueva economía y sociedad y ajustar los modos y contenidos formativos para J&A, propondría dos grandes líneas de acción profesional que podrían ayudar en este cambio deseado.

Desarrollar una actitud reflexiva y las correspondientes prácticas individuales y colectivas para repensar, contrastar y debatir la propia profesionalidad sería la primera. Todas las profesiones evolucionan, pues aparecen nuevas demandas así como nuevos materiales, nuevas herramientas, nuevas posibilidades. Por lo tanto, una primera línea de acción profesional serían promover, desde las organizaciones de la misma profesionalidad, asociaciones, grupos, redes, y con el apoyo de las administraciones y de las instituciones vinculadas al conocimiento, como la universidad, acciones de reflexión sobre los modelos y formas de trabajar, tal como se realiza. Los espacios para ello pueden ser, por ejemplo, las mismas redes, pero también los numerosos seminarios, talleres, simposios, congresos o investigaciones en los cuales los educadores participan. Si esta actitud reflexiva profesional, individual y colectiva, no se desarrolla suficientemente el escenario que se puede abrir puede ser inquietante. Dado que habrá presión desde diversas partes por

introducir cambios, éstos pueden ser confiados a las editoras de nuevos materiales y al empleo de nuevas tecnologías con el propósito de mejorar la educación. No obstante, lo que probablemente ocurra, sorteando a los profesores, es que tan sólo se encarezca la formación y que dichos costes deban ser asumidos, por una parte, por los propios usuarios de la formación y, de otra, por las devaluaciones salariales de una profesión a la que se le rebaja la confianza. En este escenario, el resultado en términos de la formación para J&A apuntada hasta aquí no parece que pueda ser muy optimista.

Por otra parte, dicha actitud reflexiva puede ser desarrollada en el curso de la propia acción profesional. Para ello se requeriría introducir determinadas condiciones y divulgar ciertas metodologías para la deliberación en equipo, para la reflexión, para la coordinación o la misma investigación en la acción dentro de los mismos centros o equipos formativos, además del intercambio de experiencias y recursos a través del empleo de las redes sociales o con el apoyo de las comunidades.

Entre segundo lugar, la mencionada acción reflexiva colectiva de equipo debería servir también para una doble finalidad: orientar la formación hacia la definición de un conjunto base de competencias en diversos campos, que actúen como referentes de logro generales, para cada tipo de formación y facilitar que las personas acogidas a programas de formación en este ámbito puedan conocer en qué aspectos y cómo, necesitarían formarse adicionalmente y cómo para favorecer puentes entre la formación de J&A y la educación formal y sus requerimientos de acreditación

UN APUNTE FINAL

Como nota final, formularía tres consideraciones. Dadas las necesidades y las características de la formación de las personas que se acogen en los programas de J&A, es necesario reconocer que nin-

gún agente, ningún poder, político o académico, puede ser capaz de anticipar las necesidades de los J&A para la vida, sin caer en un ejercicio de arrogancia y de prepotencia. En este sentido, deberían articularse políticas de continuidad y comprometidas con el desarrollo de las personas. Si “nada va a servir para la vida”, como recordaba Bauman, la articulación por parte de los poderes públicos, estatales y locales, de políticas que den respuesta a las necesidades formativas se está convirtiendo en una necesidad estratégica de interés creciente para todos los países, aunque sea en interés sólo del propio desarrollo económico.

La segunda consideración es que dichas nuevas políticas deberían evitar los errores en los que ha incurrido la organización de la Escuela del siglo XX. La forma de organizar la formación normalmente resolvió la administración de los recursos institucionales (sea la docencia, el volumen de profesores, las materias, las horas de trabajo, de aprendizaje, etc.) pero, excepto en algunos países, (-Finlandia, por ejemplo) no ha sido capaz de atender las necesidades de todo el alumnado, en especial de aquél cuyas condiciones y oportunidades de desarrollo han sido más precarias.

La tercera y última, sería la de evitar replicar un modelo de sistema formativo autónomo, sin vínculos ni compromisos locales, ni responsabilización social o pública en los resultados. Por el contrario, dicho sistema debería ir acompañado de un modelo de evaluación que favoreciera la calidad del trabajo realizado por los docentes, y los logros de los estudiantes acogidos a los programas formativos, una modalidad de evaluación que apuntara hacia cómo ir mejorando los resultados y la calidad de los aprendizajes- Ello constituiría una excelente fórmula de compromiso con la misma sociedad cuyos impuestos sirven para financiar e invertir en esta formación.

REFERENCIAS

- BAUMAN, Z. *Vida líquida*. Madrid: Paidós, 2006.
- BECK, U. *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998.
- CISCO. *Towards a learning society*. [S.l.], 2010. Disponible en: <http://www.cisco.com/web/about/citizenship/socioeconomic/docs/LearningSociety_WhitePaper.pdf>. Acceso en: 16 Oct. 2014.
- DESECO. OCDE. 2005. Disponible en: <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.html>>. Acceso en: 1 abr. 2009.
- FELDER, R. M. et al. The future of engineering education. *Chemical Engineering Education*, Gainesville, v. 34, n. 1, p. 16-25, 2000.
- GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION. *Higher education in the world 5: knowledge, engagement and higher education: contributing to social change*. Palgrave: McMillan, 2014. (GUNI series on the social commitment of universities, 5).
- HARVARD MAGAZINE. J. K. Rowling Speaks at Harvard Commencement. *Youtube*, 2008. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=wHGqp8lz36c>>. Acceso en: 1 abr. 2009.
- ILLERIS, K. *How we learn: learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge, 2007.
- KNOWLES, M. S. *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York, Association Press, 1970.
- KNOWLES, M. S. et al. *Andragogy in action: applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass, 1984.
- KOLB, D. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- LANIER, J. *¿Quién controla el futuro?* Barcelona: Debate, 2014.

MARTON, F.; SÄLJÖ, R. On qualitative differences in learning –II: outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, Leicester, GB, v. 46, n. 2, p. 115-27, June 1976.

MAYER SCHÖNBERGER, V.; CUKIER, K. *La definición de competencias clave: resumen ejecutivo*. Madrid: Turner, 2013.

RUÉ, J. *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea, 2009.

RUÉ, J. Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad, *Red U: Revista de Docencia universitaria*, Santiago de Compostela, año 2, n. 1, p. 1-19, Abr. 2008.

RUÉ, J. La formación mediante competencias: posibilidades, límites y recursos. In: RUÉ, J.; ALMEIDA, M. I. de; ARANTES, V. A. *Educação e competências: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009.

RUÉ, J.; FONT, A.; CEBRIÁN, G. Towards high-quality reflective learning amongst law undergraduate students: analysing students' reflective journals during a problem-based learning course. *Quality in Higher Education*, Abingdon, v. 19, n. 2, p. 191-209, 2013.

SEN, A. *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

SEN, A. *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza, 1995.

SENNET, R. *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama, 2000.

SENNETT, R. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2006.

STANISTREET, P. A new vision for skills and lifelong learning. *Adults Learning*, [Leicester], v. 25, n. 4, p. 22-25, 2014.

STRUYVEN, K. et al. 'On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment'. *Learning and Instruction*, Oxford, v. 16, n. 4, p. 279-294, 2006.

WHITHE, J. Essays from the left hand. In: BRUNER, J. *The act of discovery*. Harvard: Cambridge, 1979.

Francisca Elenir Alves

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL, HOJE

das reflexões teóricas às políticas públicas

INTRODUÇÃO

*É pensando criticamente a prática de hoje ou de
ontem que se pode melhorar a próxima prática.*

(FREIRE, 1991, p. 68)

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sido compreendida como um “campo de lutas”. Luta por garantia de oferta em todo território nacional, por aumento de vagas nas escolas em diferentes períodos, por materiais e recursos adequados ao público jovem, adulto e idoso, por reconhecimento como uma modalidade regular, por formação inicial e continuada dos educadores(as), enfim, luta por uma educação de qualidade com garantia de acesso e permanência. Garantidas todas as condições necessárias, ainda há

o desafio de mobilizar os(as) educandos(as) para romper o obstáculo maior para esse segmento: a decisão de voltar a estudar.

Rompido esse primeiro obstáculo, muitos outros se apresentam e o retorno aos estudos é, vista de regra, marcada por inúmeros desafios e sensações. Misturam-se a expectativa das novas aprendizagens, o medo de um possível fracasso, a vergonha de frequentar os espaços que muitos acreditam ser de exclusividade da infância, a alegria pelo início de uma nova etapa na vida, ou seja, uma mistura de sentimentos toma conta desses educados/as.

Mas, antes de chegar à escola, os(as) educandos(as) já interpretam a realidade em que vivem, experimentando-a e explicando-a de maneiras muito particulares. Essas leituras de mundo não podem ser desconsideradas como um tipo de saber menor e descartável, pelo contrário, devem ser lidas e relidas, pelo educador e, principalmente, pelo gestor público ao construir uma proposta de política pública visando uma prática pedagógica emancipadora.

PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO E A RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA

Perceber a relação estreita entre alfabetização e cultura constituiu-se como uma promissora perspectiva. E foi acreditando nesse binômio que em 2007, a partir das experiências anteriores já desenvolvidas na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, iniciamos a construção dessa grande ação alfabetizadora chamada de Todos Pela Alfabetização (TOPA).

Neste sentido, na concepção do Programa, alfabetizar-se é também aprender a pensar-se em seu mundo para, a partir daí, agir como uma pessoa ética e politicamente responsável, participante e transformadora. Cada pessoa, cada grupo humano, cada cultura é, em si mesmo(a), uma fonte original, coerente e irrepetível de experiências, vivências, valores e saberes. Essas várias experiências

que desenham os modos de viver e existir desses educandos(as) constituem a cultura que eles trazem consigo ao retornar à escola. Portanto, tudo o que acontece na educação, na escola e na sala de aulas faz parte de um mundo de cultura.

No entanto, um dos maiores desafios da alfabetização de jovens, adultos e idosos está no saber como realizar a incorporação da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa.

Segundo Brandão (2009, p. 21)

O foco central da ideia de cultura não está no que os seres humanos fazem. Está no que eles sabem; está no que e no como aprendem; está no como coletivamente criam algo que vai da culinária típica até uma ampla visão de mundo. E está no que e no como transmitem uns para os outros: saberes, sentidos, sensibilidades, significados, socialidades. A partir daí, uma cultura existe presente dentro das pessoas que a partilham e, em diferentes círculos sociais de suas convivências, através do que -e-como elas pensam, como criam suas práticas, éticas, idéias e ideologias, envolvendo no seu todo e em cada dimensão os seus 'fazeres' coletivos.

Há uma tendência de pensar a “cultura” como o “folclore”. Como o domínio dos costumes, das crenças, das criações artísticas e artesanais de nossos povos. Ela é “também” isto, mas é muito mais do que apenas isto. A “experiência humana” de criar e viver “culturas” envolve a totalidade da vida coletiva de uma comunidade ou de todo um povo. As práticas do fazer, as éticas do agir, as políticas do viver e os universos simbólicos são dimensões interligadas de um mesmo complexo processo cultural. Segundo Freire (1963, p. 17),

Pareceu-nos, então que o caminho seria levarmos o analfabeto, através de reduções, ao conceito antropológico de cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido da

mediação que tem a natureza para as relações e comunicações dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto. [...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionero popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana

Por isso mesmo, Paulo Freire (1963), ao associar a “cultura” à alfabetização e aos primeiros momentos de um “trabalho de educação com jovens e adultos”, reconhece que o aprender a ler e não pode estar dissociado das primeiras aprendizagens.

Nesta direção, o TOPA constitui-se num grande coletivo social que tem semeado sonhos e plantado esperanças por onde passa. Se o seu nascimento e cultivo, enquanto programa governamental se deu a partir de um Decreto Lei n.º 10.339 de maio de 2007 e a parceria com o Ministério da Educação através do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), lançado em 2003.

O TOPA nasceu a partir de uma forte mobilização popular e social, e do reconhecimento de que os movimentos sociais e as entidades comunitárias assumem cada vez mais o legado e a responsabilidade de tocar adiante as lutas dos(as) trabalhadores(as), para o conhecimento, defesa e implementação dos seus direitos. No contexto dessas lutas e dessas formas de mobilização, a alfabetização de jovens, adultos e idosos continua servindo como ferramenta para a construção de consciência e práticas críticas, no contexto das realidades locais, regionais e outras mais abrangentes.

Durante esses quase oito anos de construção e experimentação do TOPA, o processo de mobilização e articulação social, determinou todo um conjunto de possibilidades e desafios. Duas grandes possibilidades, que se afirmaram com muita força nos últimos anos, expressaram-se no Pacto Nacional pela Participação Social e no Marco Referencial da Educação Popular.

As propostas básicas se definem pelas expectativas de ampliar e fortalecer os espaços e mecanismos da participação social na elaboração e implementação das políticas públicas, nos três níveis da estrutura federativa, o que configura, oficialmente, uma proposta de fortalecimento de um “método” complementar de governo e gestão pública, e os objetivos de fazer uso da concepção e da metodologia da educação popular como ferramenta pedagógica a ser usada no interior das políticas públicas, para viabilizar o conhecimento das diferentes localidades e seus saberes específicos, elaborar consciência crítica e caminhar rumo a uma práxis transformadora, com intencionalidade.

Neste sentido, sabemos que a superação do analfabetismo no Brasil é uma condição não só da equidade, mas também do desenvolvimento e da democracia. A superação do analfabetismo no Brasil se dará no enfrentamento concomitante das violações de direitos que tanto fragilizamos jovens, adultos e idosos na sua própria experiência como educandos(as). O analfabetismo está ligado à pobreza, que é resultado da imensa desigualdade social na qual vivemos por esta razão ele tem nome, sobrenome e endereço. Por que, então, precisamos ainda insistir nessa prioridade?

Porque sempre consideramos essa prioridade como a prioridade “deles” (analfabetos) e sobrepomos as “nossas” prioridades às prioridades “deles”. Sabemos, também, que “eles” não têm tido oportunidade de fazer valer seu direito à prioridade.

Até meados da década de 1980, esses sujeitos não eram percebidos em sua subjetividade, mas eram vistos somente como aqueles

a quem falta a escolaridade. Com a democratização e as práticas participativas que ela desencadeou, surgem estudos que passam a reconhecê-los com identidade social e também na sua relação de classe social. Surge, nesse período, o reconhecimento das diferentes identidades desse público e o tema da diversidade passa a ser objeto de estudos e pesquisas nesta modalidade.

No que concerne à alfabetização de jovens e adultos, atualmente ela sofre a influência dos amplos processos sociais transcorridos no século passado. A instabilidade da economia, o aumento da expectativa de vida, as novas configurações familiares, os vários papéis da mulher na sociedade, com impactos nas relações de gênero, a luta diária pela garantia dos direitos sociais, as transformações no mundo do trabalho e a revolução tecnológica contribuíram para a criação de novas estratégias de inserção social. Todas essas transformações acabaram por gerar demandas específicas para os diferentes sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O TOPA existe, se faz e se historiciza no interior da sua própria cotidianidade, a partir do agir diário de um amplo coletivo de pessoas espalhadas nos vários municípios baianos. São gestores, técnicos, educadores, supervisores, coordenadores, educandos, líderes comunitários e outros atores político-sociais, que agem cotidianamente em torno dos objetivos que caracterizam o Programa.

Contudo, desenvolver um programa de alfabetização em larga escala, como é o TOPA, não é tarefa das mais fáceis e tem sido exatamente no reconhecimento da sua incompletude que a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) vem estimulando, junto aos seus parceiros, um fazer político-pedagógico solidário e dialógico, capaz de levar todos a assumirem uma práxis que assegure as condições materiais e objetivas necessárias para o pleno desenvolvimento dos objetivos a que se propõe.

Com metas ousadas, iniciamos o processo com o desafio de alfabetizar um milhão de baianos(as), considerando o índice de analfa-

betismo no estado que era de 21,6% em 2000. (IBGE, 2000) Porém, nas últimas décadas, o cenário tem mudado na Bahia entre as pessoas, com 15 anos ou mais de idade, possivelmente, isto é o resultado de políticas governamentais e ações da sociedade civil. Registra-se uma tendência declinante no Estado, embora o volume de analfabetos ainda desafie os governos. Em 1950, 68,3% dos baianos não sabiam ler e escrever. De 1970 a 1980, a proporção caiu para 51,8% e 44% dos indivíduos nesta faixa etária, respectivamente. Em 1991, houve um declínio para 35,2% e, em 2000, para 21,6%. (BAHIA, 2012)

Já no período, de 2007 a 2013, a Bahia apresentou uma redução da taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, de 18% para 14,9%. Tal redução reflete a alfabetização de aproximadamente 1.153.000 pessoas no período e coloca a Bahia em terceiro lugar entre os estados, no período em número de pessoas alfabetizadas, conforme dados apresentados pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) (2014).

Para continuar revertendo essa situação são necessárias a realização de ações articuladas, o fortalecimento e a ampliação de políticas públicas intersetoriais, que envolvam diferentes segmentos da sociedade; estabelecimento de uma interlocução mais dinâmica e significativa com a comunidade escolar; mais investimento em formação inicial e continuada de educadores(as) e alfabetizadores(as) de jovens, adultos e idosos; elaboração de materiais específicos, diferenciados e inovadores, que contemplem a alfabetização de jovens e adultos na riqueza da sua diversidade (regional, geracional, cultural, gênero, entre outras).

Nessa direção, a práxis político-pedagógica do TOPA tem se pautado pelo estudo dos referenciais e marcos legais sobre a EJA e incorporado a prática da escuta às diferentes necessidades dos(as) educandos(as), valorizando as vozes destes diferentes sujeitos. O reconhecimento e respeito à diversidade deve estar presente nas relações que se estabelecem em sala de aula, nos Projetos

Políticos Pedagógicos, nas matrizes curriculares, na metodologia, na mediação pedagógica.

É preciso considerar que os(as) educandos(as) têm saberes que foram construídos ao longo da vida nos diferentes e múltiplos contextos, que sabem ler o mundo, não só o mundo explícito, revelado, mas o mundo que se desvela a partir do seu olhar curioso, aprendente e que buscam autonomia e libertação da condição de oprimido.

A questão colocada é como a educação tem acolhido a diversidade e trabalhado na perspectiva de assegurar direitos para todos? O programa TOPA, no estado da Bahia enfrenta este desafio.

Garantir alfabetização e a possibilidade de escolarização ao indivíduo como mecanismo de promoção da inclusão social, política, econômica e cultural e fomento ao exercício pleno da cidadania é a missão do TOPA. Esta se alinha à valores como: solidariedade, autonomia, criticidade, dialogicidade e respeito, que por sua vez estão coerentes com o objetivo geral do programa que é promover uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos.

No que diz respeito à diversidade contida no campo da EJA, os princípios do TOPA buscam contemplar essa diversidade, por meio:

- a. Da construção coletiva do conhecimento e valorização das experiências dos sujeitos durante todo o processo formativo;
- b. Do respeito à diversidade socioeconômica, política e cultural dos sujeitos envolvidos;
- c. Do respeito às especificidades de cada localidade, aos saberes, aos valores, às tradições, às experiências, às potencialidades, aos desafios e à diversidade dos sujeitos envolvidos;
- d. Da indissociabilidade da teoria e da prática, durante as ações de educação e de formação;

- e. De ações formadoras que favoreçam a autonomia dos sujeitos, considerando as especificidades dos jovens, adultos e idosos, tendo em vista suas diferentes trajetórias, expectativas e experiências;
- f. Do fortalecer as identidades culturais no processo de formação.

Mas a missão, os valores, objetivos e princípios do TOPA, não aparecem somente nos documentos oficiais. Eles se materializam na prática diária e no atendimento aos segmentos sociais e comunidades com demandas especiais dentre as quais destacamos: comunidades remanescentes de quilombos, comunidades indígenas, comunidades ciganas, ribeirinhos, caiçaras, catadores de piaçava, assentados por programas de reforma agrária, pescadores, marisqueiras, catadores de materiais recicláveis, profissionais do sexo, extrativistas, trabalhadores da indústria, trabalhadores libertados de situação de trabalho escravo, travestis e transexuais, encarcerados, adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, pessoas com deficiência, pessoas com hanseníase e beneficiários de programas sociais.

Este leque de diversidade ilustra uma importante face do TOPA no estado da Bahia e revela uma realidade que está presente em todo o território nacional. Somos uma nação marcada pela diversidade e não se pode pensar em projetos educacionais inclusivos e transformadores sem considerar estes aspectos.

CONCLUSÃO

Assim, o TOPA inscreve-se como programa característico no quadro das “novas institucionalidades”, que se volta, além de seus objetivos educativos mais específicos, conforme Silveira (2008, p. 48):

[...] para a viabilização de serviços inovadores para o desenvolvimento territorial, com graus variáveis de intersetorialidade envolvendo aspectos como trabalho e renda, meio ambiente, infraestrutura, comunicação e informação.

Desta forma, este Programa reconhece que a educação é um dos caminhos para garantir ao cidadão os seus direitos básicos, cabendo à Secretaria de Educação implementar uma política educacional que articule e agregue outras Secretarias Estaduais, Prefeituras Municipais e Entidades Sociais.

Tabela 1 – Universo do TOPA

ETAPAS/METAS	CADASTRADOS	ALFABETIZADOS
1ª (2008)- 100.000	224.000	171.000
2ª(2009) 300.000	354.000	289.000
3ª(2010) 300.000	482.000	381.000
4ª(2011)300.000	285.000	162.000
5ª(2012)250.000	209.061	198.000
6ª(2013) 250.000	200.196	130.000
7ª(2014)250.000	160.000	98.539
8ª (2015) 100.000	111.000	93.123
9ª (2016) 50.000	47.000	Em andamento
Total 1.900.00	2.072.257	1.522.662

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a participação de outras “Secretarias Estaduais” neste processo, o programa TOPA estabelece parcerias fundamentais que complementam o processo de alfabetização e de garantia dos direitos do cidadão, como, por exemplo, é o caso do Programa Saúde em Movimento, que assegura exames de vistas, cirurgias e óculos aos alfabetizando do Programa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. E. *Mulheres trabalhadoras, sim. Alunas por que não?: estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia*. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Stricto Sensu Educação) – Universidade Católica, Brasília, DF, 2006.
- ALVES, F. E. *De escrava à cidadã: educação, trabalho e emancipação social das trabalhadoras domésticas*. 2013. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. *Todos pela Alfabetização: avaliação diagnóstica de entrada - Análise dos dados de todo estado da Bahia – 6ª Etapa do TOPA. Relatório Físico*. Salvador, 2013.
- BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. *Anuário Estatístico da Bahia*. Salvador, 2012.
- BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. *Nota Técnica – Taxas de analfabetismo segundo Unidades da Federação e Região*. Salvador, 2014.
- BRANDÃO, C. R.; FEITOSA, S. C. S.; AMARAL, R. *Princípios curriculares orientadores para a EJA*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, Recife, n. 4, p. 5-22, abr./jun. 1963.
- FREIRE, P. *Educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- IBGE. *Censo 2000*. Brasília, DF, 2000.
- IBGE. *Censo 2010*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010ibge.gov.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2014.
- SILVEIRA, C. Desenvolvimento local e novos arranjos sócio-institucionais: algumas referências para a questão da governança. In: DOWBOR, L.; PORCHMANN, M. (Org.). *Políticas para o desenvolvimento local*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

Ana Paula Silva da Conceição
Renata da Silva Massena

DIDÁTICA MULTIRREFERENCIAL: um caminho para alfabetizar crianças

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Toda prática social é histórica e, neste sentido, se orienta para adominação ou para a libertação.

(CANDAUI, 1995, p. 17)

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem. De outro lado, a nova didática tenta demonstrar de que maneira este objeto de conhecimento intervém no processo, não como uma entidade única, mas como uma tríade: temos, por um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características específicas,

por outro lado, as concepções que tanto os que aprendem (as crianças) como os que ensinam (os professores) têm sobre este objeto.

Antes de começar a falar de didática, de alfabetização, de multirreferencialidade, de educação ou mesmo do processo de ensino-aprendizagem criativa, devemos saber por que estamos preocupados em utilizar principalmente esta Nova Didática ou Didática Multirreferencial no processo de alfabetização das crianças. Inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando se constrói a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996. E como referencial de qualidade para a educação nacional foram estipulados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Surge, por consequência, a base nacional para a formação, a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola, que tem como prioridades:

- a. Conhecer melhor os alunos e suas diferenças;
- b. Propor novas metodologias;
- c. Conteúdos contextualizados, portanto mais significativos;
- d. Políticas de valorização do professor, capacitando-o em serviço.

Com o mesmo espírito, são elaborados os Pilares da Educação, estabelecidos pelos documentos internacionais editados pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (Unesco).

Aprender a aprender, a conhecer;

- a. Aprender a fazer;
- b. Aprender a conviver e a viver;
- c. Aprender a ser.

É nessa possibilidade de compreensão da forma de ser e estar que a alfabetização proporciona formação tanto pela aprendizagem do conhecimento já sistematizado quanto por nos tornar mais capazes de socialização de nossas experiências. A propósito, é preciso utilizar a linguagem como instrumento e para melhorar a

qualidade das relações, além de conhecer e analisar, criticamente, o uso da língua como veículo de valores.

É neste sentido, que pelas linguagens, a tarefa educacional não se resume ao mero exercício de ensinar, como nos diz Oliveira (1993, p. 23),

Ensinar é um meio, não um fim. Para que ensinar está refletido nos objetivos a serem alcançados. O que ensinar sintetiza as necessidades dos alunos. Como ensinar implica em fazer corresponder a ação à intenção pedagógica.

Portanto, no momento da aula, os professores, assim como os alunos, têm grandes possibilidades de crescimento, de conhecimento e de sentimento.

Assim, o pensamento complexo e multirreferencial aparecem como sendo mobilizadores contemporâneos potentes, que trazem outra visão e prática educacional, pois, como nos argumenta Macedo (2002, p. 23):

[...] é importante alertar que a especificidade da inspiração complexa e multirreferencial não está na prática da complementariedade, da aditividade, tão pouco da obsessiva necessidade de domínio absoluto, mas na afirmação das limitações dos diversos campos do saber, da tomada de consciência dos 'vazios' criativos, da necessidade do rigor fecundante e da consciência da nossa ignorância enquanto inquietação.

Faz-se necessário destacar que situamos a multirreferencialidade a partir do grande teórico Jacques Ardoino (1993), conceito que ele desenvolve nos seus trabalhos desde os anos 1960. Para ele, e com outros comentários, a multirreferencialidade na análise dos fatos, das práticas, das situações, dos fenômenos educativos se propõe explicitamente:

- a. Uma leitura plural (de seus objetos);
- b. A partir de diferentes ângulos;
- c. Em função de sistemas de referências distintos (o transbordamento-magma do objeto);
- d. Não-redutíveis uns aos outros (supostos, reconhecidos), ou seja, heterogêneos.

Uma leitura plural supõe a quebra de fronteiras disciplinares, a quebra da monorracionalidade na compreensão, análise, explicação, articulação e construção do nosso objeto. Supõe a leitura plural de diversos ângulos. Por exemplo, uma situação pode ser analisada, sob pena de reducionismo, a partir de instrumentos teórico-econômicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos etc. Sabemos que as simplificações e reduções têm consequências diretas nas nossas vidas em todos os sentidos. O reducionismo caracteriza-se por privilegiar um nível de organização negligenciando a especificidade dos outros níveis.

A multirreferencialidade, “[...] mais do que uma posição metodológica, é uma posição epistemológica” (ARDOINO, 1993, p. 24), ou seja, de crítica e criação científica. Talvez, mas não só, porque distingue (contrapõe?) e busca articular pensamento simplificador *versus* pensamento complexo; homogeneidade *versus* heterogeneidade; racionalidade *versus* afetividade; explicação *versus* compreensão etc.

Podemos verificar, por exemplo, que a epistemologia da complexidade no seu olhar multirreferencial em ciências da educação nasce no âmago do senso crítico universitário alargando, parte dele.

A perspectiva multirreferencial propõe, por sua vez, abordar as questões anteriores tendo como objetivo estabelecer um novo ‘olhar’ sobre o ‘humano’, mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos. (MARTINS, 2004, p. 86)

Nesse sentido, faz-se imperioso enfatizar que não transformemos as noções de complexidade e multirreferencialidade, em ciências da educação, em mais uma noção mágica, solução acabada e perfeita, pois adotar uma perspectiva multirreferencial – necessariamente ação – é, acima de tudo, assumir uma postura, abrir-se a uma *práxis* de superação não raro inquietante, não acabada, para não dizer muitas vezes desestruturante. Afinal, pertence ao que é eminentemente humano, como o é o fenômeno da educação.

É preciso que o profissional da educação redescubra e reinterprete seu cotidiano educativo. Precisamos de nos apropriar da relação pedagógico-social que ocorre no micro espaço da escola e da sala de aula. A relação pedagógica não se apresenta desvinculada da relação social, em que os sujeitos se fazem no exercício cotidiano de existir, nos diferentes espaços e tempo da vida social. A escola não se dá no vazio social. A relação entre dois sujeitos (educador-educando), complexa, hipercomplexa, é o *locus* por excelência onde a aprendizagem, no amplo sentido da formação e da autoformação enquanto sujeitos no mundo, acontece.

A necessidade do pensamento complexo se impõe, portanto, quando o pensamento simplificador encontra seus limites, suas insuficiências, suas carências. No entanto, cabe ressaltar que a complexidade não elimina a simplicidade. (MARTINS, 2004, p. 88)

Nesse viés, é necessário compreender que essa vigorosa reflexão crítica surge depois da forte consciência dos limites e insuficiências de uma perspectiva meramente instrumental da Didática, que foi compreendida como um conjunto de regras, visando assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente, separando teoria e prática; assim como Comenius, que fez a tentativa de propor um artifício universal para ensinar tudo a todos!

Foi assim que a Didática, no bojo da Pedagogia Tradicional era centrada no intelecto, na essência e atribuía um caráter dogmático

aos conteúdos; os métodos são princípios universais e lógicos; o professor se tornou o centro do processo de aprendizagem, concebendo o aluno como um ser receptivo e passivo. A disciplina foi uma forma de garantir a atenção, o silêncio e a ordem. Em consequência, a Didática foi questionada e os movimentos em torno de sua revisão na década de 80 apontaram para a busca de novos rumos.

Então, nesse processo de ressignificação e repolitização da Didática, o enfoque que lhe foi atribuído, de acordo com os pressupostos de uma pedagogia crítica, auxilia no processo de politização do futuro professor de modo que ele possa perceber a ideologia que inspirou a natureza do conhecimento usado e a prática desenvolvida na escola, compreendendo e analisando a realidade social onde está inserida a escola. Indo além dos métodos e técnica, procurando associar escola-sociedade; teoria-prática; conteúdo-forma; técnico-político; ensino-pesquisa; professor-aluno; sala de aula – mundo. “É evidente que a Didática, por si, não é condição suficiente para a formação do professor crítico”. (VEIGA apud ROMANO, 1994, p. 140)

Nos acompanhamentos dos estagiários do curso de Pedagogia, da universidade percebi algumas situações didáticas que não davam espaço para que as crianças pudessem construir conhecimentos e despertasse sua inteligência, mas ações fixas no sentido mais restrito da atividade do ensino, ignorando seu potencial para desenvolver as condições de aprendizagens futuras. Assim, não basta reconhecer as dificuldades de aprendizagem de crianças e jovens que não atingiram os níveis esperados em determinadas atividades; é necessário que os ensinantes/professores/estagiários reconheçam como sua função de elevar progressivamente esses níveis.

Nessa perspectiva, ao retornarmos para as reflexões, nas nossas aulas de estágio supervisionado, estivemos organizando as atividades embasadas na perspectiva do ensinar enquanto ato de incentivar, investigar, provocar, talvez desafiar. Na verdade, ensinar algo é sempre desafiar o interlocutor a pensar sobre algo. Nesse sentido,

ainda hoje, a educação dos professores para o ato de alfabetizar e pensar a alfabetização percorre um itinerário, que preconiza em geral uma prática retilínea e de fácil encaixe, ou seja, parte-se de uma concepção onde alfabetizar consubstancia-se numa tarefa meramente técnica.

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem. De outro lado, a nova didática tenta demonstrar de que maneira este objeto de conhecimento intervém no processo, não como uma entidade única, mas como uma tríade: temos, por um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características específicas, por outro lado, as concepções que tanto os que aprendem (as crianças) como os que ensinam (os professores) têm sobre este objeto.

À medida que um contingente maior de crianças passou a ter acesso à educação, os números do fracasso foram se tornando mais alarmantes. Diante da derrota, impôs-se a necessidade de mudanças radicais. Uma unanimidade nacional que – na ausência de instrumentos para repensar a prática falida – converteu-se em “caça” aos culpados. Ninguém escapou do banco dos réus: primeiro os alunos, por serem subnutridos, carentes, deficientes. Depois a escola, por ser uma inexorável máquina de reprodução das relações de poder e, finalmente, o professor, por ser mal pago, mal formado, incompetente. Neste momento, o círculo parece ter se fechado e tudo indica que as contradições alcançaram um nível realmente desestabilizador. Como diz Emília Ferreira (1985, p. 4): “Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização”.

Edgar Morin (1999) nos diz que “[...] a alfabetização não significa unicamente, ou principalmente, trazer o alfabeto. Significa também a destruição de culturas orais milenares, cujas existências não são consideradas”. Para este pensador, sempre devemos ter em conta o valor das culturas, a sabedoria, o saber, os modos de fazer, de conhecimentos muito sutis sobre o mundo e sobre as pessoas. É aqui que o ato de alfabetizar, na perspectiva da Didática Multirreferencial, aponta para outra concepção, que deverá mediar, inclusive, a educação de docentes: a concepção de alfabetização como uma construção social eivada de significados emancipadores. Do ponto de vista do pensamento complexo e multirreferencial, são importantes as considerações de Macedo (2002, p. 136) que nos afirma que

A multirreferencialidade é uma forma de crítica face os processos homogeneizantes, fragmentadores e silenciados [...] Neste sentido, o pensamento complexo vive uma tensão constante entre a aspiração de um saber não redutor e o reconhecimento do inacabamento e incompletude de todo conhecimento [...].

Nessa direção, é importante que o aluno entre em contato com as diferentes aproximações do processo de ensino-aprendizagem e seja capaz de descobrir suas limitações e contribuições, bem como adquirir a consciência de que nenhuma teoria esgota a complexidade do real e que o processo de conhecimento está em contínua construção. “É evidente que o modo como o professor trabalha a perspectiva crítica está informado por sua própria opção ético-científica”. (CANDAUI, 1995, p. 16)

Portanto, podemos afirmar, com grande margem de certeza, que o processo de alfabetização ocorre de forma diferente em cada região do país, considerando-se, principalmente, a questão dos dialetos regionais, sobretudo no que se refere à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico.

Assim, em relação à natureza sociolinguística, a língua oral e a língua escrita têm usos e funções diferenciados de acordo com a comunidade de falantes. A utilização da língua pelos sujeitos oriundos das classes populares e pelos sujeitos das classes favorecidas tem uma função e objetivos próprios, sendo, inegavelmente, diferentes, uma vez que estão permeados pela sua realidade sociocultural. Desta forma, podemos afirmar que a língua escrita não é apenas um meio de comunicação neutro e descontextualizado. De acordo com Soares (1985, p. 21), “[...] na verdade, qualquer sistema de escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, bem como pelo contexto socioeconômico em que é usado”.

Outrossim, a alfabetização deve ser encarada também como sendo um processo de natureza sociopsicolinguística e, portanto, pressupõe uma forma de pensamento construída – processo de conscientização – e um meio de conquista de poder político que, contextualizados, desvelam os seus múltiplos condicionantes socioculturais. Segundo Braggio (1992, p. 35), “[...] assim sendo, pensamento verbal e fala, unidos pelo elo indissociável do significado das palavras, são um instrumento vital, na mediação de uma consciência para a outra consciência na interação entre os homens”.

Portanto, a complexidade e a multiplicidade de interfaces do processo de alfabetização fazem com que os estudos feitos por diferentes profissionais ora privilegiem uma, ora outra habilidade, considerada essencial no aprender a ler e a escrever. Isto ocorre, em função da área de atuação dos profissionais que coordenam tais estudos, indicando uma visão fragmentada desse processo. Assim, podemos dizer que a alfabetização é um processo de natureza complexo que exige uma articulação e integração dos estudos e pesquisas feitos de maneira a considerar todas as interfaces apresentadas para podermos avançar no caminho de uma construção metodológica que contemple todas essas abordagens.

A esse respeito, assim como Ferreiro (1992), Porto (2002) nos alerta para o fato de que não é tanto na atividade em si o lugar em que poderíamos identificar “o novo”, mas sim no modo de conduzir essas atividades, o que leva a pensar que qualquer atividade é recuperável (inclusive as mais tradicionais).

Essa abertura aponta na direção de uma compreensão cada vez melhor dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos e indica a possibilidade de construção e aprimoramento de didáticas que, sem distorcer o objeto a ser ensinado, adaptem-se ao percurso do aprendiz. Didáticas que dialoguem com a aprendizagem dos alunos, que reconheçam o conhecimento que eles possuem; que façam a ponte entre este conhecimento e o que precisa ser ensinado, garantindo-lhes o direito de aprender. As crianças têm ideias, teorias (no profundo significado do termo) e hipóteses que continuamente colocam à prova frente à realidade e que confrontam com as ideias do outro.

Faz-se necessário pontuar que os cenários da aprendizagem são múltiplos, num mundo que cada vez mais amplia, nas suas múltiplas configurações, as possibilidades de aprender por diversos meios e práticas. Assim, é preciso, por exemplo, que o currículo voltado para o processo de aprender a ler e escrever não enfatize, de forma demasiadamente estreita, a apreensão das habilidades escolares da alfabetização, fazendo assim, com que qualquer conhecimento obtido fora da escola seja de pouca importância, desaguando numa concepção de alfabetização descontextualizada, de feições tecnicistas e/ou monossêmicas.

SABERES NECESSÁRIOS PARA UMA ALFABETIZAÇÃO MULTIRREFERENCIAL: UMA NOVA DIDÁTICA

Nesse sentido, Rubem Alves (2002, p. 112) nos diz que

[...] abstratamente todos os saberes podem, eventualmente, ser úteis. Mas, na vida, a utilidade dos saberes se subordina às exigências práticas do viver [...] Julgo os saberes em função das crianças. É isso que distingue um educador.

Tomando a perspectiva fundamental da Nova Didática que assume a multidimensionalidade do processo ensino–aprendizagem, como nos afirma Candau (1995) colocando a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, em vez de nos perguntar se “devemos ou não devemos ensinar” temos de nos preocupar em possibilitar às crianças ocasiões de aprender; pois o aprendizado não é apenas uma questão de processamento cognitivo no qual os indivíduos recebem, armazenam e utilizam certos tipos de mensagens instrucionais, mobiliza o ser total. Aprender é ação de corpo e alma que se dá em processos e espaços interativos, intermentais, cada vez mais ampliados e diversificados, levando em conta o contexto da sociedade em que hoje experienciamos a aprendizagem. E que essa aprendizagem seja penetrante, que não se limita ao acúmulo de conhecimentos, mas que penetre profundamente em todas as partes de sua existência.

Urge, portanto, saber conectar desejo e saber, para que o aprender institucional organizado não continue a reproduzir que a aprendizagem pode levar a um saber “de cor”.

Compreendo, neste momento que a ação de ensinar é, sobretudo, uma intenção e indica que na maior parte das vezes há um longo caminho entre o propósito e a sua realização. Para tanto, entram em cena procedimentos ditos didáticos, visando um encontro entre o ensinar e o apreender. Assim, Porto (2002, p. 127) nos diz que:

O significado e a compreensão, o porquê de se está desenvolvendo tal e qual atividade, a forma como se realiza, são fatores que, em conjunto, fazem as atividades lúdicas satisfatórias no sentido de permitirem a vivência de práticas que contribuam para um processo de ensino-aprendizagem criativo.

Enquanto construção social interativa, a alfabetização demanda uma educação do professor com uma nova percepção do que seja ensinar e aprender, em que ele possa dialogar com a Nova Didática e com o pensamento multirreferencial, que religa dialeticamente, criticamente, através da práxis educativa; e esta nova percepção aponta irremediavelmente para uma compreensão complexa e multirreferencial, portanto, como afirma Macedo (2002, p. 75), “[...] policompetente do que seja a alfabetização cidadã e a criança como ente que busca nas suas itinerâncias e errâncias sua autonomia”. Isso tudo, para considerar como sendo um direito inalienável, reafirmo.

Após esta caminhada, até aqui podemos retomar a ideia expressa no título de que é possível compreender didática, multirreferencialidade e alfabetização como faces de um mesmo processo. Neste sentido, compreendo que uma didática multirreferencial está fundada numa prática que se quer irremediavelmente dialógica, imbricam-se aprendizagem e vida, deseja-se uma criança concreta aprendendo, vista como um ser que necessita, mas que é capaz de acrescentar ao mesmo tempo. Rejeitam-se os métodos pedagógicos “ortopédicos”.

ALFABETIZARLETRANDO: OUTRAS FORMAS MULTIRREFERENCIAIS DE APRENDIZAGEM

Uma das etapas importante no processo de aprendizagem na educação infantil é desenvolver um trabalho de qualidade, que auxilie na metodologia de alfabetização e letramento sem perder de

vista a infância e suas linguagens. O conceito de letramento é complexo e dinâmico podendo ser interpretado como um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades para o uso da escrita em práticas sociais. A infância é uma época de descobertas, aventuras e magia para as crianças. É nessa fase, durante a educação infantil, que elas terão seus primeiros contatos com as linguagens da arte, cabendo ao professor valorizar os conhecimentos e a criatividade que elas trazem para a sala de aula e compreender a importância existente no ato de elas explorarem e criarem coisas novas.

O brincar envolve experiências, memória e imaginação, entre a realidade e a fantasia. A escola de educação infantil tem o dever de proporcionar nos espaços de aprendizagem cantinhos específicos onde a criança possa interagir e elaborar conceitos relacionados ao seu cotidiano, promovendo assim, através de suas experiências o brincar e a produção de cultura. Os trabalhos desenvolvidos em sala devem estimular a brincadeira, a criatividade e o lúdico das crianças com a intenção de ampliar a capacidade de comunicação, interação social e afetividade, além de socializar o pensamento.

Neste contexto, a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato significativo, para a maioria da população, procure trabalhar continuamente a relação teórica – prática, elaborando a reflexão a partir da análise sobre experiências concretas; analisa as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos; o contexto em que foi gerado a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam e ainda discute a questão do currículo, em sua interação com a população concreta e suas exigências.

Ardoino (1998 apud MARTINS, 2004, p. 90) “aponta, no entanto, que o problema em que a análise multirreferencial se coloca é utilizar várias linguagens para a compreensão dos fenômenos sem misturá-las, sem reduzi-las umas às outras [...]”.

Nessa perspectiva, o brinquedo de “faz de conta”, o desenho e a escrita são tomados como diferentes momentos do processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Esta última, portanto, é ensinada não mais como uma mera decifração de código, mas como algo de que a criança necessita, uma vez que a mesma já se encontra inserida num universo letrado desde muito cedo. Nesse contexto, as brincadeiras e os jogos ganham um novo significado e passa a integrar todo o processo de trabalho e construção da linguagem e conhecimento, indo desde atividades livres para aquelas com certo grau de estruturação e organização conjunta de regras com um propósito determinado, mediadas pela professora.

Fora e antes da instituição educativa o letramento acontece de forma assistemática, casual e sem planejamento. A partir do momento que a criança passa a frequentar a escola o professor passa a orientar de forma sistêmica, metódica e planejada. É papel da escola, estabelecer um diálogo saudável com as crianças no que diz respeito a realidade vivida sedimentando um modo crítico de ser e estar no mundo.

O letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Já a alfabetização é ação de alfabetizar, de tornar alfabeto, a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever.

Não se trata, portanto, de ensinar a decifrar o código ou o sistema alfabético em si, de apresentar a gramática da língua de maneira fragmentada, mecânica, descontextualizada e sem sentido, mas de levar as crianças a experimentarem e vivenciarem diversificadas situações de leitura e escrita, a fim de que aprendam como funcionam os gêneros nas práticas de linguagem de referência. A entrada da criança no processo de alfabetização deve considerar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, diferentemente do que vem acontecendo, em que se consideram as possibilidades econômicas e políticas do país, sendo determinada por uma

idade em que a criança passaria a ter condições de vivenciar esses processos de alfabetização e de letramento sistemáticos, metódicos e planejados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que, dessa perspectiva a aprendizagem da linguagem vai muito além da mera decifração de códigos, como comentado, se dando a partir de ações reflexivas, tais como os momentos de construção dos textos produzidos nas diversas formas. É importante mostrar ainda que essas concepções de aprendizagem-desenvolvimento infantil e letramento serão produzidos a partir de um entendimento da criança como produtora de culturas e construtora de seu mundo social. A partir dessa lógica de intervenção, em querendo prevenir/erradicar uma didática instrumental, numa inspiração freiriana, acrescento que é pelo desenho livre, pelo jornal de classe, pelo teatro pedagógico, pela expressão incentivada e fustigada, vivida e vivenciada que se aproxima a criança do mundo letrado; a leitura na escola começa com a leitura do mundo. “À medida que os fenômenos educativos são apreendidos enquanto complexidade, torna-se necessário uma abordagem que atente para essas várias perspectivas”. (MARTINS, 2004, p. 27)

O letramento antecede, acompanha e ultrapassa o movimento da alfabetização estando sempre presente desde muito cedo no cotidiano das crianças, tanto nas advindas de classes econômicas mais favoráveis quanto nas menos favorecidas socialmente. Faz parte do processo de letramento o contato com as bulas de medicamento, receitas de bolo, cartinhas, recadinhos, folhetos etc. Portanto, é um erro pensar que o letramento inicia-se na escola. O fenômeno educativo passa por um processo atual de pluralidade e heterogeneidade onde o conceito de educação, também, se transforma, sendo assim o educador infantil que se utiliza da epistemologia da multir-

referencialidade tem que desbravar caminhos complexos, diferentes daqueles que estão acostumados.

A ideia central para o exercício da docência na educação infantil é compreender que estamos diante de um mundo complexo e ocorre a necessidade de mudança de pensamento para que se possa fazer um trabalho educativo crítico para e com as crianças.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. *Por uma educação romântica*. Campinas: Papyrus, 2002.

ARDOINO, J. L'approchemultiréférencielle (plurielle) dessituationséducativesetformatives. *Pratiques de Formation-Analysis*, Paris, n. 25-26, p. 15-34, avril 1993.

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguísta*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, 1997.

CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, E. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MACEDO, R. S. *Chrysallis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 85- 94, maio/ago. 2004.

MATA, A. S. da; SILVA, C. A. L. da. Letramento na educação infantil: significando as práticas de leitura e escrita. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 91- 102, ago./dez. 2011.

MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 1999.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PORTO, B. de S. Que caminho devo seguir?: Alice, procura uma alfabetização crítica e lúdica. *Revista da FACED*, Salvador, n. 6, p. 113-132, 2002.

ROMANO, G. Imagens da juventude na era moderna. In: VEIGA, I. (Org.). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1994.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

Madryracy Ferreira Coutinho Medeiros Ovídio
Antonio Amorim
Maria Conceição S. Ferreira

A EXPERIÊNCIA DO CAFÉ PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POSSIBILIDADE DE (RE)SIGNIFICAR OS SABERES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

INTRODUÇÃO

Este estudo é o resultado de uma pesquisa realizada com os alunos do ensino fundamental noturno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola Maria Áurea Pimentel Ferreira (EMAPF), da rede municipal de ensino de Serrinha, no estado da Bahia. Aborda a nossa preocupação com os motivos da (não) permanência do educando no estabelecimento educativo.

Diante dessa questão, o artigo foi concebido a partir dos questionamentos: De que maneira trabalhar na EJA respeitando e valorizando as suas especificidades? Como garantir não somente o acesso, mas também, a permanência do educando(a) no estabelecimento educativo? De que forma pode-se adequar às propostas educativas às necessidades dos educandos da EJA?

Para responder a essas questões recorreu-se a pesquisa de campo na EMAPF e buscou-se fundamentação no Parecer do Conselho Nacional de Educação (2000) e aos referenciais de Arroyo (2007), Freire (1987), Paiva (2007), entre outros.

O objetivo foi compreender os motivos da (não) permanência do educando(a) na Educação de Jovens e Adultos da EMAPF do município de Serrinha, estado da Bahia, a fim de propor ações que promovam e resultem na permanência do educando da EJA e o retorno à escola daqueles que dela evadiram.

Os principais resultados obtidos combinando as leituras e os estudos teóricos com a pesquisa de campo realizada na escola referem-se as reais possibilidades e dificuldades de se construir democraticamente uma proposta de trabalho dialógica, garantindo que o direito de refletir não esteja restrito ao professor que repassa a sua visão de mundo e sua realidade, mas abre-se espaço para que o educando também possa expressar sua percepção da realidade, garantindo uma educação do povo, para o povo e com o povo.

O trabalho encontra-se estruturado por esta introdução, pela abordagem da investigação e caracterização da escola estudada, pela reflexão em torno da EJA, à procura pelo estabelecimento de um caminho reflexivo, pelos resultados que foram observados na conclusão da pesquisa e as considerações finais do estudo.

ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Para ter uma visão mais ampla acerca dessa temática, foi imprescindível a compreensão de como ocorre à inserção dos estudantes da EJA nas atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. O presente estudo pautou-se na abordagem qualitativa de pesquisa, desenvolvida por meio da pesquisa de campo de caráter exploratório. Para Minayo (2010, p. 47), as pesquisas qualitativas: “[...] tra-

tam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica”. Isto quer dizer, que a pesquisa qualitativa estuda a realidade nos seus múltiplos aspectos, focando o ser humano, em sua vida social, destacando as suas relações sociais, culturais e educacionais. É por isso que Lüdke e André (1986) colocam a importância da pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados; os dados coletados e informações são de natureza descritiva; há uma preocupação com o processo do que com o produto final.

O procedimento instrumental foi possível pela utilização da pesquisa de campo realizada através de uma roda de conversa com um roteiro medianamente estruturado, com o objetivo de obter informações sobre a visão dos estudantes da EMAPF sobre a permanência e não permanência do educando na EJA. A pesquisa de campo permite trabalhar com a comunidade na busca das informações e dos dados necessários à construção e análise do conhecimento. Trata-se de um encontro direto do pesquisador com a comunidade a ser estudada. (GONÇALVES, 2001)

Os instrumentos de coleta de dados foram os seguintes: a observação do contexto escolar e as rodas de conversas realizadas com professores/professoras e estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, pretendeu-se diagnosticar a participação de todos os segmentos na construção e no direcionamento das ações educativas da escola, ampliando a discussão e reflexão sobre a importância da pedagogia assentada no diálogo, na comunicação. A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa foi direcionada para garantir visões diferenciadas sobre o tema em questão.

Foram utilizados nas rodas de conversas, com dois tipos de roteiro para fomentar o diálogo, sendo um aplicado aos alunos que ainda frequentam a escola – neste universo de 30 alunos, 70% participaram da roda de conversa; e os outros evadiram da escola somam um

total de 20 alunos, conseguindo-se atingir 50% deles, com o intuito de conhecer as condições de vida, trabalho e estudo destes sujeitos.

As rodas de conversas foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho, visto que, é necessário que as diferentes vozes apareçam e sejam ouvidas em sua totalidade, isto é, que sejam ouvidas suas culturas, suas linguagens, suas historicidades específicas, como coloca Freire (1996), para que a partir do embate e das contradições se construam novos significados. É nessa direção, que este projeto apresenta uma prática educativa que se constitui na/ para a formação da cidadania de alunos e professores.

O local da pesquisa foi à EMAPF, situado na Av. A.C.M., s/n, no bairro Cidade Nova. É uma escola mantida pelo poder público municipal, administrada pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC), nos termos da legislação em vigor. A escola é considerada de grande porte, pois, conta com 11 salas de aulas, laboratórios de informática, ciências, uma biblioteca, uma cozinha ampla com dispensa e uma quadra poliesportiva.

O espaço interno da escola é muito frequentado pela comunidade, que o procura com as mais diversas demandas sociais, como práticas de esportes e religiosas, local de encontro, dentre outras. Com a EJA, a escola se completa no atendimento às famílias, pois vários educandos do período noturno são pais e familiares de alunos do período diurno. Vale destacar que é marca da escola na EJA, os investimentos em eventos que a aproximam ainda mais da comunidade.

De acordo com dados referentes ao ano de 2015, o corpo docente da EJA da EMAPF apresentava características comuns: todos os professores que atuavam à noite tinham também outro turno de trabalho durante o dia; eram, na sua totalidade, concursados na rede municipal de Serrinha; a maioria tinha curso de especialização e mais de 15 anos de docência. Os sete professores que atuavam nesse ano, todos estavam lotados no turno da EJA, atendendo quatro turmas.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: À PROCURA POR UM CAMINHO REFLEXIVO

A EJA é uma modalidade da educação básica, que atende a alunos a partir dos 15 anos de idade para o ensino fundamental e dos 18 anos para o ensino médio. O público da EJA, composto por jovens e adultos, forma um grupo diverso e heterogêneo, com interesses variados. Muitos, inclusive, já estão inseridos no mercado de trabalho. Como aponta o Parecer n.º 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE):

Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho. Cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, via oportunidades educacionais apropriadas. (BRASIL, 2000, p. 27)

Ao examinarmos essa citação somos levados a crer que, esta modalidade de ensino é destinada a um público de trabalhadores. Ou seja, indivíduos que se encontram na fase economicamente ativa, da vida, estando empregado, ou não. Esse fato não pode ser dissociado, do contexto educativo desses indivíduos, pois confere a essa educação um caráter peculiar, que não se percebe de tal forma em outra modalidade e muito interfere no trabalho diário das salas de aula.

Nessa mesma perspectiva, Oliveira (1999, p. 16) afirma que:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

A autora chama a atenção para as diferenças existentes entre o adulto, a criança e o adolescente, argumentando que devemos considerar a experiência que o aluno adulto traz consigo ao chegar à escola, pois esse possui maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e até mesmo sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Estes alunos e alunas apresentam não somente diferenças geracionais, mas também, socioculturais, étnico-raciais, de gênero e também de projetos e interesses pessoais. É preciso pensar numa perspectiva diferente de se fazer educação.

Para atender a esse público diferenciado, existe uma necessidade de se estabelecer uma metodologia própria, com uma proposta apropriada, para assim, oferecer uma oportunidade escolar adequada. Essa necessidade criou a expectativa de se estabelecer formas diferenciadas de trabalho para esses alunos e que ainda são pouco difundidas. O que se vê na prática são as metodologias do ensino regular, fracamente adaptadas e aplicadas na EJA. E, ainda, os parâmetros educacionais que utilizamos para avaliar, planejar e discutir a EJA são os mesmos utilizados para os alunos-criança do ensino regular.

Para Freire (1987), a proposta para EJA deve estar atrelada à educação como prática de liberdade, contrária a “educação bancária”, denominada por ele, no livro sobre *Pedagogia do oprimido* (1987). Ele denuncia esse processo educativo como sendo instrumento de opressão, depositando conhecimento aos educandos de forma que o mesmo fique limitado só ao conhecimento que lhe é imposto, sem que haja diálogo e debate de opiniões e ideias. Dessa maneira, “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são somente depositários e o educador o depositante”. (FREIRE, 1987, p. 33)

A relação estabelecida pela educação bancária, entre professor e aluno não possibilita a existência de diálogo. E sem diálogo, não existe a possibilidade de um conhecimento significativo. O que

passa a existir no âmbito escolar, segundo Freire (1987, p. 33), é a “cultura do silêncio”. Onde o professor repassa os conteúdos aos estudantes de forma mecânica, repetitiva e meramente conteudista, contribuindo para reprodução de forma quantitativa e não qualitativa, de forma antidialógica e não dialógica.

O caminho apontado por Freire foi à construção da pedagogia assentada no diálogo, na comunicação, na busca por uma relação que possibilite o desenvolvimento de uma consciência crítica do mundo em que vive, proporcionando o engajamento do educando da EJA, na luta política e na transformação da realidade social. Isso se mostra mais claro quando se lê Freire (1987, p. 68), quando ele descreve o diálogo como sendo:

[...] uma necessidade existencial. É o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo, onde a reflexão e a ação orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar. É necessário amor, humildade, fé no homem, criatividade, criticidade e esperança.

Nesse sentido, o diálogo, para o autor, é a condição básica para a aquisição do conhecimento. O ato de conhecer sucede em um processo social e o diálogo é, justamente, uma mediação deste processo. Isso leva a pensar que sem o diálogo não existe comunicação e interação.

A educação apresenta um importante papel social, sobretudo, se colocada ao lado do dominado. Ela possibilita na EJA – foco deste trabalho – a construção do conhecimento por meio da reflexão embasada num tema problema, advindo da realidade do aluno. No entanto, muitas vezes, os educadores não visualizam a importância do contexto na construção significativa do conhecimento e permanecem reproduzindo sua prática mecanizada, o que solidifica uma visão de homem, historicamente engessado e socialmente imparcial.

Além dos aspectos mencionados, destacam-se os elementos internos à escola que geram implicações na qualidade, permanência e sucesso dos estudantes da EJA, que ficam na dependência da atitude dos profissionais da escola, que podem ou não desenvolver um trabalho pedagógico e de uma gestão consciente e intencional. Alguns elementos são tomados por ela como integrantes da qualidade social nas escolas:

A organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares. (SILVA, 2009, p. 224)

Os argumentos de Silva (2009) fortalecem, ainda, a ideia de que a permanência e o sucesso dos educandos dependem também das atitudes dos profissionais da escola e aponta que a escola de qualidade social precisa estar atenta às condições de vida da comunidade e às expectativas das famílias e estudantes.

Nas análises teóricas percebeu-se o quanto é importante a formação dos professores para atuarem com a EJA. O quanto é importante se os mesmos tivessem essa preparação teórica, a busca sem base em diversos autores, com o intuito de mudar o olhar sobre esses alunos, enxergando na profissão, não só mais uma maneira de “ganhar a vida”, mas, sim, como possibilidade de mudar vidas.

Paiva (2007) discute a falta de formação dos professores para essa modalidade de ensino. Segundo ela, muitos professores atuam no âmbito do sistema de ensino, com pouco ou até mesmo nenhum apoio para o trabalho que desejam realizar. Ressalta, ainda, que os discursos e as práticas dos professores mais se afastam do que se aproximam do sentido de alterar, de fato, as relações entre sujeitos aprendizes e entre seu estar no mundo.

Essa análise também apresenta outros aspectos a ser observado, como o reconhecimento da necessidade de grupos diferenciados: etários, de gênero e étnicos. Para atender a critérios mínimos de qualidade, diante da diversidade de grupos atendidos pela EJA, Paiva (2007) defende que é necessário romper com a ideia de reposição de uma escolaridade perdida, substituindo-a por um trabalho promovido a partir das demandas atuais e futuras de formação dos sujeitos. Aponta, também, como características das políticas da EJA, a abrangência, a diversificação e a flexibilidade. Além disso, evidencia o desafio da consolidação de uma formação que consiga aliar a base formativa científico-tecnológica comum, as questões da formação profissional e a formação política para a cidadania moderna.

É preciso pensar numa perspectiva diferente de se fazer educação. Pensar estratégias que garantam o direito e que não fuja as reais necessidades dos alunos da EJA:

Trata-se de trajetórias coletivas de negações de direitos, de exclusão de marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. Afirmações genéricas ocultam e ignoram que EJA é, de fato, uma política afirmativa e, como tal, tem de ser equacionada. (ARROYO, 2007, p. 29)

Diante do exposto, percebe-se que é preciso ir além, na tentativa de garantir os direitos desses sujeitos, uma vez que sua negação é histórica e coletiva. Com isso, observa-se que a trajetória escolar se repete: avós, pais e agora eles, os alunos, passaram e passam por negações de direitos. É preciso quitar essa dívida. Dívida, pois é assim que Arroyo (2007) encara e afirma que ela é um dever da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência.

RESULTADOS OBSERVADOS

Os resultados da pesquisa de campo constataram a predominância do gênero feminino e a prevalência de mulheres casadas e com filhos, além dos indivíduos na faixa etária dos 17 aos 29 anos. Isso representa 70% dos educandos da EJA. Percebeu-se a presença de 25% de indivíduos de 30 a 35 anos e outros 5% de 35 a 45 anos. É interessante notar a presença marcante dos jovens, entre 17 e 29 anos, é possível deduzir que os adultos maiores de 30 anos enfrentam mais dificuldades que aqueles para voltar a estudar devido a fatores, como: casamento, filhos, trabalho e, por isso, estão em menor número na sala de aula.

Quanto ao trabalho/ocupação, no universo pesquisado, 90% dos sujeitos declararam trabalhar, enquanto os outros 10% declararam não trabalhar. Ao focar esse grupo de alunos que trabalham, percebe-se que o seu contexto sócio-ocupacional se apresenta com certa uniformidade: a maioria ocupa funções desprestigiadas na sociedade, com carga horária exaustiva e sem possibilidade de tempo para estudo, tanto no local de trabalho quanto fora dele. Os 10% dos que trabalham declararam trabalhar a carga horária legal de 8 horas por dia. Todos os demais, que totalizam 90%, trabalham mais de 8 horas por dia, alguns chegando a 12 horas.

Os educandos declararam não possuir nenhum tempo para estudar fora da sala de aula. Infere-se que, nesses casos, por ter a mulher, culturalmente, a obrigação de cuidar das tarefas domésticas e dos filhos, a sua carga horária de trabalho, já exaustiva no emprego, se prolonga em casa, o que restringe muito o tempo para estudar fora da escola. Ainda, quanto às atividades e ocupações, dentre os alunos trabalhadores que ainda frequentam a escola, apenas 10% não desempenham outras atividades além do trabalho. Os outros 90% afirmaram desempenhar outras atividades, com destaque para as tarefas domésticas do próprio lar, desempenhadas massivamente

pelas mulheres. Também foram citadas atividades voluntárias na comunidade (5%) e de complementação de renda (30%).

Quanto aos problemas para retornarem à escola no início das aulas, 60% declararam que enfrentaram dificuldades diversas. Nesse grupo, percebeu-se que as dificuldades mais recorrentes foram às seguintes: 30% citaram o longo tempo fora da sala de aula; 50% tiveram problemas devido ao trabalho, como a incompatibilidade de horários e o cansaço excessivo; e 20% citaram problemas com o trajeto para a escola, tais como a falta do transporte escolar, que os obrigava a realizar o percurso a pé, de bicicleta ou de moto, a distância e a insegurança pela falta de iluminação.

Quanto às dificuldades para frequentar as aulas, é interessante observar que essas estão em estreita ligação com aquelas citadas acima para o retorno à sala de aula. Dentre os mais citados, observam-se:

Quadro 1 – Dificuldades para frequentar a Educação de Jovens e Adultos

40% revelaram dificuldades em razão do trabalho/ocupação que exercem, como carga horária excessiva, chegada atrasada para o início da aula, cansaço físico e mental e falta de tempo para estudar;
20% citaram dificuldades por causa do trajeto até a escola, qualificando-o como perigoso e distante para o percurso a pé, de bicicleta ou de bicicleta, ao qual são obrigados pela falta do transporte escolar;
40% citaram dificuldades para a assimilação de conteúdo das aulas em virtude do longo tempo fora da escola e da metodologia adotada pelos professores durante as aulas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Vale observar que os dados pesquisados revelaram que 50% dos alunos com dificuldades para frequentar as aulas citaram duas ou mais situações problemáticas, correlacionadas, ou não. Nesse sentido, são esclarecedoras as declarações abaixo de alguns alunos:

Por ser noturno, pela falta do transporte escolar, a distância, o perigo da volta para casa. Por ser pai, mãe, tenho que responder por tudo, as vezes chego tarde do trabalho e muito cansada, tem vezes que tenho que trazer os filhos para não faltar. Não entendo muito o que os professores estão explicando na sala de aula. (Aluno A)

A maior dificuldade que tenho é para acompanhar as aulas na sala, fico sem entender o que o professor está falando, é tudo muito diferente da minha vida, do meu trabalho. O cansaço físico, por conta do meu trabalho que é muito cansativo. (Aluno B)

Tenho muita dificuldade financeira, não tenho dinheiro suficiente para me manter e também tenho muita dificuldade para acompanhar as matérias na escola, sem falar no perigo que é da escola para casa e faço o trajeto a pé por falta do transporte escolar para a EJA. (Aluno C)

Como se pode perceber, entre os problemas enfrentados pelos alunos jovens e adultos para voltarem a estudar e se manterem na escola, encontra-se a condição sócio-ocupacional, na qual prevalece a carga horária exaustiva de trabalho, a carência econômica que, juntas, se resumem em muito trabalho e pouca remuneração. Outro ponto importante apresentado pelos sujeitos da pesquisa foi a metodologia adota pelos professores, que, segundo eles dificulta a compreensão e a construção do conhecimento. Essas condições têm reflexos claramente perceptíveis no desempenho pedagógico dos. Isso pode ser observado nas declarações realizadas acima.

Na roda de conversa com 50% do grupo de alunos evadidos, foi possível observar que, o gênero predominante é o feminino, com 70%, número compatível com o coletado dentre os alunos ainda frequentes. Também, predominaram os sujeitos casados, sendo 70% dos presentes, sendo que 100% declararam que trabalham. Além desses dados básicos, foram percebidas as seguintes situações:

Quadro 2 – Não permanência da Educação de Jovens e Adultos

90% deles declararam que tiveram dificuldades para voltar aos estudos. Dentre esses, 40% citaram dificuldades relacionadas ao trabalho (cansaço físico e mental carga horária longa de trabalho, faltando de tempo para estudo); 25% citaram dificuldades relacionadas ao trajeto casa-escola, escola-casa, qualificando-o como perigoso, e outros 25% revelaram que as aulas eram monótonas, cansativas, distante da sua realidade e do mundo do trabalho.

100% deles afirmaram que tiveram dificuldades para frequentar as aulas. Dentre eles, 50% citaram dificuldades relacionadas ao trabalho/ocupação: jornada longa, incompatibilidade de horários, cansaço físico etc. Os outros 50% citaram que as aulas não tinham ligação com a sua vida, com o seu trabalho, alguns alunos pensaram que a conclusão dos estudos ensejaria o direito a certo emprego. Desta forma, ao constatarem que não existia este vínculo direto, desistiram da escola.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nesse ponto, os dados confirmam as suposições que motivaram a pesquisa e trouxeram à luz outras situações problemáticas: a sobrecarga de trabalho e as dificuldades relacionadas ao trajeto até a escola, a metodologia adota pelos professores que dificultam a compreensão e a construção do conhecimento pelos educandos, são, de fato, os maiores problemas enfrentados pelos alunos tanto para voltarem a estudar quanto para frequentar as aulas e permanecerem na escola.

Os problemas com o trajeto, já citados, foram colocados por 30% deles. Esse número torna o fato bastante importante e reclamam por soluções urgentes, como a concessão de um transporte escolar poderia ter garantido a permanência desse percentual de alunos. Conforme as declarações abaixo obtidas:

Muitos colegas tinham dificuldades para ir para a escola por causa da falta do transporte escolar, principalmente o que moravam distante da escola e em um bairro perigoso. (Aluno D)

Teve colegas que desistiram da escola por causa da distância e do perigo à noite, porque iam a pé e ficava tarde para voltar para casa, sozinhas. (Aluno F)

Vê-se, portanto, que a ausência do transporte escolar na EJA obrigou grande parte dos alunos a desistir, o que poderia ter sido evitado se a Secretaria de Educação do município tivesse concedido o transporte escolar para os alunos da EJA.

Com base nos resultados, foi possível trabalhar na construção de uma proposta de intervenção para a unidade em estudo, que busca contribuir para a permanência dos estudantes da EJA no contexto institucional.

A presente proposta de intervenção “Café Pedagógico na educação de jovens e adultos, como possibilidade de (re) significar os saberes no processo de aprendizagem” visou atender às necessidades de uma unidade escolar da rede municipal de Serrinha, a partir das análises dos resultados da pesquisa de campo. O plano de ação apresentado tem como público alvo a equipe gestora, docentes e estudantes dessa unidade de ensino. Os dados apresentados e as reflexões desenvolvidas foram o ponto de partida para a presente proposta, que busca apontar caminhos para a gestão escolar, com o objetivo de aumentar os percentuais de permanência dos educandos, nas turmas de EJA dessa instituição. Apesar de ter uma escola como foco, as análises podem contribuir também para o entendimento da permanência e não permanência em outras unidades escolares.

A realização dos “Cafés Pedagógicos na EJA” foi norteadada, teórica e metodologicamente pelas discussões feitas pelos estudos da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Essa pedagogia considera que o professor deve incentivar os estudantes a se posicionarem, de forma crítica, diante a realidade que cada um vive, buscando a conscientização. Freire (1996), também, nos diz que a escolha dos

temas envolve aspectos reais do cotidiano do aluno, sendo fundamental para o processo do ensino-aprendizagem.

Freire pensou a educação como um fazer político que transcende a sala de aula e se projeta para os grandes problemas vividos pela humanidade, sobretudo os problemas gerados pelas diferentes formas de opressões. (BECKER, 1998, p. 48)

A decisão em torno das escolhas dos temas decorreu, em grande parte, do diagnóstico e das rodas de conversas realizadas. Por intermédio dos educandos, outros membros da comunidade foram convidados para participar dos Cafés Pedagógicos. Toda metodologia desenvolvida foi feita em parceria com professores, os alunos e a comunidade, visando a construção de um projeto que unisse as ações propriamente educativas a questões sociais mais amplas, em processos interligados de ensino e aprendizagem.

O trabalho foi desenvolvido a partir de temáticas como: Cidadania, Gênero e Identidade, Relações Étnicas e Formação Profissional o que certamente, contribui para provocar o engajamento dos participantes nas atividades. Isso favoreceu à participação cidadã dos Jovens e Adultos da Escola Maria Áurea Pimentel Ferreira.

Dentre os resultados observados durante a realização do projeto podem ser destacados: o fato dos estudantes apresentarem mudanças significativas em diversos aspectos, tais como, o envolvimento progressivo nas atividades escolares, a permanência do aluno no estabelecimento educativo, o interesse e o desejo de continuar seus estudos. Os discentes têm afirmado que os Cafés Pedagógicos são importantes para consolidação dos conhecimentos, para o bom desempenho escolar e, conseqüentemente, para sua atuação profissional. É nítida, ao final do projeto, a elevação da autoestima dos estudantes quanto a sua capacidade de produzir/construir conhecimentos.

Outro destaque observado foi à participação da comunidade externa. A vivência nas situações educativas oferecidas pelo projeto possibilitou uma troca de experiência entre os professores/professoras/estudantes/membros da comunidade que teve efeito motivador relacionado ao desejo e a efetivação da permanência na escola e de continuar seus estudos. Não somente os estudantes da escola realizaram um movimento de reinserção no sistema escolar, mas também, outros membros da comunidade. Do grupo de alunos da escola do ano de 2015, mais de 10 alunos decidiram fazer a sua matrícula no Ensino Médio em escolas estaduais e no Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal (CETEPS).

Durante o desenvolvimento do projeto de trabalho, percebeu-se que foi possível proporcionar melhor sistematização do conhecimento adquirido nas disciplinas que compõem o currículo da EJA. O desenvolvimento de todos os Cafés Pedagógicos foi trabalhado por temáticas com a participação dos alunos e da comunidade externa, tendo a finalidade de transformar os sujeitos inseridos no contexto social e político.

Foi consensual a análise realizada por todos os sujeitos envolvidos no projeto, de que o projeto, pôde contribuir, em alguma medida, para ampliar os conhecimentos dos estudantes. Porém, foi também consenso de que esse foi uma etapa inicial do trabalho, que somente pode surtir efeito, no longo prazo, o que requer uma continuidade do mesmo. Para tanto, ressaltasse a necessidade de existir uma infraestrutura que atenda às necessidades dos cidadãos que são os educandos da EJA, com uma escola que tenha transporte escolar, biblioteca, laboratório de informática, que tenha condições básicas de saneamento, condições materiais, tecnológicas para contribuir com o trabalho do professor.

Finalmente, é possível afirmar que a necessidade de garantir a oferta de uma Educação de Jovens e Adultos que seja contextualizada, com a introdução de um projeto curricular que seja adequado aos estudantes da EJA, para fortalecer a formação e a prática cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que os dados do trabalho de campo contribuíram, integralmente, para a reflexão em torno desta temática e sua problematização. É possível afirmar, ainda, que os objetivos colocados nesta investigação, como sendo significativos, foram atendidos, pois, à medida que as informações eram coletadas, o cotidiano escolar passava a ser olhado, atentamente, e a escuta aos estudantes era priorizada.

Constatou-se, também, durante a realização da pesquisa e do trabalho de intervenção, a necessidade de garantir o acesso e a permanência do educando no estabelecimento de ensino, sendo importante compreender o trabalho escolar, nas suas múltiplas dimensões, como a acolhida do estudante na escola, a orientação em relação ao seu percurso formativo, a adequação do currículo às especificidades do estudante, o investimento na formação do professor, dentre outros.

É necessário afirmar, também, que a pesquisa realizada possibilitou entender melhor os meandros da questão que envolve o problema da EJA e onde ele começa. É a compreensão da conjuntura escolar que possibilita novas tomadas de decisões para aquilo que não é percebido no cotidiano.

Os relatos apresentados na investigação reforçam a ideia de que os educandos da EJA querem estudar e necessitam de novas estratégias metodológicas para aprender. É importante que a equipe escolar esteja sempre estudando novas formas de ensinar os diversos conteúdos para os alunos, construindo e apresentando recursos diferenciados para esses educandos, respeitando as suas especificidades. É importante manter um canal de comunicação com aqueles que evadem, visando à possibilidade do seu retorno.

Reforça-se a necessidade dos professores e a gestão escolar construir e monitorarem indicadores, como número de alunos que não permanecem na escola, a cada trimestre e anualmente,

idades e turmas com percentuais maiores ou menores de não permanência ou de infrequência, para suscitar discussões nas equipes docentes e permitir que estratégias sejam adotadas, implicando positivamente em cada realidade. Com isso, vê-se a importância de gerar dados para perceber as implicações do trabalho da escola e constituir novas estratégias de trabalho, de análise da realidade, dentro das instituições de ensino da EJA, para melhor entendimento da permanência e não permanência na escola e, a partir disso, propor intervenções.

É imprescindível, ainda, que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) esteja atenta às necessidades de formação do corpo docente das escolas, à viabilização de investimentos em transporte escolar, visando ao acesso daqueles com dificuldade de locomoção. Outro apontamento para a melhoria da política de EJA seria oferecer espaço para que as mulheres possam deixar os seus filhos enquanto estudam. Isso resolveria o problema das mães e da equipe escolar, que, muitas vezes, precisa administrar a quantidade de crianças que acompanham as mães à instituição, o espaço inadequado para as crianças, o choro das crianças por estresse com sono, as falas dos jovens e adultos na presença das crianças.

Finalmente, observou-se, ainda, que um trabalho de qualidade se estabelece quando existir a garantia de maior percentual de permanência, de investimento crescente e definitivo no pedagógico, com o monitoramento da frequência, de modo sistematizado e constante, com o apoio permanente ao trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-50.

BECKER, F. Freire e Piaget em relação: um ensaio interdisciplinar. *Educação e Debate*, Mauá, ano 1, n. 0, p. 46-53, mar. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer nº 11, 10 de maio de 2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. *Diário Oficial da União*, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2015.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Alínea, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2010.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2015.

PAIVA, J. Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

SILVA, M. A. da S. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

EIXO II

PESQUISA E FORMAÇÃO EM EJA

Alfredo Eurico Rodrigues Matta
Francisca de Paula Santos da Silva
Edivaldo Machado Boaventura
Antonio Amorim

DESIGN-BASED RESEARCH OU PESQUISA DE DESENVOLVIMENTO **pesquisa aplicada para educação e tecnologia educacional**

INTRODUÇÃO

Design-Based Research (DBR) é como está se tornando conhecida, uma metodologia de pesquisa que desenvolve a avaliação de seus resultados e desenvolvimento, em processo, ou ainda formativamente. Há quem adote o nome Metodologia Formativa, e há ainda a proposta de chamá-la em português, Metodologia de Desenvolvimento. Aproxima-se da pesquisa-ação sendo algumas vezes identificada com ela. Preferimos identificar o caráter formativo, a necessidade de associar o desenvolvimento de uma investigação DBR a um resultado concreto, a uma solução prática e aplicada para um problema ou situação dado, como sendo de uma abordagem específica, parecida com a pesquisa-ação devido à necessidade de considerar

todos os envolvidos como autores e pesquisadores parte da equipe de pesquisa, que constrói resultado coletivamente, mas diferenciada pela sua explícita objetivação em resultados e melhorias concretas e perceptíveis associada ao desenvolvimento de suas pesquisas.

O foco da abordagem no resultado, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento, e não no modelo epistemológico, atribui ao método certo caráter de bricolagem, e uma alteração do foco do processo de pesquisa, centrado na produção de soluções úteis aos envolvidos, e não na construção de conjuntos de conhecimentos, teorias, análises, que só participam do processo na medida em que servem para desenvolver os produtos almejados coletivamente. A DBR reúne as vantagens das metodologias qualitativas e das quantitativas, focalizando no desenvolvimento de aplicações que possam ser realizadas e de fato integradas às práticas sociais comunitárias, considerando sempre sua diversidade e propriedades específicas, mas também aquilo que puder ser generalizado e assim facilitar a resolução de outros problemas.

Iniciamos explicando a necessidade à qual responde a emergência da DBR, trabalhando um pouco a compreensão de sua emergência contemporânea, mas também procurando orientar sobre seu uso e desenvolvimento em potenciais pesquisas brasileiras, onde é pouco conhecida, infelizmente.

Procuramos então orientar quem deseja aplicar DBR em suas pesquisas, apresentando conceitos e entendimentos epistemológicos da abordagem, e apresentando, etapas e procurando apresentar o “como fazer”.

No final analisamos algumas aplicações do método nas pesquisas em realização no nosso grupo de pesquisa.

A PESQUISA APLICADA E DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: NECESSIDADE.

Apesar do crescimento das pesquisas em educação no Brasil, é notório que não se trata de um crescimento de pesquisas aplicadas e voltadas para a solução prática, demandadas pela educação brasileira. A maior parte das pesquisas, com metodologia descritiva ou experimental, outras com abordagens qualitativas, tinham resultados expressivos, mas pouco voltadas para a aplicação.

Confirma-se este fato, por exemplo, ao consultar Marisa Bittar e colaboradores (2012). É fácil constatar nos programas de pós-graduação em educação do país, a pouca existência de pesquisas aplicadas na área.

De fato, no segundo semestre de 2012, o senado brasileiro indicou, em estudo publicado, que ao contrário dos países líderes como China, Estados Unidos, Alemanha, e outros, a pesquisa brasileira não estava sendo capaz de transformar-se em ação efetiva de melhoria da sociedade, e das práticas educativas. (EM DISCUSSÃO, 2012) Fica evidenciado que a sociedade brasileira carece de pesquisas inovadoras e aplicadas em educação, como, aliás, em outras áreas da ciência nacional. É uma constatação ruim, pois que a escola e a educação brasileira necessitam muito de transformações e conhecimento aplicado.

Quando do início do interesse por dedicação à pesquisa aplicada, deparou-se com a relativa pouca aplicabilidade das pesquisas chamadas qualitativas, que não se propõem mesmo, por princípio e concepção, a serem aplicadas e nem a desenvolver intervenções. (MCMILLAN; SCHUMACHER, 2010) Sendo assim, optou-se, inicialmente, por realizar desenhos de pesquisa experimentais, ou mais precisamente, pré-experimentais (MCMILLAN; SCHUMACHER, 2010)

Esse tipo de pesquisa esbarra em outra dificuldade – atende ao propósito de ser voltada para a intervenção e produção de inovação

– parte da ideia de desenvolvimento de experimento em ambiente controlado e com controle de variáveis que devem ser estudadas no ambiente ideal de um laboratório, para depois da pesquisa e passadas todas as etapas de validação externa e interna, ter seus resultados encaminhados para a aplicação generalizada em ambientes educacionais diversos.

A principal fraqueza é que em educação não se consegue uma verdadeira condição de laboratório, com tudo controlado, e mesmo que se conseguisse, pouco valeria, pois na prática as situações dos processos educacionais são plurais e pouco comparáveis ao isolamento laboratorial. Por isso não é incomum ouvir-se que a educação continua mantendo práticas do século XIX.

Os debates e estudos sobre a metodologia DBR tinham origem exatamente na inadequação dos modelos de pesquisa para o desenvolvimento de aplicação em educação.

A DBR se propõe a superar a dicotomia e mesmo a discussão sobre pesquisa qualitativa ou quantitativa, desenvolvendo investigações com foco no desenvolvimento de aplicações e na busca de soluções práticas e inovadoras para os graves problemas da educação, podendo para isso usar tanto procedimentos quantitativos quanto os qualitativos e, de fato, não encontrando mais sentido em separar estas duas formas e nem em investir demasiado nesta diferença, senão em aplicar na medida do necessário, na direção do foco da pesquisa.

DESIGN-BASED RESEARCH: ENTENDENDO A METODOLOGIA

Uma definição já clássica da DBR foi dada por Barab e Squire (2004), à qual se traduz como “uma série de procedimentos de investigação aplicados para o desenvolvimento de teorias, artefatos e práticas pedagógicas que sejam de potencial aplicação e utilidade em processos ensino-aprendizagem existentes”.

Embora já bastante utilizada fora do Brasil, estudada por muitos autores, tais como Newman (1990), Brown (1992), Collins (1992), Van Den Akker (1999), estes descrevem o modelo mais próximo e influente naquilo que nosso grupo de pesquisa tem realizado, Reeves, Herrington e Oliver (2005) e Mckenny e Van Den Akker (2005).

Nas poucas referências à metodologia encontradas em português, o termo para desígnio usado foi o DBR, sempre em páginas *web* de autores portugueses. (METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO, 2013; FIALHO, 2013; PEREIRA, 2010; SILVA, 2013)

Há dois precursores conhecidos da DBR. O pensamento de John Dewey (1900) indicava ser a educação um conhecimento prático, com estudos e pesquisas voltados para o desenvolvimento de soluções aplicáveis à prática concreta dos ambientes de ensino-aprendizagem. Outro precursor foi gerado pelos que defendiam a aplicação da avaliação formativa em educação, e que ao aplicarem esta abordagem ao desenvolvimento da pesquisa acabaram por criar um procedimento de pesquisa “formativa”, que foi se desenvolvendo e tomando a forma da atual DBR. (BELL, 2004; COLLINS, JOSEPH BIELACZYC, 2004; HERRINGTON et al., 2007) Menos conhecido, mas segundo a nossa opinião, igualmente precursor, foi o método de desenvolvimento e construção do conhecimento elaborado e praticado por Paulo Freire. Freire utilizava a comunidade e a força do coletivo como parceiro do desenvolvimento e construção de soluções.

De fato, pelo que entendo, ele utilizou DBR o tempo todo, com ainda o mérito de sempre engajar-se na luta pela liberdade e verdadeira cidadania humana. (FREIRE, 2009) É verdade que a DBR guarda com a pesquisa-ação similaridades de consideração da comunidade e do saber comunitário como parceiro. A diferença fundamental está no propósito DBR de desenvolvimento de aplicações práticas e soluções explicitamente voltadas para a prática e a inovação da práxis pedagógica. (AMIEL; REVEES, 2008)

Essas ideias ganharam adesão cada vez maior daqueles que pesquisam e investigam as tecnologias digitais, seu propósito fre-

quentemente inovador e o desenvolvimento de práticas pedagógicas consistentes em ambiente digital.

Concordamos com Mckenney e Reeves (2012) sobre a DBR que, senão resolve totalmente a demanda histórica por uma abordagem metodológica robusta, capaz de conduzir investigações para o desenvolvimento de produtos, processos, políticas e programas educacionais; apresenta-se como caminho promissor, já somando alguns resultados importantes, capaz de prover pesquisa de desenvolvimento, inovação e de natureza aplicada em educação.

A abordagem da pesquisa é nascida da pesquisa em educação, e em particular sobre tecnologia educacional. Por isso, muitos estudiosos da DBR pensam que se pode comparar o processo de investigação e pesquisa aplicada da DBR com o método empregado por engenheiros e arquitetos, que ao mesmo tempo aplicam perspectivas teóricas gerais, mas acabam sempre construindo soluções adaptadas ao local, assim como aos usuários daquilo que foi construído. (REEVES, 2006; VAN DEN AKKER et al. 1999)

Mckenney e Reeves (2012) destacam cinco características da DBR:

1- Teoricamente orientada: as investigações DBR partem de princípios advindos de teorias aceitas como ponto de partida, e que serão também ponto de chegada, da pesquisa em questão. São princípios de *design* e modelagem para as soluções práticas demandadas, e que vão ser foco de diálogo e validação pelos sujeitos envolvidos e contexto em questão. A base teórica baseia a construção da proposta prática a ser sugerida, mas também é estudada e potencialmente melhorada e compreendida, na medida dos resultados. Parte-se da ideia de que a teoria não tem a última palavra e também esta em cheque. No final da pesquisa ela pode até ser alterada;

2- Intervencionista: utiliza-se o princípio teórico, assim como o diálogo com o contexto de aplicação para que a pesquisa desenvolva uma aplicação que irá intervir no campo da práxis pedagógica.

gica com e pretensão de produzir: a) “produtos educacionais” tais como materiais didáticos de toda natureza e suporte; b) “processos pedagógicos” como recomendações de atitude docente, novas propostas didáticas, etc.; c) “programas educacionais” como currículos, cursos, organização de temas e didáticas, e outros – também desenvolvimento profissional para professores; e/ou d) “políticas educacionais” como protocolos de avaliação docente ou discente, procedimentos e recomendações de investimento, aquisição, opções para relação entre a escola e a comunidade, e outros. De fato, a DBR começa com a identificação de uma situação que necessita de intervenção e de um resultado de desenvolvimento prático somente possível de obter a partir de uma investigação científica de natureza aplicada. Esta característica é que identifica a metodologia como própria para o desenvolvimento de pesquisa aplicada;

3- Colaborativa: a DBR é sempre conduzida em meio a vários graus de colaboração. Trabalha na direção de desenvolver uma aplicação que seja solução concreta para problemas dados, o que obriga que todos os envolvidos colaborem. Investigador, comunidade e pessoas que se relacionam ao problema, devem estar envolvidos. A ideia da DBR é considerar todos como parte da equipe de pesquisa. Uma forte recomendação é que o problema seja definido de forma compartilhada com aqueles que sofrem as mazelas daquela dificuldade, e assim a pesquisa será sempre validada por todos os envolvidos. Os investigadores devem mergulhar no estudo e entendimento do contexto a ser pesquisado, e assim ganham capacidade de dialogar e de estar engajados no problema, bem como, tornam-se interlocutores legítimos da comunidade parceira. Nenhum conhecimento é negado, nem o universitário, nem o comunitário, mas nenhum também é posto em situação de dominância, e o que vai mesmo validar os resultados é a validação colaborativa de todo o processo. Há uma base nas concepções de comunidades de prática na DBR. (WENGER, 1998) A DBR requer que os participantes,

da comunidade e investigadores universitários, colaborem na identificação e construção de soluções para o ensino-aprendizagem. (REEVES, 2006) Sendo assim, os beneficiários e usuários finais da solução é que têm a última palavra, e são assim considerados;

Wenger (1998) elaborou uma compreensão das três maneiras de interação entre comunidade de prática e pesquisadores:

- Acordo para extração de dados: Processo conduzido pelo pesquisador externo à comunidade, que elabora, organiza e relata a investigação. A comunidade está engajada na prática estudada, mas não é coautora da solução, só entra na validação da equipe, do trabalho, da proposta de solução. O conhecimento resultante da pesquisa pode orientar política apropriada e melhorar processo de construção de conhecimento. A comunidade está em acordo com a ação do investigador;
- Parceria de investigação: Procedimento desenvolvido cooperativamente entre pesquisador e comunidade. Pesquisador está engajado na reflexão comunitária e coletiva. A comunidade está engajada e participa da ação e da reflexão sobre o problema em questão. Pesquisador e comunidade conduzem cooperativamente, pesquisa sobre os problemas e práticas para auxiliar a comunidade a ser mais efetiva naquilo que lhe interessa. Pesquisador e comunidade são parceiros. O trabalho é conjunto, mas o foco está na construção da solução comunitária;
- Acordo de coaprendizagem: Elaboração e execução reflexiva e compartilhada entre pesquisador e comunidade. Pesquisador e comunidade, ambos participam das reflexões e ações voltadas para o desenvolvimento da prática de construção do conhecimento em questão. Há transformação e influência mútua entre o pesquisador e a comunidade. Conhecimento compartilhado e efetivo nos campos de seus interesses. Neste caso tanto a prática comunitária como o saber acadêmico são foco de transformações.

4- Fundamentalmente responsiva: tocar uma pesquisa DBR é desenvolver diálogo entre a sabedoria dos participantes, o conhecimento teórico, suas interpretações, e aqueles advindos da literatura, e pelo conjunto dos testes e validações diversas realizadas em campo. Os avanços teóricos e práticos, e os potenciais ajustes na intervenção desenvolvida vão sendo desenvolvidas em diálogo e validação pela complexidade do contexto de aplicação. O que importa mesmo é desenvolver o conhecimento em estreito diálogo com a prática, em iterações que vão aproximando os resultados da intervenção, daquele que a necessidade demanda. De fato, entendendo as afirmações de Mckenney, Nieveen e Van den Akker (2006), e é por este motivo que aprofundar no contexto da situação problema é fundamental para o engajamento dos investigadores que estarão assim em condição de serem validados como atores pelos sujeitos da comunidade de práxis.

Na experiência de nosso grupo de pesquisas a DBR tem uma necessidade contar com o estudo de contexto para aproximar a legitimação do investigador, da visão praxiológica da forma entendida por Gramsci (2009). Desta forma não se pode entender de outra maneira a DBR, exceto como essencialmente responsiva. A investigação é parte de um contexto, do qual comunidade e investigadores são imbricados e se tornam interlocutores legítimos, e buscam a investigação como alternativa de resposta à necessidades práticas das comunidades e sujeitos engajados.

5- Iterativa: uma pesquisa DBR, metodologia voltada para a construção de soluções práticas, não ser feita para terminar. De fato, cada desenvolvimento é o resultado de uma etapa, de um processo de arquitetura cognitiva, e necessariamente será o início do próximo momento de aperfeiçoamento e de melhorias. Uma abordagem baseada em ciclos de estudo, análise, projeção, aplicação, resultados, que depois são reciclados quando for necessário, ou possível. Há o propósito de ser uma abordagem iterativa e de refinamento da

solução prática encontrada. A iteração talvez seja a característica mais marcante da DBR dando-lhe o caráter formativo que com ela é identificado.

Ao trabalhar com DBR podemos utilizar teorias, descobertas empíricas, sabedoria e conhecimento colaborativo, comunitário e popular, inspiração e experiências como fontes para criar intervenções e soluções de problemas concretos, ou seja, para conduzir uma pesquisa aplicada que dialogando com as dificuldades e os sujeitos engajados nestas, conduz iterativamente a construção contínua da solução mais adequada. A solução é iterativamente conduzida em trabalho e aperfeiçoamento aplicado contínuo, e o conhecimento, inclusive teórico sobre um processo de compreensão gradativamente aprofundada pelo diálogo com a práxis da comunidade envolvida.

Uma metodologia de pesquisa pode ser também compreendida quando se estuda o tipo de resultados de sua aplicação. No caso da DBR é bastante esclarecedora a descrição dos principais *outputs* da DBR presentes em Mckenney, Reeves (2012) e em Mckenney, Nieveen e Reeves (2006). Estes autores apresentam três tipos de resultados principais, a saber:

- I. Existem os resultados na forma de contribuição à teoria. Enquanto as pesquisas clássicas se preocupam em testar e provar hipóteses, utilizando DBR se está ocupado com o teste dos princípios teóricos na prática, os princípios de *design*, sempre passivos de análise e crítica apontada pela prática realizada, ou seja, este desenvolvimento da teoria esta validado naquela situação de aplicação;
- II. Existem resultados de âmbito social e comunitário educacional. Como a DBR é feita, todo o tempo em diálogo com problemas comunitários concretos, seus resultados serão sempre solução de uma dificuldade de práxis educacional validada pela comunidade que participa e adota a solução desenvolvida;

III. Finalmente, tem-se o desenvolvimento e habilitação dos engajados no processo que sairão da investigação, munidos da experiência de sua prática.

Perceber os tipos de resultados da DBR não será completo senão focar atenção na questão da generalização. Sendo assim, uma das premissas mais importantes do método científico é a que identifica o conhecimento científico com a possibilidade de este ser generalizado e aplicável em problemas outros, que não aquele que o originou. (MCMILLAN, SCHUMACHER, 2010) Com a DBR existe uma forma alternativa de entender a generalização do conhecimento.

Na pesquisa DBR, a generalização ficará sempre a cargo da capacidade e possibilidade de fazer migrar uma efetiva intervenção de nossa classe ou situação de aplicação, para outras, mesmo sabendo que esta efetividade sofrerá toda a sorte de uma nova rodada de ciclos de aplicação, análise e validação para que possa efetivar-se neste outro contexto. Significa dizer que em DBR, generalização, termo mais adequado às pesquisas experimentais, deve ser substituído pelo termo “replicação”. Que implica reconhecer que a transferência de uma solução, ou mesmo de parte dela, de uma complexidade de práxis e ação para outra situação complexa, vai requerer cuidada consideração de viabilidade e validação.

Nesta situação há duas formas principais de generalização: a primeira, é a que procura generalizar um conjunto particular de resultados para uma possibilidade de aplicação mais ampla, ampliando assim o alcance dos princípios teóricos de *design*, que também são modificáveis e resultam transformados, ao se dar a importância que deve ser dada ao local e aos sujeitos implicados; e a segunda, que parece ser mesmo mais comum em DBR, é a replicação da aplicação em outra situação e contexto diferente daquele da aplicação original, que acaba generalizando no formato caso a caso.

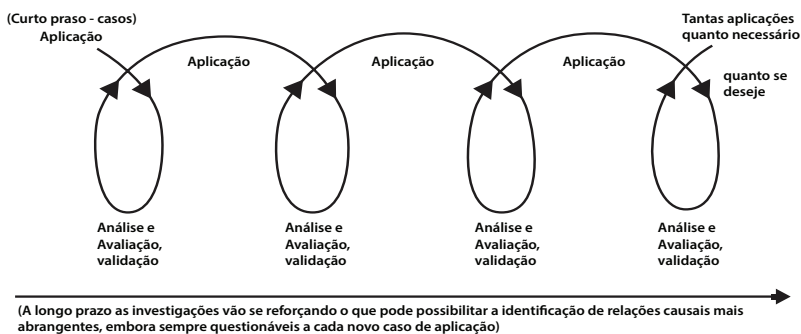
Percebemos, conforme (GRAVEMEIJER; COBB, 2006) que o critério de relevância se desloca da generalidade e confiabilidade para o

desenvolvimento de soluções, inovações, práticas que possam servir aos engajados nas questões de pesquisa. O que pode então ser generalizado é a forma de interpretar e entender.

Devemos observar também que algumas pesquisas vão centrar seu interesse em pesquisar a própria intervenção, transformando aquilo que se propõe na principal perspectiva de estudos. Outras, por sua vez, estarão mais preocupadas em estudar através das intervenções, aquilo que vai acontecer no contexto complexo e plural da aplicação. Neste último caso, os resultados e efeitos da aplicação serão os maiores foco de estudos.

Parece claro até aqui, a importância que se dá aos ciclos de estudo, aplicação e a validação na DBR. Isto se dá graças à proposta de desenvolvimento do conhecimento causal envolvido na metodologia. Enquanto as metodologias tradicionais focam no estudo de mecanismos ou processos causais gerais, que por princípio devem relacionar as condições com os efeitos de dado processo genérico, repetíveis e realizáveis diversas vezes, e ainda assim entendido pela mesma regra de causa-efeito, a DBR prefere centrar na causalidade identificável em um caso particular, acompanhado, realizado e validado no ato da práxis, por aqueles que são a comunidade de práxis envolvida e engajada no processo. Por isso mesmo a causalidade identificada pode e, de fato, deve ser reestudada, revalidada, iterativamente adaptada, cada vez que for aplicada. De maneira que cada relação causal estabelecida em meio a uma práxis social será sempre em parte replicável e generalizável – seu *design* e princípios entendidos como fonte de solução do caso anterior –, e em outra parte única e intransferível – o que se refere à nova aplicação, novo contexto e nova comunidade engajada. (GRAVEMEIJER, COBB, 2006) Esta situação, assim como a possibilidade de construir relações causais mais amplas, que são gradativamente representadas na Figura 1.

Figura 1 – Ciclos de aplicação, análise, avaliação e validação da DBR



Fonte: Elaborada pelos autores.

DESIGN-BASED RESEARCH: APLICANDO A METODOLOGIA

Concordamos com Herrington e colaboradores (2007) quando defendem que se uma pesquisa tem intenção de casar um projeto teoricamente robusto com as necessidades e validações locais de uma comunidade de aprendizagem a DBR é uma abordagem metodológica com todo potencial para fazer isto. Também, concordamos com os autores quando afirmam que pesquisas de pós-graduandos, principalmente doutorandos, mas também mestrandos, ou outros pesquisadores, podem conseguir esta integração, teórico-prática, ao utilizar esta metodologia de investigação. Nesta seção, procura-se orientar sobre a construção de uma proposta e condução de uma pesquisa DBR, inclusive para estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, tendo como principal fonte o texto de Herrington e colaboradores (2007), já citado.

A seguir, apresentamos o Quadro 1 onde se expõe as fases, os tópicos que pertencem a cada uma destas, e uma sugestão de posição e estruturação destes tópicos e fases na construção de uma proposta de pesquisa aplicada de metodologia DBR.

Quadro 1– Fases da pesquisa DBR e elementos para a construção do documento de Proposta da Pesquisa

FASES DA DBR (REEVES, 2006)	TÓPICOS	POSIÇÃO DA PROPOSTA
Fase 1: Análise do problema por investigadores, usuários e/ou demais sujeitos envolvidos em colaboração.	Definição do problema.	Definição de Problema, ou Introdução, ou Fundamentação, ou Contexto.
	Consulta recíproca entre sujeitos engajados na práxis e investigadores.	
	Questões de pesquisa.	Questões de pesquisa.
	Contextualização e/ou revisão de literatura.	Contexto, ou Revisão de Literatura.
Fase 2: Desenvolvimento da proposta de solução responsiva aos princípios de <i>design</i> , às técnicas de inovação e à colaboração de todos os envolvidos.	Construção Teórica.	Quadro teórico.
	Desenvolvimento de projeto de princípios para orientação do plano de intervenção.	
	Descrição da proposta de intervenção.	Metodologia.
Fase 3: Ciclos iterativos de aplicação e refinamento em práxis da solução.	Implementação da intervenção (primeira iteração).	Metodologia.
	Participantes.	
	Coleta de informações.	
	Análise das informações.	
	Implementação da intervenção (segunda iteração).	
	Participantes.	
	Coleta de informações.	
Análise das informações.		

Fase 4: Reflexão para produzir “Princípios de Design” e melhorar implementação da solução.	Princípios de <i>design</i> . Artefato(s) implementado(s). Desenvolvimento profissional.	Metodologia.
--------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

Fontes: Elaborado pelos autores.

A Fase 1: Análise do problema prático por pesquisadores e sujeitos engajados em colaboração.

Nessa primeira fase se deve concentrar na identificação do problema, que para a DBR tem uma dimensão muito particular. O problema é prioritariamente pensado em termos de uma solução aplicada a uma dada necessidade de práxis de processo de construção de conhecimento: uma forma de intervenção, o desenvolvimento de um jogo digital, ou de um artefato digital tecnológico a ser utilizadas, propostas de solução que poderão, ao ter uma aplicação validada, oferecer a solução em práxis de uma dada situação-problema. O problema nasce de uma proposta de solução revelada como de interesse genuíno e relativo a um processo cognitivo, validada tanto pela comunidade engajada na práxis em questão – uma escola, uma comunidade, uma organização, uma comunidade de aprendizagem – como pelo investigador, que de fato assume a posição de pertencer à esta comunidade. Lembrar que para ser DBR, este problema deve ser definido por uma colaboração fruto de estrito compartilhamento de processo entre todos os envolvidos na práxis referente a este problema.

Assim como em outras metodologias, as questões de pesquisa emergem do problema. Em DBR este está relacionado com as considerações sobre práticas inadequadas existentes, ou com a perspectiva de propostas de práticas responsivas às validações da comunidade de práxis ou aprendizagem engajada na solução desejada. Uma opção comum para estudantes de pós-graduação, para

Herrington e colaboradores (2007) é desenvolver questões relacionadas à fase e organização de construção do Quadro 1.

Van Den Akker e colaboradores (1999) notam que a DBR desenvolve e, de fato, necessita de uma mais intensiva investigação preliminar dos desafios, das tarefas, problemas, contextos relacionados à pesquisa e à comunidade engajada na solução a ser aplicada, incluindo a busca por uma mais acurada e explícita conexão entre o contexto e diálogos com a literatura existente. É esta contextualização que vai facilitar o desenvolvimento dos princípios de intervenção, bases da construção da aplicação, para que os projetistas possam considerar-se imersos no problema e na comunidade de práxis envolvida, já que estarão assim entendendo e engajados em uma situação compartilhada de problema e busca de solução, legitimando-se assim como partes implicadas, e a partir da busca da solução, em situação de colaboração ativa e válida segundo suas próprias vivências.

Portanto, a contextualização da DBR é muito mais que a tradicional elaboração de Revisão de Literatura, estando segundo se interpreta muito próxima da prática colaborativa de compreensão e construção de conhecimento e práxis das comunidades. É desta forma que se interpreta estar a DBR muito próxima, no que se refere à forma de proceder à construção do conhecimento, das propostas praxiológica desenvolvidas a partir de Gramsci (1995, 2009), e que continuam em desenvolvimento neste início de século XXI. (MARTINS, 2008)

A contextualidade a ser construída deve desenvolver-se na direção do situar legítima e colaborativamente a investigação e investigadores, acadêmicos ou outros sujeitos comunitários, em situação de compartilhamento do processo vivenciado e ao qual se deseje aplicar uma solução, construído assim uma dialética de construção legítima, e colaborativamente válida, participação em comunidade de práxis. Novos desdobramentos e situações de pesquisa podem

provocar novas necessidades de estudos de contexto e de teoria. Esta primeira fase pode também ser interpretada como um primeiro ciclo de construção de conhecimento iterativo.

A Fase 2: Desenvolvimento de soluções construídas a partir dos princípios de *design* existentes e de inovações.

Para elaborar soluções aplicadas é necessário assumir uma posição teórica comunitária, que assuma os propósitos de engajamento dos sujeitos envolvidos no problema. Esta posição teórica, sempre validada em diálogos com a comunidade, vai servir de princípio para a construção da proposta de aplicação. A teoria deve ser validada como mediação de compreensão do contexto pelo coletivo envolvido, tendo inclusive a possibilidade de ser base para transformações nas práxis dos sujeitos. A construção da posição teórica deve estar direcionada para a elaboração de um conjunto de princípios que serão utilizados para elaboração da proposta de aplicação que assim ganhará uma primeira versão definida pelos princípios teóricos.

Na visão dos autores, trata-se de uma segunda iteração, na qual os caminhos e contextos apontados na Fase 1, são analisados segundo os princípios teóricos para que possa existir a modelagem primeira da aplicação desejada. Esta proposta embrionária, já construída a partir de uma posição teórica do coletivo, deverá então ser trabalhada a partir do refinamento do entendimento da teoria, da consulta e colaboração entre investigadores e demais sujeitos participantes, e assim atender ao caráter necessariamente responsivo da DBR.

A Fase 3: Ciclos iterativos de aplicação e refinamento da solução em práxis da solução.

Uma vez que um ambiente de aprendizagem ou intervenção tenha sido projetado e desenvolvido, o passo seguinte será a implementação e avaliação da intervenção em ação. A DBR é uma

abordagem de pesquisa, e não um método propriamente dito, e por isso métodos qualitativos ou quantitativos podem ser utilizados na medida em que forem interpretados como relacionados aos fenômenos em estudo, e voltados para a aplicação prática e seu desenvolvimento. A proposta de pesquisa em construção deve revelar estes métodos e processos quantitativos ou qualitativos que serão usados no estudo. A proposta deve incluir também análises sobre a possibilidade, e até mesmo sobre a conveniência de modificações na aplicação ortodoxa de metodologias nas fases de coleta e análise do andamento estudo.

A respeito das iterações, a DBR assume que uma única implementação de solução raramente será suficiente para ter evidências sobre o sucesso de uma intervenção. Um estudo DBR deve ter dois ou mais ciclos de aplicação, os quais vão, a partir da análise da aplicação anterior, provocar alterações e refinamentos na intervenção proposta, que assim vai se desenvolvendo. A proposta da DBR é aplicar e solucionar e não provar alguma coisa. É nesta perspectiva que para a abordagem DBR o contexto deve ser entendido como um meio para um fim e não um fim em si mesmo. A intenção é obter uma compreensão que terá significado para além do ajuste imediato. Devido à natureza altamente situada da DBR, os participantes da investigação são fundamentais.

A DBR não é uma atividade que um pesquisador pode realizar isoladamente. Na maioria das vezes, os participantes são sujeitos implicados na prática aplicada que está sendo implementada – são pessoas envolvidas com a comunidade de aprendizagem que é o foco ou contexto para o estudo. Pois, é assim, que o diálogo de avaliação e validação de cada ciclo de aplicação deve ter como regra a responsividade em relação à comunidade envolvida e suas questões.

O levantamento de dados pode envolver coleta de natureza quantitativa e/ou qualitativa, e deve também ser realizada em ciclos. O tipo de dados e métodos de coleta pode variar por ciclo,

ou por outro critério, contanto que bem articulado com o conjunto da investigação e sempre bem acompanhado. Lembremos que, enquanto o método experimental, primeiro procura o controle da investigação, a DBR prefere acompanhar os processos investigados. Os ciclos subseqüentes não podem ser descritos, pois dependem das avaliações do primeiro ciclo. Apesar disso é possível descrever a natureza cíclica, a previsão de avaliações e possíveis correções na aplicação, o que vai robustecer a proposta da pesquisa.

A Fase 4: Reflexão sobre princípios de *design* e perspectivas de novos melhoramentos na solução implementada.

Quando a DBR é aplicada gera resultados. Estes resultados aparecem como sendo:

- a. novos conhecimentos;
- b. novos produtos.

No momento em que se escreve a proposta de pesquisa, é difícil especificar resultados que ainda serão realizados. Mas, descreve-se a visão do momento do seu processo de desenvolvimento, o que será de grande valia para dimensionar a pesquisa. O resultado da DBR em termos de conhecimento científico toma a forma de Princípios Teóricos, ou de *Design*, resultante da heurística evidenciada pela práxis da aplicação desenvolvida.

Do ponto de vista da ciência tradicional o potencial de generalização da DBR é bastante limitado. Ao contrário, quando se pensa na possibilidade de construção gradativa e replicação contextualizada dos princípios de *design*, resultado científico do diálogo prático entre as teorias e a validação comunitária, percebe-se que estes resultados contem um potencial de generalização dialógico, bastante aplicado, e capaz de transformar seu potencial de generalização, mesmo limitado, em desenvolvimento de aplicações concretas, responsivas ao comunitário, e sempre realizados em diálogo com os conhecimentos locais. Os avanços práticos vão acontecendo a par-

tir da replicação dos princípios que sempre dialogam com a comunidade, e o conhecimento vai avançando em práxis comunitárias.

Por outro lado, em DBR, os produtos resultados da pesquisa são de importância decisiva, a ponto de, sem eles considera-se com relativo insucesso o procedimento de investigação. Os artefatos resultantes *design* podem ser *softwares*, desenvolvimento profissional, desenvolvimento atitudinal comunitário, ou outro pertinente ao processo cognitivo estudado, mas sempre de natureza prática e realizados em práxis social.

Ao recomendar um sumário elementar para uma pesquisa DBR, apenas acrescento uma seção de Considerações Éticas, pois o investigador deve dialogar a respeito das possibilidades de impacto de sua pesquisa na comunidade parceira. Uma Linha do Tempo, ou cronologia, é parte indispensável de uma proposta DBR. Além disso, é considerar as quatro fases.

Para encerrar apresenta-se a seguir uma organização recomendada de sumário de proposta de pesquisa DBR.

Quadro 2 – Fases da pesquisa DBR e elementos para a construção do documento de Proposta da Pesquisa

SUMÁRIO PARA PROPOSTA DE PESQUISA DBR
1. <i>Definição de Problema</i> ou <i>Introdução</i> ou <i>Fundamentação</i> ou <i>Contexto</i> – resultante de processo de consulta mútua entre investigadores e sujeito engajados na práxis em questão na pesquisa.
2. <i>Questões de pesquisa</i> .
3. <i>Contexto</i> ou <i>Revisão de Literatura</i> – preliminar.
4. <i>Quadro teórico</i> .
a. Esboço de princípios teóricos de orientação para o projeto de intervenção.
5. <i>Metodologia</i>
a. Descrição da proposta

b. Detalhamento da proposta de intervenção
c. Implementação da intervenção – primeira iteração
i. Participantes
ii. Procedimentos para levantamento de informações
iii. Procedimentos de análise de informações
iv. Procedimentos de revisão da intervenção
d. Implementação da intervenção – segunda e posteriores iterações
i. Participantes
ii. Procedimentos para levantamento de informações
iii. Procedimentos de análise de informações
iv. Procedimentos de revisão da intervenção
e. Refinamento dos Princípios de <i>Design</i> e Apresentação dos Produtos
6. Considerações éticas
7. Linha do tempo ou cronologia
8. Recursos Necessários

Fonte: Elaborado pelos autores.

DESIGN-BASED RESEARCH E SUA PRÁXIS

A DBR chegou aos grupos de pesquisas como uma solução melhor estruturada daquilo que já se fazia. É assim que se associaram experiências anteriores em pesquisa aplicada como pertencente ao quadro e perspectiva epistemológica da DBR, fato comprovado pela continuidade das propostas e investigações, com apenas alguns ajustes, a partir do momento em que a metodologia começou a fazer parte de práxis dos grupos explicitamente. É desta forma que se faz as seguintes apresentações das experiências práticas com a DBR:

RPG by Moodle

Desde 2007, os grupos têm se debruçado sobre uma concepção de jogo digital educacional com processos de ensino-aprendizagem *online* pouco explorados até o momento. O RPG by Moodle foi desenvolvido primeiramente como modelo de jogo digital que simulava em rede internet, e em diálogo com o sistema de gestão da Educação a Distância (EAD), Moodle¹, os jogos RPG de mesa, tais como o D&D² e o GURPS.³ A ideia é desenvolver em rede um sistema gestor para realização deste tipo de jogo via internet, *online* e à distância. Um RPG para uso em EAD e em educação *online*. A adoção da DBR aconteceu de forma que se realizaram os ciclos de refinamento das aplicações do RPG by Moodle a cada momento em que uma nova pesquisa aplicada se desenvolvia.

Ou seja, cada aplicação está ligada a um estudo de doutorado ou mestrado, ou a uma pesquisa por demanda do jogo educacional. As dissertações resultantes, embora singulares, no sentido de serem da responsabilidade de um mestrando, ou doutorando, compõem ciclos de desenvolvimento de um projeto DBR que as acolhe no conjunto. A pesquisa inicial definiu os princípios socioconstrutivistas e de *design* geral do jogo em 2011. (CABALERO et al., 2012) Depois disto, assumindo os princípios de *design* socioconstrutivistas e o jogo RPG By Moodle em seu formato original como princípios de *design*, desenvolveram-se os ciclos de pesquisa.

O primeiro foi a pesquisa de Mestrado de Eudes Vidal (2013), que desenvolveu aplicação do jogo para o ensino de História sobre a Guerra de Canudos a estudantes de História do sertão da Bahia. A segunda foi o também trabalho de mestrado de Isabele Sodré (2013) que aplicou o jogo digital ao ensino sobre cidadania e pluri-

1 Disponível em: <<http://moodle.org.br/>>.

2 Disponível em: <<http://www.ddo.com/en>>.

3 Disponível em: <<http://www.sjgames.com/gurps/books/infinitemodels/>>.

culturalidade a estudantes do ensino fundamental em escolas de bairros populares da cidade do Salvador. Está em curso aplicações do jogo para o ensino em Segurança Pública da Polícia Militar da Bahia, outra para a aprendizagem de ações sobre Turismo de Base Comunitária em escolas secundárias, e outros projetos em andamento. Desta forma estamos transformando cada nova aplicação do RPG By Moodle em um novo ciclo de refinamento DBR sobre a aplicação e desenvolvendo pesquisas DBR envolvendo vários níveis de complexidade de investigação de nosso grupo de pesquisa, incluindo aí mestrandos e doutorandos.

Museu Virtual por modelagem 3D

Outro trabalho foi desenvolvido na pesquisa sobre Simulações, Modelagem 3D e Museu Virtual que estamos em curso. Da mesma forma utilizamos o design cognitivo socioconstrutivista como princípio de *design* para a construção de modelos 3D dialógicos desenvolvidos para o apoio ao ensino e estudos da História. Dois trabalhos foram desenvolvidos por dois mestrandos sobre a cidade do Salvador em 1551.

A construção dos projetos também foi feita de forma a transformar cada investigação de mestrado em um ciclo de refinamento da aplicação do Museu Virtual. Maria Antônia Gomes (2011) iniciou trabalhando o Museu Virtual aplicado à situação de visitas em uma página *web* aberta ao público. Uma segunda pesquisa foi realizada por Kleber Freitas (2012), desenvolvendo a aplicação 3D para uso em um curso de Educação a Distância. Destas duas aplicações iniciais agora estamos desenvolvendo a aplicação dos mesmos princípios para o desenvolvimento de um Museu Virtual Modelagem 3D sobre o Teatro São João, e outro que está sendo construído sobre o antigo Quilombo Cabula.

Turismo de Base Comunitária

O projeto Turismo de Base Comunitária foi elaborado a partir de experiências articulados entre ensino, pesquisa e extensão, e de percepção da falta de articulação entre ações realizadas nas comunidades dos bairros populares localizados no entorno da Universidade do Estado da Bahia.

O escopo principal desse projeto é construir com as comunidades do Cabula, caminhos alternativos para o desenvolvimento local sustentável, a partir do turismo de base comunitária e da economia solidária, visando à formação de redes sociais cooperadas, organização dos arranjos produtivos locais, empoderamento social, cultural, ambiental, empoderamento político, econômico e do legado de grupos de etnias indígenas e de origens africanas.

As ações estão se desenvolvendo em eixos. No que se referem à DBR, cada eixo do projeto, com um foco especializado, é um ciclo de pesquisa e investigação da aplicação dos princípios de sustentabilidade, economia solidária, empoderamento e outros.

O projeto considera desde a sua origem uma participação das comunidades dos bairros, de modo que todos sejam protagonistas do processo que envolve diálogos e reflexões feitas com os moradores das comunidades, para que haja; a valorização da cultura comunitária; a sabedoria dos moradores mais antigos; a dinâmica comunitária representada pelos saberes, sabores e fazeres dessa gente; que são e estão acima do valor financeiro da atividade turística, ela é complementar à renda dos envolvidos. Este é o maior legado que a universidade enquanto gestora da educação superior poderia deixar para estas comunidades. A comunidade é sujeito investigador, parceira de igual para igual com os investigadores da academia.

Museu Virtual por modelagem 3D

Em 2014 realizamos uma pesquisa DBR que teve entre outros méritos a defesa e obtenção de um título de mestrado, que pensamos seja o primeiro no Brasil. (SANTOS, 2014) Nesta investigação desenvolveu-se uma investigação com a participação da comunidade do povoado de São Brás, do município de Santo Amaro da Purificação/BA. Nesta pesquisa utilizamos pesquisa histórica, sabedoria e memória popular, dados de ancestralidade genética, e tecnologia educativa para produzir uma solução no formato conjunto de um *blog* e uma reunião presencial comunitária anual, a Feira da Ancestralidade, que foram desenvolvidas como solução prática para o desenvolvimento da consciência comunitária e construção da identidade do povoado.

A pesquisa realizada em DBR teve a perspectiva inovadora de permitir que a comunidade participasse não somente da construção da solução educacional que desejavam, mas também de conceber a comunidade na condição de realização da escrita coletiva sobre sua própria história, tendo o historiador como mediador do trabalho, mas não como definidor das concepções históricas que a comunidade finalmente validou com suas.

DESIGN-BASED RESEARCH E GESTÃO ESCOLAR E EDUCACIONAL

A gestão escolar e educacional é outro campo fértil no âmbito da pesquisa qualitativa onde a DBR pode fortalecer os fundamentos teóricos e os aspectos metodológicos, ampliando a visão de mundo em relação aos processos gestores, considerando o espaço institucional interior e exterior à vida escolar. Num primeiro momento é possível estabelecer as bases para uma ação colaborativa de alunos,

professores, servidores, pais de alunos e gestores, no sentido de estabelecer caminhos inovadores que fortaleçam a práxis gestora.

Num segundo momento é necessário utilizar as ferramentas de design existentes para analisar o ambiente da escola e realizar o trabalho coletivo, para encontrar soluções qualitativas, de maneira participativa e colaborativa, para encontrar soluções conjuntas, para resolver os diferentes problemas encontrados no cotidiano das instituições de ensino.

Em seguida, pode-se trabalhar através de ciclos iterativos de aplicação, para ampliar os horizontes das soluções encontradas, de modo a determinar um caminho crítico, inovador, que enalteça a compreensão da solução em práxis da solução. Por último, a cada etapa do processo gestor e o encontro de soluções coletivas e colaborativas será possível desenvolver a reflexão em torno dos princípios de design, colocando a perspectiva de melhoramento constante, de maneira dialética, para implementar e ampliar sempre os horizontes das teorias e das práticas gestoras, numa visão de totalidade dos processos educativos e escolares.

CONCLUSÃO

Em conformidade com o que apresentamos, interpretamos o grande potencial, que apenas desponta, atualmente, para que a DBR possa ser aplicada na direção de construir propostas de melhoramento e de aplicação de soluções práticas, cujo ponto forte será a validação comunitária, e até mesmo, a parceira e coautoria dos sujeitos da comunidade, que desta forma, ao lado, e tendo a metodologia científica a seu serviço, e não ao contrário, poderão contar com este aporte para que se possam desenvolver as soluções tão demandadas hoje em dia.

Interpretamos que a DBR acaba por em diálogo produtivo e prático, o conhecimento universitário e científico, com o saber popular

comunitário, de maneira que os dois passam a ser parceiros respeitados e companheiros de construção para benefício mútuo. O principal é que a DBR considera o saber comunitário com a última instância, e isso contribui para que a comunidade não seja invadida ou tolhida, muito menos invalidada ou ainda abduzida de seus valores e saberes, até hoje, desapropriados e distorcidos.

Finalmente, entendemos que a necessidade da validação e controle por parte da comunidade obriga a DBR a adotar outra ecologia cognitiva, baseada no princípio do serviço do científico acadêmico, desta forma submetido, ao saber comunitário. Esperamos que este potencial possa revelar-se nos próximos anos.

REFERÊNCIAS

AMIEL, T.; REEVES, T. C. Design-based research and educational technology: rethinking technology and the research agenda. *educational technology & society*. Athabasca. *International Forum of Educational Technology and Society*, [S.l.], v. 11, n. 4, p. 29-40, Oct. 2008.

BARAB, S.; SQUIRE, K. Design-based research: putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, Madison, v. 13, n. 1, p. 1-14, 2004.

BELL, P. On the theoretical breadth of design-based research. *Educational Psychologist*, Abingdon, v. 39, n. 4, p. 243-253, Oct. 2004.

BITTAR, M. et al. *Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas*. São Carlos: Edufscar, 2012.

BROWN, A. L. Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions. *Journal of the Learning Sciences*, Madison, v. 2, n. 1, p. 141-178, 1992.

CABALERO, S. et al. *RPG by Moodle*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia Editora, 2012. v. 1. Disponível em: http://www.matta.pro.br/editora_virtual/RPGbyMoodle.pdf. Acesso em: 29 maio 2014.

COLLINS, A. Toward a design science of education. In: SCANLON E. E.; O'SHEA, T. (Ed.). *New directions in educational technology*. Berlin: Springer-Verlag, 1992.

COLLINS, J.; JOSEPH, D.; BIELACZYK, K. Design research: theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, Madison, v. 13, n. 1, p. 15-42, 2004.

DEWEY, J. *The school and society*. Chicago: University of Chicago, 1900.

EM DISCUSSÃO: revista de audiências públicas do Senado Federal. Brasília, DF: Senado Federal, 2012.

FIALHO, J. Metodologias de Investigação. *WordPress*, [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://eportfoliofialho.wordpress.com/o-processo/>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: sabere à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, K. *Modelagem da antiga muralha de Salvador e seu entorno no século XVI para o ensino de história sob uma perspectiva sócio-interacionista*. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Modelagem Computacional e Tecnologia Industrial) – Departamento Regional da Bahia, SENAI, Salvador, 2012.

GOMES, M. *Modelagem da cidade do Salvador através de abordagem socio-construtivista* - 155 f. Dissertação (Mestrado em Modelagem Computacional e Tecnologia Industrial) – Departamento Regional da Bahia, SENAI - Salvador, 2011.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. *Los intelectuales y la organization de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

GRAVEMEIJER, K.; COBB, P. Design research from a learning design perspective. In VAN DEN AKKER, J. K. et al. (Ed.). *Educational design research*. London: Routledge, 2006. p. 17-51.

- HERRINGTON, J. et al. Design-based research and doctoral students: guidelines for preparing a dissertation proposal. *Proceedings of EdMedia 2007: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, Vancouver, p. 4089-4097, 2007.
- MARTINS, M. *Marx, Gramsci e o conhecimento*. São Paulo: UNISAL, 2008.
- MATTA, A. *Procedimento de autoria hipermídia em rede de computadores, um ambiente mediador para o ensino aprendizagem de história*. 2001. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
- MCKANNEY, S.; REEVES, T. *Conducting educational design research*. Abingdon: Routledge, 2012.
- MCKANNEY, S.; VAN DEN AKKER, J. Computer-based support for curriculum designers: A case of developmental research. *Educational technology Research e Development*, Berlin, v. 53, n. 2, p. 41-66, Mar./Dec. 2005.
- MCKANNEY, S.; NIEVEEN, N.; REEVES, T. Design research from a curricular perspective. In: VAN DEN AKKER, J. K. et al. (Ed.). *Educational design research*. London: Routledge, 2006. p. 77-78.
- MCMILLAN, J. H.; SCHUMACHER, S. *Research in education: evidence-based inquiry*. Boston: Pearson, 2010.
- METODOLOGIA de desenvolvimento – DBR. Facebook, 2013. Disponível em: <<https://pt-pt.facebook.com/pages/Metodologia-de-Desenvolvimento-DBR/354199414685408>>. Acesso em: 21 mar. 2014.
- NEWMAN, D. Opportunities for research on the organizational impact of school computers. *Educational Researcher*, Washington, v. 19, n. 3, p. 8-13, Abr. 1990
- PEREIRA, A. *Metodologias de investigação em educação*. 2010. Disponível em: <<http://miewebfolio.blogspot.com.br/2010/03/design-based-research-dbr.html>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

REEVES, T. Design research from a technology perspective. In: VAN DEN AKKER, J. K. et al. (Ed.). *Educational design research*. London: Routledge, 2006. p. 17-66.

REEVES, T.C; HERRINGTON, J.; OLIVER, R. Design research: a socially responsible approach to instructional technology research in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, Berlin, v. 16, n. 2, p. 97-116, 2005.

SANTOS, A. *Ancestralidade e história no Recôncavo Baiano: construção do conhecimento ancestral no povoado de São Braz em Santo Amaro*. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidades) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, J. *Metodologias de Investigação em Educação*. 2013. Disponível em: <<http://mccemuab2012.wordpress.com/>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

SODRÉ, I. *A cidadania pluricultural desde a infância com o jogo RPG digital*. 2013. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidades) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

VAN DEN AKKER, J. Principles and methods of development research. In: VAN DEN AKKER, J. et al. (Ed.). *Design methodology and developmental research in education and training*. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 1999. p. 1-14.

VAN DEN AKKER, J. et al. (Ed.). *Design methodology and developmental research in education and training*. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 1999.

VIDAL, E. *Contribuição do jogo RPG online para construção do pensar histórico sobre Canudos*. 2013. 367 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidades) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

WENGER, E. *Communities of practice*. Cambridge: University Press, 1998.

Tânia Regina Dantas

FORMAÇÃO EM EJA

o Programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social

INTRODUÇÃO

A preocupação com a educação e a formação de professores vem aparecendo como uma questão crucial no mundo contemporâneo pressionado pelas demandas e necessidades dos grupos sociais que compõem a sociedade, que clamam por melhores condições de trabalho e qualidade de vida, por acesso à escolaridade gratuita, por ascensão no mundo do trabalho. A pauta emergente nas discussões é a educação de jovens e adultos e o cenário da formação de professores que atuam nesta modalidade educativa.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo discutida nas diversas Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos que vêm acontecendo em diversos países do mundo, desde 1949, organizadas e financiadas pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (Unesco); a primeira foi realizada na Dinamarca, a mais atual aconteceu em 2009 com a realização da primeira Conferência em um país da América Latina, sendo esco-

lhida a cidade de Belém (Pará), no Brasil, para sediar a Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinteia) a qual foi precedida por encontros estaduais, regionais e um Encontro Nacional com forte mobilização dos Fóruns de EJA, oportunizando a participação dos diversos segmentos educacionais, notadamente os gestores e os professores que atuam na EJA. Estas Conferências visam discutir políticas de educação e de alfabetização de adultos, articulando educação e aprendizagem de adultos na perspectiva do desenvolvimento social.

Dentre os objetivos da VI Confinteia destacamos:

- a. Impulsionar o reconhecimento da educação e aprendizagem de adultos como elemento importante e fator contribuinte à educação ao longo da vida, onde a alfabetização é o alicerce;
- b. Enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem de adultos para a realização das atuais agendas e programas de educação e de desenvolvimento internacionais.

De acordo com Lima (2007) o termo aprendizagem ao longo da vida surge a partir dos anos 70 emergindo dos conceitos de educação permanente ou educação ao longo da vida, disseminados pela Unesco. O conceito de “aprendizagem ao longo da vida” é uma política educativa do novo Estado neoliberal, direcionado para o reforço das vantagens competitivas de indivíduos, empresas e nações, não propondo a ruptura com a ordem estabelecida e trabalhando na perspectiva de construir um sujeito pacífico e tolerante. (VENTURA, 2013)

Com base no documento final da VI Confinteia, intitulado Marco de Ação de Belém, “[...] a aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos”. (UNESCO, 2010, p. 7) O mesmo Documento destaca também que “aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para

a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento”. (UNESCO, 2010, p. 7)

A EJA, particularmente no Brasil, sempre esteve relegada a um segundo plano na política governamental, deixando as camadas populares alijadas do mercado de trabalho, se constituindo em mão de obra barata, porquanto com baixo nível de instrução, vivendo à margem da sociedade capitalista. Convém ressaltar as experiências inauguradas pelos movimentos de cultura popular na alfabetização de adultos, a partir dos novos pressupostos de educação popular defendidos por Paulo Freire, os quais impulsionaram os movimentos sociais a construírem propostas de trabalhos educativos com ênfase na alfabetização de adultos na perspectiva da educação com o sujeito e não para o sujeito. (FREIRE, 1987)

O fato é que a formação do educador de adultos sempre esteve na periferia das propostas de formação docente, contribuindo para a indefinição do perfil deste educador. De acordo com Arroyo (2006), a ausência de um perfil para o educador da EJA é uma das consequências das políticas oficiais públicas para este segmento educacional sempre omissa e resistente em reconhecer a EJA como um campo de formação importante para qualificar o professorado, como se pode ver:

Sabemos que uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou ‘à outra margem do rio’. Consequentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente, passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação. (ARROYO, 2006, p.16)

Na atualidade, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de n.º 9394/96, na qual passou a ser definida como modalidade de educação, vem apresentando a necessidade de novas configurações no cenário educacional, expressando a necessidade de se repensar a sua oferta, a sua consolidação e a sua expansão no sentido de atender às novas demandas das camadas populares, cada vez mais intensas e caracterizadas por um contingente de pessoas mais jovens com a diminuição da participação de educandos adultos. A característica de “juvenilização” se destaca no Brasil e em alguns países da América Latina, quando se trata da educação de adultos exigindo uma reorganização curricular, o compartilhar de saberes e o resgate das vivências desses educandos.

Esses educandos jovens e adultos vivem em uma situação real de exclusão social, agravada pelo fato de serem ainda analfabetos ou possuírem baixo nível de escolarização e sem participação no mercado formal de trabalho e na construção de uma sociedade mais democrática. Os alunos da EJA no contexto deste trabalho, via de regra, são pessoas analfabetas ou com reduzida instrução, que por longos momentos de suas vidas foram silenciadas, não podiam, anteriormente, exercer o seu direito de votar, de escolher os seus representantes legais, nem de se candidatarem a nenhum cargo eletivo; algumas pessoas já chegaram à condição de internalizar que são incapazes de aprender qualquer conteúdo, que não possuem nenhum saber válido, que o fato de aprender a ler e a escrever não vai provocar nenhuma mudança em suas vidas.

A diversidade da clientela formada por jovens e adultos com diversos interesses, deve ser considerada também em práticas inclusivas e em processos de formação de profissionais para atuar na educação de jovens e adultos, atentando-se para as suas demandas, peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, percursos históricos, saberes, características específicas, vendo-os como sujeitos históricos e atores sociais, como enfatiza Dantas (2012).

Ramón Flecha (1990) destaca a enorme importância que vem adquirindo a temática da educação de adultos em nosso tempo, obrigando aos formandos em Pedagogia a articular com acentuado rigor nos seus diversos aspectos e aplicações, considerando-se, sobretudo, os fracassos e as repetidas decepções que os programas, projetos e os diferentes ensaios sobre educação de adultos têm proporcionado; isto requer um exame da questão com apurado rigor, mantendo uma visão prospectiva e levando-se em consideração as amplas e incisivas consequências humanas e sociais que esta temática pode provocar. Flecha (1990), em um dos seus livros sobre educação de pessoas adultas, propõe-se a indagar, a questionar as tendências do futuro, a partir da evolução da Educação de Adultos (EA) e também a elaborar propostas de intervenção educativa que aperfeiçoem o processo da oferta e desenvolvimento desta modalidade educativa. Chama a nossa atenção para a necessidade da “flexibilidade institucional e formativa” em educação de pessoas adultas, dada a existência de “uma oferta dispersa para uma demanda desatendida”, fato percebido quando se observa e se analisa a oferta pública nos órgãos governamentais e nos organismos não governamentais frente ao crescimento da demanda na área da educação de adultos.

Convém ressaltar que a EJA é uma modalidade da educação básica, com funções específicas de reparação, equalização e qualificação. (BRASIL, 2000) Desta forma, a EJA, ao se constituir como direito e se organizar como uma modalidade de educação vem apresentando demandas políticas e pedagógicas específicas. Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação da Educação de Jovens e Adultos

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com aqueles que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura com bens sociais, na escola ou fora dela e tenha sido à força do trabalho empregado na consti-

tuição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 5)

Adotando como lema destacar a criação e a implantação no Departamento de Educação de um Programa de Pós-graduação em Educação Básica de Jovens e Adultos, como uma ação pioneira que se direcionou para formar e qualificar o professorado que atua em EJA, se revestiu em uma das contribuições deste trabalho mostrar como este curso foi proposto para dar uma resposta frente ao descaso e ao descompromisso do governo com a EJA, bem como para atender às diretrizes da legislação educacional, às prioridades nacionais demarcadas pelo Ministério de Educação e atender à demanda crescente por qualificação de professores no estado da Bahia.

Este capítulo intenta apresentar o Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Nível Mestrado Profissional (MPEJA) como uma proposta de formação e de inovação educativa que produzirá impactos positivos nas comunidades onde os mestrandos estão inseridos a partir das pesquisas intervenção, das propostas formativas que serão germinadas durante o curso.

Objetiva, principalmente, ressaltar a importância da EJA, os avanços e recuos desta modalidade educativa nas políticas públicas brasileiras e destacar o mestrado profissional na área de EJA como uma ação pioneira e de inovação para incremento da formação de professores.

Este trabalho se caracteriza como um estudo descritivo em uma abordagem qualitativa e foi proposto por concordar com a afirmativa de Larrosa (1999, p. 50) que

pensar sobre educação implica construir uma determinada autoconsciência pessoal e profissional que sirva de princípio para a prática, de critério para a crítica e a transformação da prática, e de base para a auto-identificação do professor.

As tendências atuais em formação de professores estão adotando como pressuposto a ideia de que a formação não é um momento único e nem limitado à formação inicial, é um processo contínuo e progressivo que se desenvolve no decorrer da trajetória pessoal e profissional do indivíduo. Desta forma, o envolvimento do professor e seu compromisso com o percurso da sua formação constituem condição fundamental para extrapolar os limites da sua formação inicial e ampliar sua visão crítica e a sua atuação no contexto social.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EJA

A EJA como uma modalidade da educação básica vem ao encontro, segundo Arroyo (2006), das reivindicações de educadores no sentido de consolidar uma docência na EJA referenciada nas características dos sujeitos deste campo, que demanda metodologias de ensino e formas de aprendizagem próprias, novas configurações de organização da gestão escolar que estejam atentas às necessidades pedagógicas dos sujeitos *aprendentes*. Este cenário é preocupante sabendo-se que inexistem programas voltados para a formação de educadores(as) específicos para trabalhar com a EJA, como denuncia Soares (2005), afirmando que ainda não temos diretrizes e políticas públicas específicas que contemplem a formação do profissional para atuar na gestão e na docência no campo da Educação de Jovens e Adultos.

O debate acerca da formação de professores vem potencializando, sobretudo naqueles que atuam no segmento da educação básica de jovens e adultos, rever a sua prática, apontar falhas e as lacunas existentes no processo formador e fomentar novas perspectivas para a formação continuada do educador de adultos.

Entendemos que os cursos de formação, como assinala André (2006), desempenham importante papel, dão contribuições signifi-

cativas porque desenvolvem atitude vigilante e indagativa, orientando as decisões dos professores, o que fazer e como fazer em situações de ensino.

A formação dos profissionais em educação é destacada na LDB/1996, no Título VI, Artigo 61, onde afirma que deve “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando”, (CARNEIRO, 1998) tendo como fundamentos: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. (CARNEIRO, 1998, p. 144) Nesse caso, a lei reconhece a importância de se ampliar as possibilidades de formação, incluindo a formação em serviço como uma alternativa de qualificação do professor para o trabalho.

Convém ressaltar, que entendemos por formação inicial ou geral a primeira etapa do processo de formação de professores, tanto aquela realizada nos cursos de magistério (ensino médio) ou de graduação (ensino superior), em nível de licenciatura, como aquela efetuada nos cursos de formação, nos seminários, nos encontros pedagógicos, em que os professores vão adquirindo competências básicas para desenvolver ações e atividades dentro de uma modalidade específica de ensino. (DANTAS, 2012)

Nesta direção, Tardif (2005, p. 44) ao explicar sobre a influência da psicologia na pedagogia através do “enraizamento progressivo da pedagogia moderna nos saberes psicológicos e psicopedagógicos” declara que “a formação dos professores perde, simultaneamente, sua característica de formação geral para se transformar em formação profissional especializada.” Ele explica que este fenômeno se dá através da “racionalização” da formação que se manifesta pelo monopólio dos saberes pedagógicos pelos formadores de professores, que se constituem em um grupo de elite, alijado dos professores, como também pela “racionalização” da prática docen-

te que acontece mediante a associação e a imposição de modelos de intervenção técnica e profissional.

Outros autores como Fullan e Hargreaves (2000, p. 28) acreditam que se deve ter uma visão da formação dos professores como um processo contínuo, ao longo de toda a carreira profissional, no sentido de que

uma mudança profunda envolve ampliar a concepção do professor, de modo que cada um traga mais recursos para a sala de aula, em consequência de estar cotidianamente conectado a uma rede mais ampla de deliberações profissionais.

Pierre Dominicé (2007) nos traz a perspectiva da autoformação como algo inerente ao ser humano, para ele a formação é sempre singular, mas esta singularidade se constrói através dos percursos socializados, habitados por heranças coletivas, por isso é preciso buscar a sua própria formação transformando-se em seu próprio formador como um horizonte a ser vislumbrado em processos de formação. Enfatiza que a pesquisa e a formação andam juntas, pois sem pesquisa a formação não assume a sua forma reflexiva, banaliza-se, reduzindo-se a uma simples constatação.

O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: UMA PROPOSTA INOVADORA

A formação de educadores em EJA tornou-se um campo de investigação promissor, acirrando as discussões contemporâneas desencadeadas por diferentes pesquisadores, potencializando a implantação de programas e projetos destinados à EJA, oportunizando o aparecimento de mestrados profissionais a partir das orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e favorecendo, neste contexto, a implantação do Programa

de Pós-graduação na modalidade de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Este programa aprovado pela Capes em 2012, passou a funcionar em agosto de 2013 e vem atendendo a uma demanda desassistida e enfrentando a oferta dispersa de formação em EJA, como já alertava Flecha (1990), para dar respostas aos demandantes por uma formação qualificada nesta área e em observância às especificidades da modalidade da educação de jovens e adultos. Este Mestrado teve a sua gênese em um curso de especialização em educação básica de jovens e adultos, implantado no Departamento de Educação, Campus I da UNEB, em 1998, com financiamento da Capes, no bojo do Projeto Nordeste, aderindo à proposta do governo de investir no aperfeiçoamento de professores licenciados, tendo formado 400 alunos que atuavam como professores ou gestores da educação básica na rede pública de ensino estadual e/ou municipal. (DANTAS, 2012)

A formação desses profissionais veio atentar para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos, às suas peculiaridades, às suas diferenças culturais, às suas experiências de vida, às suas histórias, aos seus saberes, às suas características específicas, considerando os sujeitos da EJA como protagonistas e sujeitos históricos.

Na contemporaneidade, o primeiro aspecto a ser destacado na formação de professores é que não existe uma formação específica, obrigatória, para o educador de jovens e adultos efetuando-se uma formação inicial e uma formação continuada de profissionais em EJA a cargo dos Estados e Municípios, tendo como referência as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Soares(2002, p. 139) citando a Resolução CNE/CEB 1, datada de 3 de julho de 2000, com base nos Incisos I, II, III e IV, esclarece que esta formação inicial e continuada deve ter como apoio os seguintes elementos:

- Ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- Investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- Desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriadas às situações específicas de aprendizagem”.

O segundo aspecto a ser observado é que a prática da educação de adultos é construída no interior da própria sala de aula, ademais que os conhecimentos dos professores são originados a partir de sua visão pessoal, de sua experiência na carreira, de sua visão de mundo e de sociedade, da troca de informações e das interlocuções com os demais colegas de profissão, dos cursos de capacitação que participa das interações que estabelece com os alunos, do domínio da matéria que lecionam, entre outros fatores. (DANTAS, 2009)

O terceiro aspecto a ser focado é que não temos clareza acerca das características e competências que deve ter o profissional que atua na EJA como docente, não temos um perfil delineado deste educador, como chama a atenção Arroyo (2006, p. 17) ao denunciar que “[...] não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos e de sua formação, porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA”. Para ele, esta área está em permanente construção, sempre fez parte da dinâmica emancipadora da sociedade.

Na verdade, a EJA vem se transformando em um campo de estudo e de pesquisa que requer ações e atividades pedagógicas específicas e que são diferenciadas das demais etapas da educação básica, exigindo um tratamento distinto para a formação dos educadores e caminhos outros para a atuação profissional.

Concordamos com Popkewitz (1995, p. 40) quando enfatiza que “[...] é necessário que os professores adquiram maiores competências em relação ao desenvolvimento e implementação do currículo [...]”, pois as sociedades modernas exigem práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais, isto é, requisitos culturais que têm implicações na autonomia e responsabilidade dos professores.

O Relatório encomendado pela Unesco para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors (2001, p. 103), defende a proposta de uma educação ao longo de toda a vida lembrando que “a educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas”.

Soares (2006b) nos adverte que está havendo uma multiplicidade de eventos nacionais e internacionais sobre a educação de jovens e adultos como a VI Confinteia realizada em Belém/PA, o Encontro de EJA da América Latina e Caribe, os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS), as Reuniões promovidas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), as Reuniões Regionais Científicas (EPEN) que vêm ressaltando o crescimento e a importância da EJA.

Nesta perspectiva é que se propôs um mestrado profissional com uma carga horária de 840 horas, que está sendo desenvolvido desde 2013, no Departamento de Educação (DEDC) – Campus I, nos turnos vespertino e noturno, oferecendo 30 vagas e estruturado em três áreas de concentração: Educação, Trabalho e Meio Ambiente; Formação de Professores e Políticas Públicas; Gestão Educacional e Novas Tecnologias.

Cada área de concentração reúne os temas centrais do Programa e se constitui a via pela qual se desenvolvem as pesquisas, projetos, programas, experiências inovadoras, desenvolvimento tecnológico, processos e técnicas, produção de programas, desenvolvimento de

aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, entre outros. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012b)

Dentre as disciplinas nucleares destaca-se a de Fundamentos teóricos-metodológicos da concepção freiriana de educação que apresenta aos alunos as principais ideias, implicações da pedagogia freiriana, a influência de outros autores sobre a pedagogia freiriana, apreendendo seus fundamentos e princípios, discutindo as principais obras de Paulo Freire antes e depois do exílio. Esta disciplina vem contando com a colaboração de professores doutores do Instituto Paulo Freire, de coordenadores de Núcleos de Referência e Grupos de Pesquisa em EJA, de professores de outros programas – como os da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) que trabalham com a concepção freiriana de educação.

Potencializando uma gama de produtos como trabalho de conclusão do curso, tais como dissertação, projeto de intervenção, relatório técnico, projeto de inovação tecnológica, artigos, projetos técnicos, o Programa diversifica os seus produtos, em observância à uma das suas finalidades a que visa incrementar a pesquisa aplicada no campo da EJA, conforme Proposta do curso e o Art. 44 do Regimento do Programa de Pós-Graduação. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA 2012a, 2012b)

O MPEJA visa a produção de conhecimentos, a atualização permanente dos avanços da ciência e das tecnologias, a formação e o aperfeiçoamento de profissionais na área da educação de jovens e adultos, atendendo às demandas sociais e profissionais.

O curso tem como objetivo geral a qualificação profissional de recursos humanos com capacidade científica, didático-pedagógica, técnica, política, e ética para atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão na área da educação de jovens e adultos, atendendo às peculiaridades desse campo e aos novos paradigmas educacionais para esta área. Foi criado na intenção de deixar claro a nossa discordância com a atuação de professores na EJA, em

qualquer função, sem a devida qualificação para assumir as suas funções como já denunciava Dantas (2012) e Soares (apud DANTAS, 2012, p. 154) quando criticava que “a educação de jovens e adultos nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional adequado para o seu exercício”.

Pretendemos com a implantação do mestrado profissional em EJA conseguir avançar em várias frentes que contribuam para mudar o cenário neste campo de conhecimento e nesta área de formação pedagógica, a saber:

- a. Cambiar a política de educação para jovens e adultos garantindo-se os direitos expressos na legislação educacional;
- b. Assegurar a formação de educadores para o desenvolvimento de competências básicas, atendendo às demandas dos sistemas e os mercados de trabalho;
- c. Melhorar a educação de jovens e adultos por meio da análise, nos centros educativos, sobre as tendências atuais, as inovações pedagógicas, as metodologias empregadas, os problemas, as limitações e as dificuldades;
- d. Promover acordos entre o governo, as empresas, Organização Não-Governamental (ONGs) e a sociedade civil, a fim de fortalecer e ampliar a oferta de oportunidades educativas.

A criação de um Mestrado Profissional em EJA na Bahia contempla uma demanda importante da educação brasileira, ou seja, a educação de jovens e adultos, até então muito discutida e analisada em encontros nacionais, regionais e locais, mas que ainda apresentava poucas ações relativas a uma formação adequada ao profissional que atua (atuará) nesse segmento. Esta constatação pode ser comprovada pela quantidade de inscritos na primeira seleção deste Mestrado, totalizando 1.026 candidatos na inscrição online para concorrer a 30 vagas.

Nessa direção, o MPEJA pretende ser um espaço de qualificação e um lugar de formação continuada do profissional da EJA, em que

a relação teoria-prática terá um espaço de reflexão-ação sobre esta modalidade de ensino. É importante salientar também a proposta de aproximação da universidade com as redes públicas de ensino por meio da contribuição para a formação dos(as) seus(suas) professores(as) da educação básica e da troca de experiências advindas das reflexões e pesquisas desenvolvidas no mestrado assim como de parcerias que estão sendo instituídas entre a UNEB e as redes públicas para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas na EJA.

Desta forma, convém salientar a proposta de estágio de docência que potencializa uma articulação com a educação básica a partir de atividade curricular permanente de ensino e de pesquisa nas várias escolas estaduais e municipais, orientada pelo princípio de ação-reflexão-ação, que será administrada pelos mestrandos, mediante supervisão dos docentes do Programa, como atividade obrigatória na matriz curricular do Mestrado Profissional em EJA.

Defendemos como perspectiva de formação a ampliação da oferta do Componente EJA como obrigatório não apenas no curso de Pedagogia, mas também nas demais Licenciaturas que envolvem diferentes áreas de conhecimento (Letras, Matemática, Geografia, História, Ciências Sociais, Artes).

Reforçamos a posição de Haddad (2007) que é preciso um novo paradigma para a EJA a partir do diálogo e de um novo olhar acerca dos sujeitos concretos que participam dos processos formativos, incorporando lógicas inovadoras que permitam a inclusão social, cultural e educativa desses protagonistas da EJA.

No momento, a equipe de docentes do Mestrado Profissional vem trabalhando no sentido de enfrentar os seguintes desafios:

- a. Colaborar para implantar uma política pública de estado para a EJA;
- b. Garantir a infraestrutura básica (espaço físico, recursos humanos, equipamentos, materiais permanentes e de consumo) para o pleno funcionamento do Programa;

- c. Desenvolver pesquisas com os estudantes do programa que tenham aplicabilidade e impacto nas comunidades;
- d. Articular ensino, pesquisa e extensão no âmbito das atividades desenvolvidas no programa;
- e. Captar recursos para garantir as ações e atividades planejadas para o triênio 2015-2016-2017;
- f. Concretizar os convênios que estão em processo de negociação (Ifbaiano, IFBA, Secretaria de Educação do Estado e Secretaria Municipal de Lauro de Freitas);
- g. Publicar quatro livros com temáticas versando sobre EJA neste triênio;
- h. Credenciar novos professores para ministrar as disciplinas do programa que necessitam de docentes;
- i. Realizar o II Encontro em Salvador e o III Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis, Santa Catarina.

Dentre as perspectivas atuais destacamos o fortalecimento do programa intentando aumentar a nota para 4, na primeira avaliação trienal do Programa pela Capes; planejar antecipadamente as ações no sentido de garantir a participação de docentes do MPEJA em eventos científicos nacionais, regionais e locais; realizar o Seminário Internacional sobre Direitos Humanos na UNEB em articulação com várias instituições e promover os Encontros Internacionais para se discutir como a educação de pessoas adultas vem sendo trabalhada e pesquisada em outros países.

Trata-se de uma proposta de formação inclusiva que se contrapõe à política de exclusão que caracterizava o tratamento que vinha sendo atribuído à EJA ao longo de sua história. Proposta que abriga entre os alunos selecionados professores da EJA, ex-alfabetizadores de adultos, gestores e pesquisadores deste segmento, que necessitavam de uma qualificação especializada na área de educação de jovens e adultos sem possibilidades concretas de oferta de

curso desta natureza. O Mestrado Profissional se constitui, portanto, uma experiência pioneira e inovadora no campo da educação, vem contribuindo de maneira decisiva para uma nova configuração da educação de jovens e adultos na Bahia, indo ao encontro de uma política de estado para a EJA.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Da importância da pesquisa na formação inicial do professor. *Revista Presente*, Salvador, ano 1, p. 24-29, 2006.
- ARROYO M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer nº 11, de 19 de Julho de 2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2000.
- CARNEIRO, M. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DANTAS, T. *Professores de adultos: formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional*. 2009. 524 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2009.
- DANTAS, T. 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.
- DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

- DOMINICÉ, P. *L'histoire de viecommeprocessus de formation*. Paris: L'Harmattan, 2007.
- FLECHA, R. *Educación de personas adultas: propuesta para los años noventa*. Madrid: Roure Editorial, 1990.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HADDAD, S. *Novos caminhos em educação de jovens e adultos- EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.
- HADDAD, S.; GRACIANO, M. *A educação entre os direitos humanos*. São Paulo: Ação Educativa, 2006.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. São Paulo: Vozes, 1999. p. 35-86.
- LIMA, L. C. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez, 2007.
- POPKEWITZ, T. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 35-50.
- SOARES, L. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.
- SOARES, L. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.
- SOARES, L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNESCO. *VI Conferência Internacional de Adultos: marco de ação de Belém*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco_acao_belem.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Departamento de Educação. *Proposta de curso de pós-graduação em educação de jovens e adultos*. Salvador, 2012a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Departamento de Educação. *Regimento do programa de pós-graduação em educação de jovens e adultos*. Salvador, 2012b.

VENTURA, J. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-34, 2013.

SUJEITOS JOVENS, ADULTOS E IDOSOS EM PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO o trabalho e o contexto social como elementos marcantes em suas vidas

INTRODUÇÃO

O presente artigo situa um estudo que tem como objetivo compreender quem são os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – jovens, adultos e idosos mediante a análise de elementos psicológicos e sociológicos. Dessa forma, inicia-se o debate sobre a noção de direito à educação (SARTORI, 2010) e juntamente com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre analfabetismo e de escolaridade da população brasileira.

A partir dos dados e apresentados é desenvolvida uma reflexão sobre quem são os estudantes, sujeitos da EJA. Sujeitos esses, que vêm em busca de escolarização, de um direito constitucional, ao qual não tiveram acesso quando crianças ou jovens.

Na sequência, reflete-se sobre os sujeitos-estudantes jovens de EJA com base nas contribuições de Dayrell (2005), Narodowski

(2000) e Oliveira (2004). Já sobre os estudantes adultos e idosos toma-se a discussão com base em Oliveira (1999a, 1999b, 2001, 2004), Laffin (2012a, 2012b), Louro (2001) e Menezes (2005).

O DIREITO À EDUCAÇÃO E DADOS DO ANALFABETISMO

Pensar a questão do direito dos processos educativos de jovens, adultos e idosos é lembrar que esses direitos vêm sendo objeto de luta, no sentido de que tais processos passem a não mais se configurar como um “desinteresse” pelo governo estadual, mas se efetivem no âmbito das políticas públicas com a garantia de sua oferta por parte do Estado. Outra questão refere-se à noção de direito à educação como constitutiva de políticas públicas de Estado.

Sartori (2010) questiona a respeito da garantia do direito ao ensino fundamental gratuito a todos, independente da idade e ressalta, ao citar as diretrizes de EJA, que os alunos e as alunas de EJA devem conhecer e fazer valer essa prerrogativa.

Discute-se, ainda, se jovens, adultos e idosos conhecem este direito, valem-se dele? Em algum momento, alguém se valeu dele? Quantos alunos e alunas não conseguem, muitas vezes, concluir o ensino fundamental por falta de turmas, quando este direito deveria ser assegurado pelas instituições públicas no ato da procura por vaga? Igualmente, essa noção de direito também requer que os estudantes jovens e adultos tenham profissionais habilitados e condições na estrutura física das instituições públicas de modo a atenderem suas particularidades. Este princípio é fundamental quando se constatamos dados relacionados ao analfabetismo no Brasil.

Segundo o IBGE (2016a), o Brasil contava em 2012 com 8,7% da população acima de 15 anos sendo identificada como analfabeta (o IBGE considerou como analfabeto um sujeito “incapaz de escrever um bilhete simples em seu idioma”). Essa taxa varia nas diferentes regiões do país, destacando-se na região nordeste, com

17,4%. Esses dados vêm diminuindo na última década e o índice de analfabetismo é mais elevado entre os homens, conforme Figura 1 a seguir:

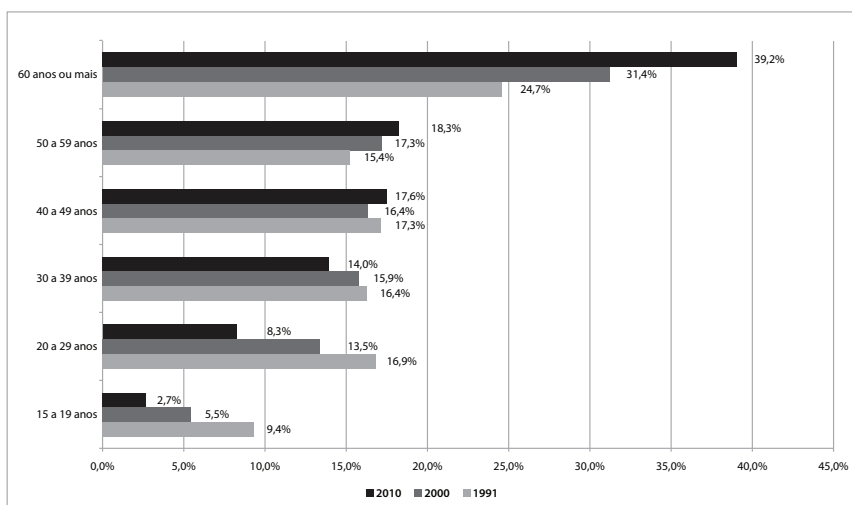
Figura 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo

Por sexo	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014
Total	10,1	10,0	9,7	8,6	8,7	8,5	8,3
Homens	10,4	10,2	9,8	8,8	9,0	8,8	8,6
Mulheres	9,9	9,8	9,6	8,4	8,4	8,2	7,9

Fonte: IBGE (2016b).

Em 2010, também segundo a Pesquisa Nacional de Amostragem de Domicílio o índice mais elevado de analfabetismo foi identificado junto a pessoas adultas (17,3%) e acima de 60 anos, com um percentual de 39,2%. Além disso, há um grande número de pessoas em situação de analfabetismo, particularmente, na região rural.

Figura 2 – Proporção de analfabetos por faixa etária, em 2010

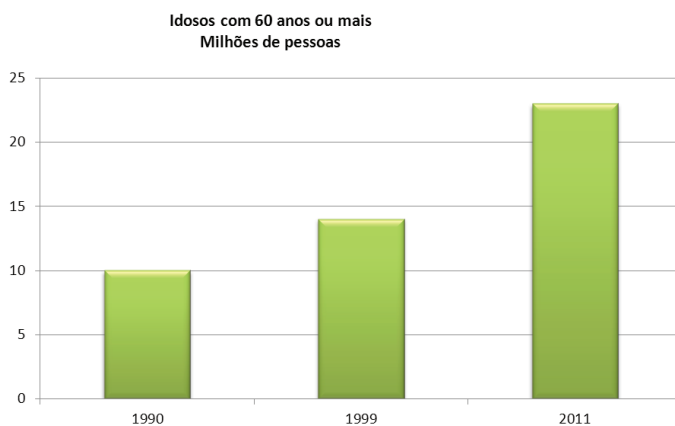


Fonte: Brasil (2011).

O novo cenário populacional brasileiro revela um número crescente de idosos, os quais buscam novas alternativas de inserção social, atividades e oportunidades de aprendizagem. Entre elas, estão políticas de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos que oferecem uma oportunidade de combate ao preconceito uma vez que o idoso compreende que a educação é um caminho para a sua inclusão social.

Esse dado reitera análises do IBGE (2009, 2012), de que segundo o censo de 2000 a população de idosos representa um contingente de quase 15 milhões de pessoas com 60 anos ou mais de idade (8,6% da população brasileira). Essa progressão do aumento do envelhecimento também é constatada pelo IBGE no período de 1990 a 2011.

Figura 3 – Progressão do aumento de idosos com 60 anos ou mais com base no PNAD/IBGE, 2012



Fonte: Brasil (2011).

Ainda, houve um aumento nesse índice de envelhecimento em 2008, pois para cada grupo de 100 crianças de 0 a 14 anos existiam 24,7 idosos de 65 anos ou mais. As projeções indicam que em 2050, para cada 100 crianças de 0 a 14 anos existirão 172,7 idosos. (BRASIL, [200-]).

Os idosos pessoas com mais de 60 anos somam 23,5 milhões dos brasileiros, mais que o dobro do registrado em 1991, quando a faixa etária contabilizava 10,7 milhões de pessoas. Na comparação entre 2009 (última pesquisa divulgada) e 2011, o grupo aumentou 7,6%, ou seja, mais 1,8 milhão de pessoas. Há dois anos, eram 21,7 milhões de pessoas. Ao mesmo tempo, o número de crianças de até quatro anos no país caiu de 16,3 milhões, em 2000, para 13,3 milhões, em 2011. (BRASIL, [200-], p. 2)

Por um lado, se a perspectiva de vida aumentou, por outro lado certos direitos constitucionais¹ foram garantidos. Em 1991, tinha-se uma taxa de 40,1% de pessoas consideradas analfabetas na faixa etária de 50 anos ou mais, em 2000 foi de 48,7% e 57,5% em 2010. Em forma de números absolutos, conta-se com 5,1 milhões de idosos analfabetos no País, conforme IBGE (2002), ao situar o perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil. Esse documento informava ainda de que as mulheres eram maioria, ou seja, são 8,9 milhões (62,4%) de idosas, as quais eram responsáveis pelos domicílios e possuem, em média, 69 anos de idade e 3,4 anos de estudo. Ainda em relação ao gênero, os homens continuam sendo, proporcionalmente, mais alfabetizados do que as mulheres (67,7%

1 Os direitos constitucionais garantidos ao idoso são estes: “1 – A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida. (Art. 230); 2 – os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade. (Art. 229); 3 – aos maiores de sessenta e cinco anos é garantida a gratuidade dos transportes coletivos urbanos (Art. 230, § 2.º); 4 – os idosos, pessoas com sessenta anos ou mais, que provarem não possuir meios de prover a própria manutenção e nem tê-la provida por sua família têm direito a um salário mínimo mensal [...] Este benefício deverá ser requerido junto aos postos do INSS ou ao órgão autorizado. Para ter direito ao salário mínimo mensal, o beneficiário idoso deverá provar que: a) possui sessenta anos de idade ou mais; b) não exerce atividade remunerada; c) renda familiar mensal inferior à prevista na Lei Orgânica da Assistência Social.” (CONSELHO ESTADUAL DE DEFESA DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, [200-])

contra 62,6%, respectivamente), já que até os anos 60/70 tinham mais acesso à escola do que as mulheres.

Ressalta-se que segundo o IBGE (2012), dos jovens entre 18 e 24 anos de idade, apenas 30,9% informaram que frequentavam escola ou universidade. Desses, 57,6% estavam cursando o ensino fundamental, médio ou outros (que compreende os cursos: pré-vestibular, alfabetização e Educação de Jovens e Adultos) e 42,4% cursavam graduação ou pós-graduação. Desse modo, há um grande número de jovens, adultos e idosos que não concluíram a escolarização básica, direito constitucional da população brasileira.

Por fim, é importante lembrar que o direito à educação é um dos direitos subjetivos ou direitos fundamentais, positivados na Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 6º e, portanto, deve ser materializado de forma rápida e eficaz. O que nem sempre acontece, por isso, a necessidade de uma constante fiscalização por parte dos movimentos sociais, dos fóruns e pelos órgãos públicos. Quando tais direitos não são cumpridos, faz-se necessária a utilização de meios jurídico-processuais que garantam a sua efetivação. Isso nos leva à contínua observação e acompanhamento das políticas de oferta da EJA no sentido de poder efetivamente convalidar os direitos fundamentais propostos em seus dispositivos normativos das leis e na busca e uso de meios jurídicos processuais que precisam ser ativados para a garantia de oferta a estudantes jovens, adultos e idosos.

COMPREENDER OS SUJEITOS DA EJA, PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DO PROCESSO EDUCATIVO

Com base nos dados apresentados anteriormente neste trabalho questiona-se quem são os estudantes, sujeitos da EJA? Com certeza não são os universitários, professores em formação, profissionais em cursos de formação continuada e/ou de especialização

ou interessados em aperfeiçoar os conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música. São, certamente, sujeitos que vêm em busca de escolarização, de um direito constitucional, direito que não tiveram acesso quando crianças ou jovens. Veja-se que aqui se aponta em direção a um direito próprio a que não tiveram acesso e, não há uma idade “perdida” na infância, pois parte-se da ideia de que não há idade própria e/ou apropriada para aprender.

Os estudantes-jovens na EJA

Pensar o jovem no processo de escolarização é pensar em um sujeito inserido especialmente no mundo urbano, que na maioria das vezes ingressa na EJA em fases mais adiantadas; pois é, muitas vezes, um recém-excluído do ensino obrigatório, tendo assim mais chances de conclusão desse processo de escolarização. Além disso, com base em suas pesquisas, Oliveira (2004, p. 218) afirma que o jovem “[...] tende a ser mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana”. Essa inserção na atividade sociocultural colabora na compreensão da juventude, situando para além do âmbito biopsicológico da adolescência e, também, diferenciando-a da idade adulta.

Ao se considerar essa multiplicidade de atividades que os jovens estão envolvidos na sociedade atual, pode-se falar de “juventudes e não de juventude”. Os jovens vivenciam desde cedo o mundo da rua, do trabalho e de sua inclusão em outras formas de participação cultural, nos diferentes grupos de convívio juvenil. São, assim, sujeitos emersos em um mundo urbano, na sua maioria da periferia – na cultura *hip-hop*, dos skatistas, dos surfistas, dos funkeiros, dos grafiteiros, entre outras “tribos” nas quais esses jovens se inserem, além de muitas vezes estarem rodeados pelo mundo das drogas e da violência. Portanto, “podemos afirmar que não existe uma juventude,

mas sim juventudes, no plural, enfatizando, assim, a diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade”. (DAYRELL, 2005, p. 55)

As condições materiais da existência humana e o modo como a sociedade está organizada fazem com que a inserção no contexto social seja marcada por processos nos quais há jovens que efetivamente vivenciam o acesso aos bens culturais, ao mundo da informatização, do consumismo enfim, pode-se chamar de uma noção de juventude hiperrealizada (tomando emprestado o termo *hiperrealizad* ode Mariano Narodowski (2000) ao tratar do conceito de infância). E há outros diferentes modos de viver essa juventude, por sujeitos inseridos em contexto da ausência de participação e acesso a esses bens culturais, mas que constroem modos próprios de envolvimento e de atuação social.

Com esse olhar, ao se avaliar a crescente juvenilização da EJA, é preciso repensar esse processo, na constituição da sua ação pedagógica. Desenvolver essa reflexão nas práticas educativas de EJA se torna imprescindível, pois cada vez é maior o número de jovens excluídos do ensino denominado regular,² em função do descomprometimento político para com eles. As próprias políticas públicas atuais incentivam ações de aceleração da defasagem idade/série, estimulando os alunos maiores de 14 anos e que não tenham concluído o ensino fundamental a procurarem outro espaço, no caso,

2 É importante situar que a EJA também é regular, mas é marcada por outros modos e tempos organizativos, por isso compreendida como uma modalidade da educação básica. Ao situar a EJA como uma modalidade da educação básica, tanto no ensino fundamental quanto no médio, vale esclarecer o que se entende por modalidade segundo o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a EJA é uma modalidade educacional, da educação básica, uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas. Ao ser inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a EJA tornou-se uma política de Estado de maneira tal, que hoje o governo brasileiro investe e incentiva essa modalidade educacional como possibilidade de se elevar o índice de escolaridade da população. Entretanto, tal legislação só se valida ao efetivar o acesso da população a essa modalidade de ensino, mas é preciso solidificar e ampliar financiamento e dispositivos legais para oferecer reais condições de funcionamento.

a EJA. Isso se dá também em função da diminuição da idade na legislação para ingresso na EJA.

Os estudantes adultos e idosos na EJA

A pesquisadora Marta Kohl de Oliveira vem desenvolvendo estudos que focalizam elementos constitutivos para pensar uma psicologia do adulto. Oliveira (1999a, p. 60) afirma que,

[...] com relação à condição de 'não-crianças', esbarramos aqui com uma limitação considerável da área da psicologia: as teorias sobre o desenvolvimento referem-se, historicamente, muito predominantemente à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicologia do adulto. Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e adolescentes

Ela faz reflexões no sentido de sistematizar elementos em busca de uma formulação de uma psicologia do adulto, mediante uma noção de

desenvolvimento psicológico como transformação que ocorre ao longo de toda a vida e da postulação da idade adulta como uma etapa culturalmente organizada de passagem do sujeito pela existência tipicamente humana. (OLIVEIRA, 2004, p. 1)

Essa noção de transformação emerge rompendo com uma perspectiva universalizante e etapista do estudo do desenvolvimento humano. Tem-se, assim, na perspectiva histórico-cultural uma concepção de desenvolvimento entendida como percurso de mediação com os aspectos e conhecimentos da cultura humana, pelo qual competências e possibilidades de ação emergem, contribuindo para que o sujeito interaja com autonomia com relação a algumas

ações, e possibilite o processo de “vir a ser” de novas emergências e competências. Para tanto, é preciso considerar a historicidade na compreensão dos elementos socioculturais no desenvolvimento humano, ou seja, buscar compreender o percurso contextualizado desse desenvolvimento, uma vez que as diferentes instâncias sociais são organizadas com base na noção de idade, com comportamentos sociais pré-estabelecidos ligados à expectativa de idade biológica do ser humano.

Ainda, Oliveira (2004) considera que, mesmo observando a historicidade do processo de desenvolvimento, fala-se de ciclos de vida, ligados ao fato de o sujeito ser considerado criança, jovem, adulto ou idoso. No entanto, para a pesquisadora, o que se faz necessário é dar substância a esses “ciclos” compreendendo-os de forma articulada “[...] aos modos concretos de inserção dos sujeitos no seu mundo social, em situações histórico-culturais específicas”. (OLIVEIRA, 2004, p. 215)

Desse modo, ao se falar de desenvolvimento como percurso de transformações historicamente contextualizadas, não se situarão processos baseados em análises abstratas e naturalizantes da vida humana, mas se conceberá um sujeito concreto e historicamente situado. Nessa concepção, processos de escolarização de jovens, adultos e idosos situam-se como possibilidades para que o sujeito, ao relacionar-se com os conhecimentos das diferentes áreas, aprenda a se relacionar com o conhecimento que para ele é novo, aprendendo também a refletir com e sobre a organização desse saber em um sistema conceitual, instrumentalizando-o para o modo intelectual típico da sociedade letrada.

Em pesquisa realizada (LAFFIN, 2012a), junto a professores³ de EJA da região da grande Florianópolis, em depoimentos coletados, eles e elas mencionam, constantemente, o fato de que os estudan-

3 Os nomes desses professores são fictícios para resguardar a identidade.

tes estão ligados ao mundo do trabalho, afirmando que “Os adultos retornam com um único objetivo de aprender porque o mercado de trabalho exige”. (Laís, 35 anos), e de que os jovens buscam na escolarização espaços de lazer e sociabilidade: “Com os adolescentes já é diferente precisa mostrar que é ‘sério’. Eles vão mais para a escola para participar, se socializar”. (Silvia, 35 anos) Observar essas diferentes expectativas é prestar atenção ao modo de inserção dos sujeitos no mundo social. Também para Oliveira (2004), os sujeitos adultos e idosos no contexto dessas relações cotidianas desenvolvem ações que em si mesmas já trazem um potencial de transformação e desenvolvimento, que se materializam mediante a atividade de trabalho, a formação da família, as relações emocionais, a educação dos filhos, a realização dos projetos de vida, entre outras. Logo, essas atividades são diferenciadas daquelas realizadas pelos jovens e pelas crianças, conferindo ao adulto um modo próprio de inserção nas relações sociais, tanto no mundo do trabalho como no âmbito das relações interpessoais. Desse modo, adultos e idosos

Traz[em] consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, *maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem*. (OLIVEIRA, 2001, p. 18, grifo nosso)

Se os adultos e idosos estão envolvidos em suas atividades de trabalho e na vida cotidiana, é necessário compreender os processos sociológicos de vida que marcaram o contexto cultural e histórico que promoveu a exclusão de processos de escolarização e, portanto, são traçados alguns elementos para o debate.

A pesquisadora Guacira Lopes Louro (2006), ao estudar os processos educativos de meninas e meninos no começo do século passado, particularmente aqueles das camadas populares, adverte que seria uma simplificação entender a educação de modo universal dentro da sociedade:

Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. [...] As diferentes origens dos ‘trabalhadores livres’ também implicavam diferentes práticas educativas. [...] Suas diferentes formas de inserção na produção e na sociedade brasileiras (como operários fabris, lavradores, ou pequenos proprietários) também teriam consequências nos processos educativos. (LOURO, 2006, p. 444-445)

Em relação às meninas, Louro (2006, p. 445) adverte que,

[...] não se pode esquecer de que, de um modo geral, as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas.

Esse fato é reiterado não só pelos dados quantitativos das taxas de analfabetismo, mas pelo que afirmam as estudantes de um grupo de escolarização de adultos e idosos, no contexto da Universidade de Santa Catarina, ao serem entrevistadas, em outra pesquisa realizada (LAFFIN, 2012a):

É, eu parei de estudar no quarto ano chorando, porque eu gostava muito de estudar, porque sou filha única, e a minha mãe ia trabalhar e eu não podia estudar. Eu chorei, chorei, ‘mas falavam que mulher não precisava estudar, que era pra homem, e

*não sei mais o quê, e que eu não iria trabalhar fora'. A minha vontade era estudar eu gostava, tirava notas ótimas na aula, daí me casei nova e fui criando meus filhos, perdi meus avós, perdi minha mãe, nove anos faz que perdi meu marido, e meu sonho era estudar, e até que o ano passado comecei a estudar.*⁴ (Maria, 68 anos)

A maior contradição, no caso de Maria, situa-se que na idade adulta ela passa a trabalhar em uma escola como auxiliar de limpeza, com crianças e continua sem poder ter acesso a processos de escolarização: “Eu trabalhava com crianças na escola particular [...], no primário... Cuidava das crianças durante a entrada e saída, limpava o colégio.” (Maria, 68 anos)

Menezes (2005), ao estudar a participação feminina em turmas da Educação de Jovens e Adultos e as implicações das relações de gênero no processo de escolarização de alunas da EJA, faz as seguintes análises acerca dos fatores que contribuíram para o abandono escolar das estudantes pesquisadas junto a adultos jovens:

- a. A questão econômica, com a busca de complementos à renda familiar por meio do emprego doméstico;
- b. Outros trabalhos na adolescência;
- c. Desestímulo/desinteresse pela escola (estavam voltadas a outras experiências próprias da adolescência, como os namoros, a “turma”, as festas, a espera do casamento etc.);
- d. Casamento como meta e;
- e. O cuidado de seus filhos.

Laffin (2012a) apresenta ainda dados novos e diferentes fatos àqueles analisados por Menezes (2005), particularmente indicados por Maria, Loni e Paula com as afirmações: “De que mulher não precisava estudar, que era pra homem”, “e aí ela não botava na escola, não

4 Dados da pesquisa, no período de 2009 -2010.

tinha razão pra não por lá” e “disse para minha mãe me tirar da escola porque eu era uma burra e nunca ia aprender”.

Uma das possibilidades de análise desse dado em relação àqueles apontados por Menezes (2005) talvez esteja situada na questão geracional, pois a autora, em sua pesquisa, trabalhou com um público um pouco mais jovem (com idade de 30 a 39 anos). Entretanto, a pesquisa de Laffin (2012a) situa adultos acima de 40 e 60 anos, o que, portanto, acaba indiciando certas particularidades também na construção de concepções de gênero dessas mulheres e de seus processos educativos.

Quando, se indagou aos estudantes homens idosos e adultos sobre os motivos do afastamento da escola quando meninos (LAFFIN, 2012a) foram obtidos os seguintes depoimentos:

Eu estudei muito pouco, fui muito pouco à aula, era na igreja. Eu tinha um cunhado de que era muito bom né, eu tinha que arrumar as coisas, ir pra roça, ia pra cidade vender batata e entregar as roupas que a mãe lavava roupa pra fora. ‘Cheguei a lavar roupa, fazer as mamadeiras pros sobrinhos’, eu fiz tudo isso aí. Como eu te disse foi por causa da doença do meu cunhado, por que ele era doente e não podia ajudar, aí eu não podia deixar minha irmã e meu sobrinho passar fome, ‘então eu tinha que ajudar na roça, tinha que lavar, isso quando tinha 8 a 10 anos’, que é que eu podia fazer, desde pequeno tive que ajudar meus pais, e a minha mãe me deixava lá na avó, e a gente não gastava, e a minha irmã fazia o que era da casa da lida, e aí morava assim, quando tinha coisa pra comer, comia, quando não tinha passava fome. ‘E aí ia pra roça arrancava batata para comer, cozinhava’, por que não tinha. (Luís, 66 anos)

Há aqui uma questão cultural, de uma noção do ser mulher mais ligada aos trabalhos manuais, voltada à esfera privada e; da construção, por ser homem, voltado ao trabalho no espaço do público,

mas ambas com relações voltadas a situações de exclusão social. Situar tais posições faz refletir sobre como as pessoas se movem no mundo e, portanto, tais relações precisam ser problematizadas, sobretudo quando se fala de relações hierarquizadas e excludentes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Perante a análise dos elementos da pesquisa de Menezes (2005) e dos dados desta pesquisa tem-se um conjunto de sujeitos situados em dimensões sociológicas e psicológicas. Sujeitos em busca de espaços de direitos e de inserção social que anteriormente lhe foram negados.

Destaca-se que os dados do estudo evidenciam que as atividades de trabalho, da vida cotidiana, da classe social, e da condição de gênero em que os adultos e idosos estavam envolvidos contribuíram para a exclusão de seus processos de escolarização em diferentes dimensões históricas, culturais e sociológicas. As questões de gênero são elementos fundamentais nesse processo, no entanto, tanto para mulheres, como para os homens, a sobrevivência financeira ou a não oferta de escolaridade são traços que agravam essa exclusão. Outro aspecto que merece destaque é que para os mais jovens há o apontamento de que se afastam da escola, não só pelos elementos ponderados acima, mas também pelo “não” sentido que a escola vem proporcionando para esses jovens.

Olhar e analisar essas dimensões é pensar a própria razão de ser da EJA que é pensar nos seus sujeitos e sua diversidade, é buscar tirá-los do silêncio, questionar papéis pré-estabelecidos e naturalizados socialmente e afirmar que esses podem e devem ser recusados pelos próprios sujeitos das práticas escolares, no sentido da busca da inserção e igualdade social.

É apontar para elementos que possam contribuir com práticas de escolarização voltadas “para e dos” jovens, adultos e idosos, em

um lugar em que se produzam outras relações com e do mundo letrado, uma escola que dê sentidos, significados e sabores a esses saberes no sentido de promover mais compreensão sobre o mundo em que se vive.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer nº 11, de 19 de Julho de 2000. . Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. *Diário Oficial da União*, 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Políticas de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF, 2011. 19 slides, color. Disponível em: <<http://slideplayer.com.br/slide/285751/>>. Acesso em: fev. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional De Promoção Defesa Dos Direitos Humanos. *Dados sobre o envelhecimento no Brasil*. Brasília, DF, [200-]. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-idosa/dados-estatisticos/DadosobreoenvelhementonoBrasil.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

CONSELHO ESTADUAL DE DEFESA DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO. *Cartilha cidadania para todos: 10 direitos do idoso*. João Pessoa, [200-]. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/w3/ceddhc/bdados/cartilha12.htm>>. Acesso em: mar. 2016.

DAYRELL, J. T. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Autêntica, 2005.

- IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2009*. Brasília, DF, 2009.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios 2011*. Brasília DF, 2011.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios 2012*. Brasília, DF, 2012.
- IBGE. *Perfil dos Idosos responsáveis pelos Domicílios*. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/25072002_pidoso.shtml>. Acesso em: 15 de jul. 2016.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2014*. Brasília, DF, 2016a.
- IBGE. *Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007/2014*. Brasília DF, 2016b. Disponível em: < <http://brasilensintese.ibge.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso em: fev. 2016.
- LAFFIN, M. H. L. F. Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita? *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 2, p. 141-165, 2012a. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3005/2420>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- LAFFIN, M. H. L. F. A Constituição da Docência na Educação de Jovens e Adultos. *Currículo sem Fronteiras*, [S.I.] v. 12, n. 1, p. 201-228, jan./abr. 2012b. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf>>. Acesso em: 15 jul. de 2016.
- LAFFIN, M. H. L. F. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 101-119, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100008>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p 443-481.
- MENEZES, C. S. de. A Participação feminina em turmas da educação de jovens e adultos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. *Anais...* Recife: 2005. v. 1. p. 78-79.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância (e à escola que educava). In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Vozes: Petrópolis, 2000. p. 172-177.

OLIVEIRA, M. K. de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 12, set./dez. 1999a. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Educação de Jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Ação Educativa, 2001. v. 1, p. 15-43.

OLIVEIRA, M. K. de. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B. de; OLIVEIRA, M. K. de. (Org.). *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre, 1999b. p. 55-64

SARTORI, A. Desenvolvimento histórico das políticas públicas e educacionais em educação de jovens e adultos na legislação nacional. In: *EDUCAÇÃO de jovens e adultos na diversidade*. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED: UFSC, 2010. n. 2.

Eixo III

DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO EDUCACIONAL EM EJA

Aida Maria Monteiro Silva
Graça dos Santos Costa

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM DIREITO HUMANO o papel do currículo

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a educação como sendo um direito humano, seus significados e sentidos, com destaque para a educação dos(as) jovens e adultos(as) de 15 anos ou mais de idade, que não tiveram acesso a escolarização na idade prevista, os(as) não-alfabetizados(as).

A realidade brasileira mostra que o direito à educação para esses sujeitos, ainda está distante de ser universalizada, considerando que o país tem um percentual de 8,3% (13,2 milhões) da população não-alfabetizada, conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014), embora tenha havido uma redução de 2% em relação a 2013, 8,5% (13,3 milhões).

A não garantia do direito à educação para todas as pessoas, evidencia uma das contradições do Brasil, por ser regido pelo regime

democrático, e um estado de direito. É um país em que os direitos estão assegurados nos marcos legais, mas não são efetivados na sua integralidade, configurando em um total desrespeito ao cumprimento da Constituição Federal de 1988. Esta declara que o ensino fundamental é um direito público e subjetivo, podendo ser reclamado por qualquer pessoa quando da não efetivação. E, ainda, a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, reafirma esse direito no Art. 208, ampliando a faixa etária:

[...] a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; e o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2009)

Conforme podemos observar nos dados acima, embora fique evidente uma queda dos índices de analfabetismo, no período de 2007 a 2014, em torno de 1,5%, é inaceitável que, no Brasil, em pleno século XXI, a era do conhecimento, e um país em pleno desenvolvimento econômico (79º entre os 187 países, no *ranking* das nações mais ou menos desenvolvidas) (ONU, 2013), o direito à educação não esteja assegurado para todas as pessoas.

Sabemos que a negação do direito à educação, contribui para a não efetivação de outros direitos, pois a educação é condição substantiva na vida das pessoas, desde a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio até o superior. Daí o significado e sua importância, principalmente a educação fundamentada nos direitos humanos. Esta é vetor de transformação, de empoderamento individual e coletivo e, do fortalecimento da democracia, uma vez que contribui para que as pessoas possam sair da condição de sujeitos tutelados, para serem sujeitos autônomos, protagonistas e construtores dos seus projetos e do projeto de sociedade na qual está inserido.

Nesse sentido, concordamos com Bobbio (2004, p. 16) quando afirma que o: “[...] problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”. É o caso do Brasil, em que não é por falta de instrumentos legais que os direitos são negados, mas pelo desconhecimento das pessoas em relação aos seus direitos e dos mecanismos para efetivá-los. E, também, da não vivência de uma cidadania ativa, no dizer de Benevides (2000), uma cidadania que incorpore os conhecimentos sobre os processos históricos dos direitos humanos, de forma a promover intervenções para materializá-los.

A educação, nessa direção, trabalha no sentido de instrumentalizar as pessoas para entender o mundo, as histórias e os contextos da cultura dos povos, ao mesmo tempo, as empoderam para que se percebam como sujeitos de direitos, no pleno exercício da cidadania ativa.

Nesse debate, uma questão parece fundamental para norteá-lo: o que explica o descompasso entre as normativas jurídicas de garantia dos direitos e a não concretização? Como o currículo pode contribuir para fortalecer e ampliar os direitos relacionados aos(as) jovens e adultos/as?

OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: UM POUCO DA HISTÓRIA E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

A história do Brasil nos mostra que os direitos nunca foram pensados e projetados para todas as pessoas da sociedade, e, sim, restritos a pequenas parcelas da sociedade – pessoas de nível socioeconômico alto –, que detinham e, ainda, detêm o poder de definição das políticas públicas e dos projetos de governo, em nosso país.

Essa história tem suas raízes na cultura de uma sociedade escravocrata, patrimonialista e colonialista, em que os direitos para a

maioria da população, de nível socioeconômico baixo, foram projetados e vistos como sendo concessões ou dádivas. Nesse entendimento, as pessoas não são vistas como sujeitos iguais em direitos, mas “diferentes” na hierarquia econômica, social, racial, entre outras e, portanto, na sua condição de humanos. Dessa forma, os direitos não podem ser garantidos equitativamente para todos(as). Isso demarca as diferentes camadas da sociedade – os(as) cidadãos(ãs) de “primeira categoria” com direitos garantidos e, os(as) cidadãos(a)s de “segunda categoria” em que os direitos são concedidos.

Nesse contexto, o debate sobre os direitos humanos no Brasil e na América Latina, historicamente, é muito recente. Praticamente ele surge, de forma mais ampla, por mais contraditório que pareça, no período da Ditadura civil e militar, de 1964 a 1985, com a participação dos movimentos sociais organizados, que começam a lutar pelos seus direitos, inicialmente, em defesa dos direitos civis e políticos, sendo ampliados, gradativamente, no marco legal, para consolidar os direitos: sociais, culturais, étnicos e ambientais.

Os direitos civis são os relacionados às liberdades individuais, liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, de pensamento e de crença. Inclui o direito à propriedade e o direito à justiça. Os direitos políticos são que se referem à participação dos indivíduos no exercício do poder público, como membros de organizações, a exemplo de partidos políticos, sindicatos e associações. E os direitos sociais dizem respeito às condições do bem estar pessoa, ou seja, ao direito à saúde, educação, habitação, lazer, segurança e a um ambiente sustentável.

Esse processo vai se consolidando, no campo normativo e com diretrizes orientadoras de políticas públicas, devido ao reconhecimento da sociedade da importância dessas políticas para a concretização dos direitos de todos os sujeitos, sem distinção e discriminação de qualquer natureza, no respeito à diversidade de opinião, de valores, costumes e culturas.

É importante destacar que, visando garantir esses direitos, o Brasil assume papel de protagonista quando comparado ao conjunto dos países da América Latina, por ser um dos países que mais avançou nessa construção. Elaborou os Programas Nacionais de Direitos Humanos I, II, e III (BRASIL, 2002, 2006, 2010); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (EDH) (BRASIL, 2003, 2006). Em 2012, elabora as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), com objetivo de orientar a construção de Planos, Programas e Projetos de Educação em Direitos Humanos (EDH), a serem vivenciados nos níveis de ensino, áreas de conhecimentos e na formação de todos(as) os(as) profissionais.

Além desses documentos, outros foram construídos nos diversos campos, destacando, neste trabalho, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, através do Parecer n.º 11/2000 (BRASIL, 2000b); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015). Esse último documento explicita que os conteúdos dos direitos humanos devem ser incorporados à formação dos(as) profissionais da educação básica.

Assim, a Educação em Direitos Humanos é compreendida, conforme o Plano Nacional de Educação (PNEDH), como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações. (BRASIL, 2006, p. 25)

É importante destacar que a educação é vista como sendo um direito fundamental e, não mais como algo dado e/ou doado pelo poder, através dos seus dirigentes. É entendida não apenas como domínio de conhecimentos, no campo cognitivo, mas incorpora o desenvolvimento de valores, de forma a contribuir para mudanças de comportamentos e atitudes em defesa dos direitos de todas as pessoas. Portanto, uma educação com vistas a fomentar a solidariedade entre os povos e nações, que vai além do limite local, geograficamente falando, assumindo a amplitude de uma cidadania global, em sua multidimensionalidade. E para isso qual a contribuição do currículo na efetivação de uma EDH?

O CURRÍCULO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Assumir uma educação com base nesses fundamentos e que atenda às necessidades e interesses dos jovens e adultos(as), implica em repensar a instituição educativa, o currículo escolar e suas práticas, de forma integrada ao projeto nessa direção.

O contexto atual anuncia e proclama por uma educação voltada para humanização, a defesa e ampliação dos direitos humanos, bem como o fortalecimento dos valores democráticos.

Concordamos com Tavares (2007, p. 487) ao afirmar que:

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é, na atualidade, um dos mais importantes instrumentos dentro das formas de combate às violações de direitos humanos, já que se educa na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos.

A partir dessa acepção multidimensional da EDH, necessitamos rever os currículos e a formação dos(as) educadores(as) como instrumentos estruturadores dos projetos pedagógicos.

No entendimento de Candau (2007), o importante é ter clareza do que se pretende atingir e, construir estratégias curriculares, pedagógicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a participação dos sujeitos envolvidos no processo, com destaque para os sujeitos protagonistas dos projetos pedagógicos – professor(a), os(as) jovens e adultos(as).

É pensar o currículo em todas as suas dimensões, ou seja, para fazer justiça curricular

[...] é fundamental a análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais. (TORRES, 2013, p. 9)

E, ainda, é conceber o currículo, conforme orienta as Diretrizes para a Formação de Professores, como:

[...] o conjunto de valores propícios à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho. (BRASIL, 2015)

O currículo como instrumento potente de construção das identidades individuais e sociais na educação em direitos humanos, deve primar pela formação integral dos sujeitos de direitos. Articular conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos, afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos e a formação de uma consciência cidadã. E, ainda, o desenvolvimento de processos metodológicos participativos, de construção coletiva e fortalecimento de práticas

individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. (BRASIL, 2015)

Assim, para a articulação teoria e prática em EDH, voltada para atender aos(as) jovens e adultos(as) é fundamental pensar em saberes docentes sobre os direitos humanos. (MORGADO, 2001) Estes devem ser entendidos como sendo um conjunto de saberes específicos, necessários à prática do(a) educador(a), com vistas a atender aos(as) estudantes da educação de jovens e adultos(as). Esses saberes, por sua vez, relacionam-se a outros três: o saber curricular (flexibilidade do currículo para se adequar aos conteúdos de direitos humanos), o saber pedagógico (estratégias e recursos utilizados para articular conteúdos curriculares à transversalidade dos direitos humanos) e o saber experiencial (vivência desses direitos e, a coerência com sua promoção e defesa são essenciais).

Nessa perspectiva, não se pode conceber docentes gerenciadores de programas ou técnico(as) responsáveis pela concretização de planos. “Os professores e professoras são profissionais e cidadãos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social. Somente nesta ótica poderão ser promotores de uma educação em direitos humanos”. (TAVARES, 2007, p. 489) Para mobilizar os processos sociais o(a) docente deve ter claro qual é a sua responsabilidade como intelectual, ou seja, deve “[...] assumir responsabilidade pelo levantamento de questões acerca do que ensina, como deve ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando”. (GIROUX, 1997, p. 161)

Daí, a necessidade e a urgência de elaborar um currículo direcionado à educação de jovens e adultos(as), com enfoque em educação em direitos humanos, que considere as diversidades e as desigualdades dos sujeitos da EJA, pois conforme Gadotti (2013, p. 25):

A Educação de Adultos é o espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas. Ao lado da *diversidade* está também a *desigualdade* que atinge a todos, sobretudo num país injusto como o nosso: negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços, homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, agricultores, pantaneiros, camponeses, sem terra, sem teto, sem emprego... das periferias urbanas e dos campos. A diversidade pode ser considerada como uma grande riqueza, mas a desigualdade social e econômica é a nossa pobreza maior. O mapa do analfabetismo é o mesmo mapa da pobreza, onde falta tudo, não só acesso à educação. Por isso, a luta pelo direito à educação não está separada da luta pelos demais direitos. E não basta oferecer um programa de Educação de Adultos. É preciso oferecer condições de aprendizagem, transporte, locais adequados, materiais apropriados, muita convivência e também bolsas de estudo.

Assim, é necessário pensar que a luta pelo direito à educação está articulada a luta pelos demais direitos, uma vez que esses são interdependentes e intercomplementares. A conquista de um direito está relacionada à materialização do conjunto dos direitos. Assim, entendemos não ser possível tratar do direito à educação sem pensar as diversas violações de direitos. O conhecimento/reconhecimento dos direitos humanos é uma tarefa que agrega à ética e o compromisso político dos(as) educadores(as) às práticas educativas da EJA.

Entendendo a educação em direitos humanos como sendo uma possibilidade de formação crítica, problematizadora e de autonomia intelectual dos sujeitos, as práticas educativas devem contribuir para esse objetivo, e principalmente quando o foco é o(a) jovem e adulto(a), trabalhadores(as) que em sua trajetória de vida, acumulam histórias de violações de direitos, discriminações e pre-

conceitos. Essas histórias devem fazer parte do currículo vivido e, que dão significado e sentido para fazer pedagógico.

A partir de então, trazer a realidade para o interior da escola, não só no campo pessoal e também no coletivo, que problematize as questões de violações no contraponto ao direito, buscando explicá-las de forma argumentativa que contribua para instrumentalizar os(as) jovens e adultos(as) a compreender, agir e transformar essa realidade.

No pensamento de Paulo Freire (1996) é ultrapassar a educação bancária com práticas pedagógicas passivas, sem questionamentos, como acúmulo de informações sobrepostas, a-crítica, para a educação problematizadora cujo foco é a reflexão-ação-reflexão. A educação problematizadora procura identificar as causas e justificativas das violações, assim entendemos que só quando a pessoa compreende e incorporam os sentidos e significados dos conhecimentos, informações e das práticas sociais, é capaz de reagir para mudar. Mas essas são aprendizagens que podemos ou não adquirir a partir dos contextos em que estamos inseridos e que podemos neles intervir.

A aposta de Freire é por entender os seres humanos como sujeitos dinâmicos, forjados nas relações, capazes de intervir e modificar a sociedade em que vivem. E quando tratamos de uma educação para jovens e adultos(as) compreendemos que o trabalho pedagógico deva ser nessa direção.

Meintjes (2007), concordando com o pensamento de Freire, destaca que a educação para o pleno exercício da cidadania deve ir além do domínio do conhecimento cognitivo, ou seja,

[...] deve reconhecer que os seres humanos não só são capazes de conhecer a realidade, mas também têm capacidade de reflexão crítica e de ação. Assim sendo, a educação que busca desenvolver essa capacidade deve permitir que os estudantes analisem a

estrutura subjacente a uma ação ou a uma experiência, revelem e aprendam suas relações, causais e descubram os motivos ou interesses ocultos que ela envolve. (MEINTJES, 2007, p. 132)

Portanto, precisamos defender que os estudantes são sujeitos construtores de projetos de sociedade. Apreendê-los com sujeitos socioculturais, que estão em constantes relações de aprendizagens, pois, dessa forma, a instituição escolar tem uma tarefa fundamental de ser um espaço onde a formação da cidadania passa a ser um eixo orientador das ações. Assim, “A escola precisa articular todos os seus campos de atuação de maneira a contribuir para formar sujeitos de direitos, que gozem de autonomia e que sejam sujeitos de sua história”. (SILVA; TAVARES, 2012, p. 95)

E, ainda, essas autoras afirmam que “[...] a busca pela autonomia dos estudantes responde à necessidade de formar pessoas comprometidas socialmente, com a participação em atividades que extrapolam seus interesses individuais e familiares”. (SILVA; TAVARES, 2012, p. 97)

Essas aprendizagens são efetivadas em todos os espaços sociais, mas, é no espaço escolar onde encontra as maiores possibilidades, uma vez que trabalha com os conhecimentos que estão relacionados a valores, definições e escolhas, pois esses são elementos importantes para uma educação direcionada para a formação da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos este artigo chega ao seu final observando o estudo dos objetivos a que se propôs efetivar, destacando que o Brasil está bem sedimentado em termos de documentos normativos e orientações curriculares para o campo de conhecimento da educação em direitos humanos. No entanto, o grande desafio é fazer com que

as políticas públicas sejam efetivadas, de forma substantiva, no sentido de garantir a educação com qualidade, a partir do início da educação básica em que todas as pessoas sejam incluídas na idade prevista, evitando-se a retomada de pessoas ao estágio inicial da alfabetização, inclusive por falta da garantia da continuidade na oferta dos estudos na educação básica.

E concordamos com Capucho (2012) ao defender que os jovens, adultos e pessoas idosas precisam ser reconhecidos como sendo sujeitos de direito. Essas pessoas vivem em situações de desigualdade presentes na sociedade brasileira, observando a completa ausência do Estado na garantia dos direitos de todos. Esses direitos foram historicamente negados no passado, sendo que, no presente, eles estão sendo dificultados.

Sabemos que nenhum direito é dado, mas conquistado nos processos históricos de lutas, com avanços e recuos, e a sua materialização ao pensarmos os direitos para todas as pessoas, só é possível através das políticas públicas. Romper com o analfabetismo é requisito para a efetivação de uma cidadania ativa e de uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* São Paulo, FE-USP, 2000. (palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos).

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000a.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica. Relator: Luiz Fernandes Dourado. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2015. Seção 1, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 8, 6 mar. 2012. *Diretrizes Nacionais Para Educação em Direitos Humanos*. Relatora: Rita Gomes do Nascimento. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 maio 2012, Seção 1, p. 33.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República *Programa Nacional de Direitos Humanos I*. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República *Programa Nacional de Direitos Humanos II*. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República *Programa Nacional de Direitos Humanos III*. Brasília, 2010.

CANDAUI, V. M. A configuração de uma educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2007. p. 397-412.

- CAPUCHO, S.; CANDAU, V. V. *Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos, v. 3).
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leituras).
- GADOTTI, M. Educação de adultos como direito humano. *EJA em Debate*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 12, jul. 2013.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. Brasília, DF, 2011.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- MEINTJES, G. Educação em direitos humanos para o pleno exercício da cidadania: repercussões na pedagogia. In: ANDREOPOULOS, G. J. et al. *Educação em direitos humanos para o século XXI*. São Paulo: Edusp, 2007.
- MORGADO, P. Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos. Rio de Janeiro, [s.n.], 2001, p. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/patricia_limamorgadot04.rtf>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- ONU. *Ranking das nações mais ou menos desenvolvidas*. [S.l.: s.n.], 2013.
- SANTOS, B. S. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, A.; TAVARES, C. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 13-24, 2011.
- SILVA, A.; TAVARES, C. *A formação cidadã no ensino médio*. São Paulo: Cortez, 2012. (Educação em Direitos Humanos).

TORRES, J. S. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

TAVARES, C. Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, M. G. et al. (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 487-503.

CULTURA DIGITAL, INCLUSÃO SOCIAL E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

desafios para a EJA

INTRODUÇÃO

A Contemporaneidade marca o período de crises, incertezas e desmistificação de certas “verdades”. A modernidade ou o período assim denominado de forma não consensual, é marcado pela racionalidade, pelos princípios universalistas da ciência, pela divisão do conhecimento em campos distintos, e pelo esgotamento da epistemologia da verdade única. O período subsequente, chamado de pós-modernidade, também se constitui num termo polêmico para designar, como aponta Giddens (1990), o aparecimento de ondas de transformação que atingem a terra e a natureza das instituições modernas.

Hall (2009) enfatiza que estamos numa época depós paradigmas. O termo “pós” significa que não estamos ainda em novos patamares, mas um movimento em direção a uma nova situação. A Pós-modernidade, em vez de significar o fim da modernidade, representa uma revolução moderna na arte e cultura, trazida para as ruas. (HALL, 2009)

Assim como Hall (2009) e Morin (2005) também conceitua o momento atual como de crise, crivado de incertezas e somente com a adoção do pensamento transdisciplinar poder-se-ia dar conta dos antagonismos do mundo atual. Segundo o autor, como seres cósmicos, biológicos, culturais e espirituais precisamos não simplesmente de uma cabeça cheia de conhecimentos, mas apta a organizar os conhecimentos e, com isso evitar sua acumulação estéril. A adoção desse pensamento complexo importa numa revisão das estratégias do conhecimento que e são sendo desenvolvidas na modernidade, mas, ainda, não caíram em desuso. Destaca o autor que a grande contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do próprio conhecimento.

Castells (2003) aponta para a necessidade de redefinição de um modelo de crescimento econômico que leve ao desenvolvimento sustentável e à redefinição de mecanismos de proteção social em que a paz social, a parceria no trabalho e a segurança pessoal sejam princípios a serem seguidos. Para que isso aconteça, segundo o citado autor, faz-se necessário o uso da internet como ferramenta de organização e mobilização de proteção ambiental para ambientalistas de todo o mundo, e que os atores sociais estejam dispostos a desafiar as barreiras e a enfrentar os perigos das invenções e monstros tecnológicos que estão criando. Além disso, há necessidade de uma concepção de educação para além dos muros da escola, baseada na interatividade, personalização e no aprender a aprender.

Boaventura de Sousa Santos (1999) tecendo considerações sobre as questões da modernidade, analisa como as injustiças e as irracionalidades da sociedade capitalista deixou um vazio nos sujeitos dificultando-os de pensarem uma sociedade melhor e mais justa. Segundo o autor, vive-se uma crise não apenas de princípios, mas de sujeitos sociais cada vez mais interessados na transformação da sociedade. A hegemonia da sociedade capitalista não acabou, bem como a presença do processo de descontextualização e de univer-

salização das identidades e das práticas, o que torna cada vez mais difícil os projetos de emancipação das classes dominadas.

Segundo Santos (1993, p. 43), a recontextualização e reparticu-larização das identidades e das práticas estão conduzindo a uma reformulação das interrelações entre os diferentes vínculos anteriormente citados, ou seja, os vínculos nacional, classista, racial, étnico e sexual.

Afirma também o autor que, a emergência do vínculo com a natureza e, com ele, o despertar de uma identidade ecológica trans-nacional estão conferindo a este vínculo um potencial globalizador promissor. No entanto adverte que, quanto mais incomunicáveis forem as identidades, mais difícil será concentrar as resistências emancipatórias em projetos coerentes e globais.

CRISES, MUDANÇAS E INCERTEZAS: CENÁRIO EM CONSTRUÇÃO DE NOVAS IDENTIDADES

As sociedades pós-modernas do final do século XX, segundo Santos (1993), vem sofrendo uma mudança estrutural onde as velhas identidades estão em declínio, sendo substituídas por novas identidades, dividindo o sujeito moderno que está sem uma ancoragem no mundo social, nos seus quadros de referência, “[...] fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que [...] no passado tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”. (SANTOS, 1993, p. 46) Esse período representa, portanto, uma ruptura não apenas no âmbito da política e da economia mas, sobretudo, no pensamento das pessoas.

De acordo com Bhabha (2008) essas crises pelas quais passa o ocidente provocam um repensar, sobretudo, na teoria latino-americana contemporânea sobre identidade, hibridismo e a diferença cultural das regiões a partir do descentramento pós-moderno.

A emergência de uma cultura sem memória, sem tradição oral, fruto do desenvolvimento dos meios de comunicação de massa mostra o seu potencial local e sua visibilidade e coloca em questão a cultura de caráter universal. Além disso, ajuda a criar novas sensibilidades que estão minimizando a importância territorial e os referenciais tradicionais de identidade. (MARTÍN-BARBERO, 2003) Afirma o teórico estar ocorrendo uma renovação das identidades, através de mudanças na cultura local produzidas pelo impacto das tecnologias que afetam a percepção que as pessoas têm de si mesmas, apresentando modos alternativos de construir suas identidades.

Por outro lado, com a globalização, também surge o fenômeno da migração dos trabalhadores, da diáspora, da chamada tradução cultural. Hall a considera um conceito crítico no contexto político da globalização. A migração que criou essa mistura de culturas pelo mundo também ajudou a erguer cidades multiculturais, criando novas diásporas mundo afora, que estão na contramão da lógica da globalização neoliberal. Para o teórico as diásporas se constituem em um laboratório cultural, onde as tentativas de sobrevivência e as contra negociações são trabalhadas e experimentadas. São também relevantes para a sobrevivência de uma cultura para que essa estabeleça relações, seja respeitada e não desapareça.

Ao seu turno, Bhabha (2008) acredita que os países continuam a receber imigrantes, fato este que também estimula a produção do que Néstor García Canclini (2003) denomina por culturas híbridas, estudada e discutida extensivamente pelos teóricos dos Estudos Culturais e Comparados que vêm justamente ajudar a desconstruir uma concepção canônica de cultura e do lugar da cultura.

Hall (2009) coloca que vivemos um tipo de globalização informal, ilegal, com pessoas em movimento, afastando-se de guerras civis, da fome, de doenças, de xenofobismo, da pobreza. Segundo ele é uma forma de globalização lateral, não é uma questão de poder; é um contra poder. Segundo eles e sentimos que temos uma identidade

unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do “eu”. Na modernidade tardia, os processos de subjetividade são intensificados e o reconhecimento de novas formas de identificação estão presentes.

Com muita propriedade, Woodward (2008) coloca outra questão deveras relevante na atualidade, segundo a qual: conceber as identidades como fluídas e mutantes seria compatível com a sustentação de um projeto político emancipatório. Responde a autora à indagação colocando que as bandeiras de nossos projetos no passado – justiça social, igualdade, emancipação – não necessariamente precisam ser abandonadas, mas certamente precisam ser (re) significadas em função de outras demandas que se colocam no jogo político contingente

Woodwardt (2008) ainda afirma que as identidades não preexistem às relações sociais e políticas, e, por isso, toda identidade é sempre diferencial e se correlaciona as diferentes demandas que existem em um processo político. A identidade nacional está também relacionada à identidade cultural, “a qual é função de fatores históricos, científicos e psicológicos e religiosos”. (WOODWARDT, 2008, p. 47) Essa identidade cultural fornece sistemas de classificação, estabelecendo fronteiras simbólicas entre o que está incluído e o que fica excluído, definindo, desta forma, uma prática cultural que é aceita ou não. E assim a ordem social é mantida por oposições binárias, como, por exemplo, pessoas de “bem” ou “marginais”, bem como as categorias de limpo e sujo, garantem um sistema de classificação cujo objetivo é manter a ordem. (WOODWARDT, 2008)

Nesse sentido, a produção de categorias funciona como certo controle social, colocando os indivíduos que as transgridem no status de “marginais” e garantindo um sistema classificatório, ao decidir sobre os que estão incluídos e dos que devem ser excluídos.

Hall (2009) defende que a nossa identidade nacional está marcada pela diferença, muitas vezes obscurecida pela afirmação da identidade étnica, de grupos afrodescendentes e índios, historicamente excluídos. O autor também afirma que as identidades nacionais não são fixas ou inatas, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Segundo ele, as pessoas não são apenas cidadãos legais de uma nação, mas

[...] participam da idéia [sic] da nação tal como representada em sua cultura nacional. Portanto a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica também o seu ‘poder’ para gerar um sentimento de identidade e lealdade. (SCHWARZ, 1986 apud HALL, 2009, p. 106)

Esse conceito, assim descrito, é “estratégico e posicional”, e de acordo com o mesmo as identidades não são unificadas, porém, cada vez mais fragmentadas e fraturadas, “multiplamente construídas, [...] ao longo de discursos, práticas, e posições que devem se cruzar ou ser antagônicos”. (HALL, 2009, p. 108)

Nesse sentido, o autor citado acima nos ensina que só podemos entender tais identidades que são descentradas e deslocadas, na desconstrução dos discursos sem locais onde são produzidas: nas práticas, nos locais históricos e em instituições específicas.

Essa “crise de identidade” pela qual passamos, significa que nossas identidades pessoais estão mudando, perdendo o “sentido de si”, sua estabilidade como sujeito, e tudo isso faz parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas.

Pelo exposto, existe um tipo diferente de mudança estrutural que está afetando as sociedades modernas no final do século XX e transformando nossas identidades pessoais, com a perda de um “sentido de si” antes estável, característica de uma concepção an-

terior essencialista ou fixa, que desde o iluminismo definia a essência do nosso ser e fundamentava nossa existência como seres humanos. Hoje vivemos a chamada crise de identidade, de deslocamento ou descentração do sujeito.

Sobre a modernidade, McLaren (2001, p. 180) afirma que “[...] não se pode situar o poder no discurso e na ‘representação’, e sim nas relações sociais”. Como não é possível identificar a modernidade como forma de discurso; o educador crítico deve buscar formas de desconstruir esse discurso, pôr a nu, buscar o silenciado (reprimido) sob o que foi falado.

Vale destacar que, segundo o autor supracitado, o poder se situa nas relações sociais e não no discurso ou na “representação”. Os discursos representam “epistemologias de opressão” e o mais importante não é ligar formalmente tais discursos ao eurocentrismo, mas o modo como eles têm sido usados pelos capitalistas para explorar o mundo objetivo (e não o universo léxico) das classes trabalhadoras.

Peter MacLaren (2001), explica que as políticas de identidade e questões de diversidade e diferença florescem e proliferam dentro das forças dominantes do capitalismo e que urge derrotar essas forças para que tais políticas obtenham êxitos em todas as esferas da vida social, “pois o capital é um vírus global que se propaga em (mediado por nosso trabalho – o que é uma tragédia) em todas as áreas da vida humana contemporânea”. (MCLAREN, 2001, p. 179)

O autor acima referenciado ainda acrescenta que esse conjunto de identidades deslocadas e dispersas das sociedades contemporâneas, são elementos contraditórios do mesmo processo histórico e fruto do desenvolvimento desigual provocado pelo capitalismo. (MACLAREN, 2001)

Tal forma de poder exercida pelo capitalismo é também denunciada por MacLaren (2001) que, como o pensamento semelhante à outros teóricos têm ajudado educadores a compreenderem como a

formação de identidades é construída dentro das várias formações sociais e institucionais na sociedade de consumo capitalista, mostrando os trabalhos que situam o poder nas relações sociais e não no discurso ou na “representação”. A concepção de discurso é também partilhada por Bakhtin, que enfatiza que o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior, situado no *meio social* que envolve o indivíduo. (BAKHTIN, 1981)

Para Foucault (apud GORE, 2008), a desconstrução dos discursos envolve um deslocamento da concepção linguística da palavra, para dar ênfase ao conteúdo e ao contexto de linguagem.

São muitas as contribuições teóricas que o autor supracitado traz para a educação, sobretudo quando afirma que o poder e o saber estão ligados numa relação circular onde todos operam, funcionando como regimes de verdade. O poder segundo o teórico incita, induz, seduz ele é exercido através da força a ele relacionada. Segundo Foucault (1977) o processo pedagógico corporifica as relações de poder e saber entre professores e *aprendizes*, produzindo e reproduzindo regras de disciplinamento e autocontrole, regimes corporais políticos particulares e discursos pedagógicos que expressam visões e práticas institucionais particulares.

Paradoxalmente, o discurso, na sua ambiguidade, pode ligar-se a estratégias de dominação ou resistência. As estratégias de resistência ou transformação devem ser operadas por todas as pessoas que estão envolvidas na luta e na resistência nas escolas: professores, pesquisadores, para identificar regimes de verdade dos quais fazemos parte. (GORE, 2008)

Pelo exposto, a desconstrução das formas de poder exercitadas via instituições sociais no capitalismo de hoje, podem ajudar os educadores sobre como a formação das identidades é construída no seio das formações sociais e institucionais. Por isso, a importância do conhecimento desse tema como desafio para a educação, como afirma MacLaren (2001): “Os pós-modernistas devotados às

políticas de identidade freqüentemente não reparam na centralidade da classe social como uma identidade abrangente que inscreve os indivíduos e os grupos em relações sociais de exploração”, isto quer dizer que, não podemos chamar “socialmente excluídos”: todos estamos incluído no universo social do capital – mas em grupos diferentes e escandalosamente desiguais. (MCLAREN, 2001, p. 182)

Por essa razão a construção da identidade é um processo que não pode ser ignorado por nós que estamos envolvidos em educação.

IDENTIDADE E DIFERENÇA: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO SOCIODIGITAL NA EJA

Lutar pela igualdade sempre que a diferença nos discrimine; lutar pelas diferença sempre que a igualdade nos descaracterize.

(SANTOS, 1999, p. 44)

Inicialmente se deseja explicitar que nosso país jamais poderá se afirmar no mundo se não cuidar da inclusão social, em todos os sentidos, quer na sua dimensão social, cultural ou físico-material.

As políticas de inclusão social deveriam incentivar a desconcentração de poder evitando a expansão do poder das megacorporações do localismo globalizado, incentivando o desenvolvimento e autonomia das localidades, regiões e nações pobres, como coloca, com muita propriedade, o teórico Boaventura de Souza Santos (1993).

A inclusão social e digital não está apenas relacionada com a inserção de grupos marginalizados em redes de produção e consumo de informações, mas, sobretudo, diz respeito à inserção dos países, onde as elites floresceram num novo modo de desenvolvimento, supostamente universal e inexorável, e o que mais con-

ta é a acumulação de conhecimento e a capacidade de lidar com maiores níveis de complexidade no processamento da informação. (CASTELLS, 1999)

Dada à sua complexidade, os conceitos de exclusão e inclusão sociodigitais não podem ser utilizados em sentido absoluto, pois são palavras que trazem no seu bojo muitas ambiguidades de natureza teórica, que pouco descreve a verdadeira natureza sobre as quais essas definições se assentam. Diferentemente do que o senso comum e a mídia chamam de excluídos, no nosso país são todos os “[...] pobres, analfabetos, indígenas, minorias étnicas, gays, dentre outros, que são na verdade ‘perversamente incluídos’ numa dinâmica econômica e sociocultural que transforma diferenças em desigualdades”. (BUZATO, 2007, p. 12) Nesse sentido, os excluídos sociais são também aqueles que se encontram à margem do acesso às tecnologias digitais, sem oportunidades de ampliar o potencial cognitivo através das mixagens cognitivas cooperativas. (ASSMANN, 2009)

Ao contrário do discurso hegemônico que não valoriza a diferença, expulsando os sujeitos da vida urbana e do convívio social, convém colocar, como o faz com propriedade Silva (2009a), os dois conceitos diferença e identidade, lado a lado, para questionar e refletir sobre os sistemas de representação que dão suporte à essas duas realidades. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais, constituídas através de atos de linguagem e dos sistemas simbólicos e não podem ser compreendidas fora desses sistemas de significação, através dos quais ganham sentido e são criados e recriados constantemente. (WOODWARD, 2008)

O outro é a diferença que não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica, pois numa sociedade atravessada pela diferença, os estudantes convivem com o outro (outro gênero, outra raça, outra sexualidade, etc.) – com o diferente, no próprio espaço escolar.

Faz-se necessário entender como os discursos de identidade e diferença são produzidos no interior das instituições escolares, e

quais os mecanismos e instituições que estão envolvidos na criação da identidade e sua fixação. Silva defende uma abordagem política, sem a qual se torna inviável se questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem a identidade e a diferença, sob pena de produzirmos novas dicotomias. (SILVA, 2009b)

As afirmações sobre diferença dependem de um cadeia, que em geral oculta sobre “outras identidades”. Com propriedade, Lopes (2011, p. 34), citando Giacaglia (2004) coloca que: “Assim, tanto há necessidade de reconhecer o Outro e suas diferenças, como também a impossibilidade de tornar esse Outro, um igual, no sentido de anular suas diferenças [...]”.

Como dissemos anteriormente, a identidade é marcada pela diferença, através de sistemas simbólicos de representação ou por formas de exclusão social (WOODWARDT, 2008) e não pode ser compreendida fora desses sistemas de significação através dos quais ganham sentido.

Identidade e diferença são palavras inseparáveis. Questionar a identidade e a diferença é questionar os sistemas de representação que dão suporte a essas duas realidades. O diferente é justamente o discriminado socialmente, aquele que pertence a um segmento resultante de um desenvolvimento capitalista, desigual e desumano, quando deveria ser considerado nas suas singularidades e na sua diversidade. A verdadeira inclusão digital é um primeiro passo para a apropriação das tecnologias pelas populações socialmente excluídas, evitando a reprodução da miséria.

Quando colocamos o problema em termos do indivíduo, podem-se enumerar diversos desafios e ambiguidades da sociedade em rede que podem propiciar inclusão e ao mesmo tempo provocar uma profunda exclusão sociodigital, a depender da situação socioeconômica em que o indivíduo se encontre. Se por um lado existem os que têm possibilidade de acesso, situação essa que possibilita ao indivíduo capacidade de processamento da informação e de

geração de conhecimento, por outro, pode-se observar a exclusão digital quando os sujeitos têm limitada capacidade educacional e cultural para fazer o uso da tecnologia, ou quando as redes digitais apresentam falta de infraestrutura tecnológica, obstáculos econômicos ou institucionais.

Quando falamos do segmento mais pobre e mais desassistido educacionalmente o exemplo mais perfeito são os jovens e adultos da modalidade EJA que não têm sido convenientemente tratados pelas nossas políticas públicas. Essa realidade se constitui em um grande desafio para todos aqueles que estão envolvidos com essa modalidade de ensino, no país, e têm responsabilidades de reconhecer a necessidade de estabelecer uma relação diferente com os alunos, propiciando uma atmosfera de colaboração e co-investigação, para a utilização adequada e consciente das Tecnologias de Informação e Comunicação, como mecanismos potencializadores do desenvolvimento e emancipação desse segmento desassistido.

Na perspectiva da inclusão sociodigital, ainda queremos enfatizar a importância de se garantir aos sujeitos da EJA, práticas de letramento digital para que os sujeitos possam fazer uso dos mecanismos de participação que a sociedade propicia e que representam uma porta de entrada para o exercício consciente da cidadania. O conceito de letramento aqui defendido é uma prática social e não aprendizagem de um código, mas a inserção dos sujeitos em práticas sociais nas quais a escrita tem um papel significativo.

O letramento digital traz mudanças na maneira como a sociedade passa a conceber a escola e representa também um espaço para dominar uma série de “gramáticas” próprias desse meio, isto é, um conjunto de regras que regem a construção de sentidos na leitura e na escrita mediadas por computador. (XAVIER, 2002, p. 5)

Pelo exposto, a inclusão sociodigital requer práticas sociais do uso do computador de forma autônoma, para o desenvolvimento das habilidades necessárias, exigindo das políticas públicas inves-

timentos financeiros e das instituições educacionais novas atitudes, competências e conhecimentos diferenciados, onde as tecnologias representam elementos estruturantes de “novas formas” de ensinar e aprender. Tal constatação desafia o trabalho docente, pois há uma pressão externa à escola por uma educação de mais qualidade, que estimule as aprendizagens significativas, pois não somos meros consumidores de conteúdos digitais, mas cidadãos de uma sociedade em que a educação tem que dar respostas satisfatórias.

CONCLUSÃO

No presente artigo decidimos inicialmente por mapear o cenário contemporâneo, marcado por crises, incertezas e desmistificação de certas “verdades”, tidas como absolutas. Mostramos que, com a globalização surge o fenômeno da migração dos trabalhadores em várias partes do mundo, denominado por Hall (2009) de diáspora, e que esses trabalhadores se afastam para evitar as guerras civis, a fome, as doenças, a xenofobia, a pobreza, dentre outros males da sociedade contemporânea. O fenômeno da migração criou uma mistura de culturas pelo mundo, ajudando a erguer cidades multiculturais, criando novas diásporas, que estão na contramão da lógica da globalização neoliberal.

As mudanças estruturais que as sociedades vêm apresentando nesse início de século XXI provocam declínio nas velhas identidades que sendo substituídas por novas identidades, dividindo o sujeito moderno que está sem uma ancoragem no mundo social e nos seus quadros de referência.

Por outro lado analisamos o desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea e a necessidade de incluir social e digitalmente os diferentes segmentos sociais. Trouxemos a ambiguidade dos conceitos relacionados à inclusão /exclusão digital, mostrando a

urgência de se discutir a inclusão digital de milhares de jovens e adultos, segmento mais abandonado da atenção das políticas públicas.

Enfatizamos que a inclusão sociodigital requer práticas sociais do uso do computador de forma autônoma, para o desenvolvimento das habilidades necessárias, exigindo das políticas públicas investimentos financeiros e das instituições educacionais novas atitudes, competências e conhecimentos diferenciados. Igualmente, envolve a inserção de jovens e adultos em práticas sociais nas quais a escrita tem um papel significativo, para além da aprendizagem de um código.

Vimos que a construção de identidade é um desafio-chave, um processo que não pode ser ignorado por nós que estamos envolvidos em educação. (MCLAREN, 2001) Alguns teóricos citados ao longo do texto, têm ajudado educadores a compreender como a construção dessas identidades ocorre dentro das várias formações sociais e institucionais na sociedade de consumo capitalista, denunciando os rituais na escola e explicando como esses se encontram incrustados nas relações capitalistas.

Silva (2009a) mostra a necessidade de estratégias pedagógicas que não estimulem no espaço escolar apenas a “tolerância” ou o “atitudes de sofisticação cosmopolista de convivência” ou ainda “uma visão superficial e distante das culturas diferentes”, mas um processo de convivência e respeito pelo outro, o diferente. O citado autor ainda propõe um currículo e uma pedagogia que “[...] representasse algum questionamento não apenas à identidade, mas também ao poder ao qual ela está estreitamente associada, o currículo e uma pedagogia da diferença e da multiplicidade [...]”. (SILVA, 2009b, p. 101) O citado autor afirma que se educa pela diferença, e isso representa a possibilidade de abertura para o outro e para um mundo melhor.

Por seu turno, Giroux (2005), ao posicionar-se sobre a questão, diz que é necessário que as experiências e os saberes não escolares sejam compreendidos e valorizados e, que os professores abando-

nem marcos de referência da cultura dominante, ressaltando o significado do aprender em outros espaços e tempos. Santomé (2005) também reconhece o papel da escola no sentido de não permitir que culturas não hegemônicas sejam negadas. O autor discute a necessidade de inseri-las no currículo das escolas, sob pena de se cair em falsas propostas de currículo turístico, desconectado de situações da vida cotidiana, nas quais os problemas raciais e sociais são psicologizados.

O teórico ainda afirma que o professor é fruto de modelos de socialização profissional em que não lhe exigem a seleção de conteúdos culturais nos currículos, porque esses são definidos pelas editoras de livros didáticos, aparecendo como únicos possíveis e pensáveis. (SANTOMÉ, 2005)

Finalizando, cabe pontuar que todos os envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos nesse país, têm a responsabilidade de reconhecer a necessidade de estabelecer uma relação diferente com os alunos, propiciando uma atmosfera de colaboração e coinvestigação, para a utilização adequada e consciente das Tecnologias de Informação e Comunicação como mecanismos potencializadores da prática educativa.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Miriam Ávila. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BUZATO, M. E. K. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. São Paulo: Zahar, 2003.

CASTELLS, M. *Fim de milênio*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura).

CASTELLS, M. *Fim de milênio: A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 3.

CANCLINI, N. G. *A globalização imaginada*. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GIROUX, H.A. *Praticando estudos culturais nas faculdades de educação*. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 85-103.

GORE, J. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 9-20.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103-133.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

LOPES, A. C. Currículo, política e cultura. In: CASTRO, L. L. de C. P. S. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 23-38

- MCLAREN, P. Fúria e esperança: a pedagogia revolucionária de Peter McLaren. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 171-188, Jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/mclaren.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2015.
- MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.
- MORIN, E. A Cabeça bem feita. Repensar a Reforma, Reformar o pensamento. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002.
- SANTAELLA, L. A crítica das mídias na entrada do século XXI. In: PRADO, J. L. (Org.). *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker, 2002. p. 44-56
- SANTAELLA, L. *A ecologia pluralista da comunicação conectividade, mobilidade, ubiqüidade*. São Paulo: Paulus, 2010.
- SANTAELLA, L. Relações intersubjetivas nas redes digitais. In: SANTAELLA, L. *Comunicação Ubiqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013. p. 71-74.
- SANTOS, B. de S. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra: Oficina do CES, 1999. n. 135. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/mario_junior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2015.
- SANTOS, B. de S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social*, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1993.
- SANTOS, B. de S.; TAVARES, M. Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico: Manuel Tavares conversa com Boaventura de Sousa Santos *Revista Lusófona*, Lisboa, v. 10, n. 10, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S164572502007000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 out. 2015.

- SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 73-102, 2008b.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.
- THOMPSON, J. B. O eu e a experiência no mundo mediado. In: THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. cap. 7, p. 263-291.
- THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-72.
- XAVIER, A C. S. O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. 221 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

Timothy D. Ireland

TODAS AS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO SÃO IGUAIS, MAS ALGUMAS SÃO MAIS IGUAIS DO QUE AS OUTRAS

a Educação de Jovens e Adultos como direito humano em debate

INTRODUÇÃO

No seu livro, *A revolução dos bichos*, George Orwell (2000) conta a história da tomada revolucionária pelos animais, da Granja do Solar, onde os animais vivem e trabalham após anos de exploração pelo proprietário, Sr. Jones. Após a expulsão do fazendeiro, a granja é renomada “A Granja dos Bichos” e sete mandamentos decretados que afirmam que todos os animais são iguais. Aos poucos o processo revolucionário é solapado pelo autoritarismo de um grupo de animais que acaba declarando que “todos os animais são iguais, mas alguns animais são mais iguais do que os outros”. Ao discutir a Educação de Jovens e Adultos como direito humano, talvez seja possível adaptar esse mandamento dos bichos de Orwell, sugerindo que “todas as modalidades de educação são iguais, mas algumas são mais iguais do que as outras”.

Ao refletir sobre Educação de Jovens e Adultos como direito humano, pretendemos explorar a veracidade deste “mandamento” de Orwell traçando a etimologia e linhagem do conceito e prática da educação como direito humano nos documentos e legislação nacionais e internacionais, para demonstrar que em teoria esses instrumentos garantem o direito de todos – crianças, jovens, adultos e idosos – a educação sem distinção, nem discriminação estabelecendo uma relação intrínseca entre direitos humanos – e por extensão educação – e democracia. Benevides (2007) é feliz ao afirmar que direitos humanos e democracia deveriam ser sinônimos. Como afirma, “[...] direitos humanos são aqueles comuns a todos, a partir da matriz do direito à vida, sem distinção alguma [...]. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano”. (BENEVIDES, 2007, p. 336-337) Como veremos a Declaração Universal de Direitos Humanos e posteriormente os principais instrumentos internacionais de garantia do direito à educação afirmam e aprofundam o conceito de educação para todos – tradução fiel do direito à educação – destacando o sentido inclusivo de “todos”.

As metas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), retomadas e reforçadas no Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000) frisam a necessidade de garantir o atendimento das necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos por meio de “um acesso equitativo a programas adequados de aprendizagem e de preparação para a vida diária”. Dessa forma a educação de jovens e adultos claramente consta como parte integral do direito à educação como também o faz na Constituição Federal do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A seguir, situamos esse debate no contexto global de hoje, caracterizado por alguns autores como sofrendo de um processo de desumanização da Humanidade e por outros de ser abalado por uma

crise civilizatória num período em que a comunidade internacional se debruça sobre uma agenda global futura para a educação e o desenvolvimento pós 2015 quando as duas principais estratégias internacionais – educação para todos e os objetivos de desenvolvimento do milênio – chegam ao fim. Ao trazer essa discussão para o contexto nacional perguntamos como é o reconhecimento do direito a educação no Brasil para os sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos?

Sugerimos que há o que podemos chamar de sujeitos visíveis e invisíveis da EJA e que, de todos os níveis e modalidades da educação, talvez seja a Educação de Jovens e Adultos, a que enfrenta os desafios mais resistentes para se constituir como parte integral do direito a educação no sentido da aprendizagem e educação ao longo da vida e como direito humano fundamental. Ao concluir, voltamos para o mandamento dos bichos de Orwell (2000) para afirmar, com base na evidência apresentada, que “todas as modalidades de educação são iguais, mas algumas são mais iguais do que as outras” e que infelizmente a EJA ainda não chegou à maioria na prática da educação no Brasil.

INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS DE GARANTIA DO DIREITO A EJA

A Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, no seu Artigo 26, estabelece o direito de todos (“toda pessoa”) à educação:

- I. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito;
- II. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos

direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz;

III. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos.

Esse direito à educação foi reforçado pela Convenção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais que, assinada em 16 de dezembro de 1966, no seu Artigo 13º garante que:

Os Estados Signatários do presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve ser orientada até ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam deste modo, que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente numa sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos e religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (NAÇÕES UNIDAS, 1992, p. 6)

Embora não seja possível nem desejável hierarquizar os direitos fundamentais, não há dúvida de que o direito à educação cumpre um papel essencial no sentido de operar como um direito chave que abre o conhecimento de outros direitos. Em Conferência¹ durante o 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), em João Pessoa, a professora Ana Maria Rodino, da Universidade de Costa Rica, argumentou inclusive em prol do direito à educação

¹ EPENN, Conferência de Abertura “Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social”, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 6 jul. 2009.

ser ampliado e definido como o direito à aprendizagem, e para o mesmo direito incluir o direito à educação em direitos humanos.

Ainda no plano internacional, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, adotou o conceito de “educação básica”, propondo uma visão ampliada da mesma, que não seria restrita a educação escolar nem a infância:

Artigo 1º - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem

1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo [...]. (UNESCO, 1998)

Dez anos mais tarde, ao avaliar o avanço da Educação para Todos mundialmente, as principais críticas não foram dirigidas ao conceito estabelecido em Jomtien, mas à sua aplicação nas políticas nacionais de educação. De acordo com Torres (2006), as seis metas de Educação para Todos, que incluíram como sujeitos crianças, jovens e adultos, terminaram reduzindo-se a uma meta principal, a universalização da educação primária, centrada no acesso e matrícula e também com destaque especial para as meninas. Em Dacar em 2000, as metas acordadas em Jomtien sofreram algumas mudanças sem, contudo, mudar substancialmente o conceito fundamental do direito a todos (crianças, jovens e adultos) à educação:

Reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade. (UNESCO, 2001, p. 6)

Assim, em termos conceituais, ambos os documentos principais de Jomtien e Dacar – a Declaração Mundial e o Compromisso de Dacar – reafirmam o direito não discriminatório de todos à educação independentemente de idade, conforme a elaboração inicial da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) que explicita que “*Toda pessoa tem direito à instrução*”.

INSTRUMENTOS NACIONAIS DE GARANTIA DO DIREITO A EJA

No conjunto de instrumentos legais e normativos nacionais aprovados a partir de 1988 com a promulgação da Constituição Federal, a educação é concebida como um direito de todos – crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos –, e como dever da família e do Estado, cuja finalidade é a de buscar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. De acordo com Paiva (2009, p. 134), é na Constituição de 1988 que a educação,

Passa a ser vista, como direito social (CF, Cap. II, art. 6º), ao lado da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social,

da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados e tratada como direito individual (CF, Capítulo III, art. 205, 206, 208). Embora exista a preocupação de assegurá-la como direito de todos, não se confere a ela o status de direito coletivo.

Tanto na Constituição Federal como nos instrumentos legais e normativos subsequentes, o direito de jovens e adultos ao ensino fundamental é reconhecido e regulamentado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Parecer CNE 11/2000, o Plano Nacional de Educação de 2001 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, todos reafirmam o direito subjetivo do jovem e adulto à educação, compreendido, com honrosas exceções,² no sentido restrito do direito à escolaridade obrigatória.

CONTEXTO INTERNACIONAL

Nesse período conturbado, em que o mundo passa por uma chamada crise civilizatória³ no sentido amplo ou, no mínimo, por um conjunto de crises sucessivas, busca-se renovar, no plano global, as agendas internacionais para o desenvolvimento e a educação pós-2015. Caracterizamos o período como de transição entre um presente sombrio e um futuro desconhecido, mas potencialmente melhor. Ao longo dos últimos 40 anos, desde os governos de Reagan nos EUA e de Thatcher no Reino Unido, o neoliberalismo vem tornando-se hegemônico, globalmente, nas políticas econômicas e so-

2 No seu parecer, o Conselheiro Cury considera que a EJA deve assumir três funções: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora. Na realidade a política foca na dimensão da escolarização (reparadora), “abandonando por completo a função social da qualificação”. (PAIVA, 2009, p. 208)

3 De acordo com Luiz Eduardo Cheida (apud COSTA, [200-]), “A humanidade está diante de uma encruzilhada civilizatória. Nosso modelo de civilização parece ter esgotado as chances de manter o planeta ambientalmente equilibrado”. Para Geraldo Luís Lino (apud COSTA, [200-]), “É uma crise marcada por um processo que podemos qualificar como a ‘desumanização da Humanidade’”

ciais, resultando na corrosão do etos de comunidade e participação pelo crescente espírito de individualismo. Judt (2010, p. 2) opina que,

A qualidade materialista e egoísta da vida contemporânea não é inerente à condição humana. Muito do que hoje aparece como ‘natural’ data dos anos 1980: a obsessão com a criação de riqueza, o culto da privatização e do setor privado, as crescentes disparidades entre ricos e pobres. E, acima de tudo, a retórica que os acompanha: admiração acrítica pelos mercados sem restrições, desdenho pelo setor público, a ilusão da possibilidade de crescimento ilimitado.

Acrescentamos a essa “ladainha” neoliberal, propostas de mercantilização de políticas que resultaram na modificação de bens sociais de todos os tipos, incluindo saúde, recursos naturais e educação.

O debate internacional sobre as perspectivas futuras para as agendas globais de educação e desenvolvimento tem envolvido agências e organizações das Nações Unidas, bem como um conjunto de organizações da sociedade civil internacional, por meio de uma complexa interação de consultas, grupos de trabalho e de alto nível, fóruns e encontros, relatórios e seminários *online*, em torno do mundo em que desejamos viver pós-2015 e de possíveis novas metas com suas respectivas métricas. Num movimento que deve culminar no Fórum Mundial de Educação em Incheon, República da Coreia, em maio de 2015, e na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova York, em setembro de 2015, propõe-se que os “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” sejam substituídos por “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”, e a Educação para Todos ganhe uma nova meta global – “garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030” – e um conjunto de sete metas específicas para a educação. (GEM REPORT, 2014, tradução nossa)

Ao avaliar a realidade da educação de adultos no contexto internacional, o Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos GRALE I (2010, p. 120) anota que “Os dados coletados apresentam um quadro deprimente de um setor que ainda não conseguiu convencer os governos sobre os benefícios que podem ser gerados, tampouco sobre os custos do não investimento”. Quatro anos mais tarde, o GRALE II (2013) concluiu que, com base nas informações fornecidas pelos informes nacionais, “pouca coisa mudou desde a VI Confinteia em 2009”. As conclusões dos dois Relatórios Globais (GRALES) indicam um quadro desanimador, de pouco progresso para a educação de adultos, inclusive com prioridades bastante divergentes para o norte e sul global, nesse longo período que segue a euforia de Hamburgo em 1997. Somada à pouca prioridade dada à aprendizagem e educação de adultos por um número significativo de governos, o setor foi também duramente afetado pelo conjunto de crises. No debate internacional sobre a agenda pós-2015, a inclusão de questões consideradas prioritárias para o setor – como educação enquanto direito, a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida e educação para todos e a discussão sobre os destinos do desenvolvimento, teve que ser defendida resolutamente.

Em termos formais, os documentos estabelecem a educação como direito humano para todos os jovens, adultos e idosos. Porém, as evidências sugerem o contrário. Citamos dois exemplos de como globalmente esse direito não é respeitado. A estatística internacional aponta que ainda existem mais de 781 milhões de adultos (UNESCO, [2014]) que não tiveram nem acesso a alfabetização – desses, dois terços são mulheres que aparentemente sugere que os direitos humanos da mulher valem menos que os direitos humanos do homem. O segundo exemplo vem da estratégia de Educação para Todos pactuada inicialmente em Jomtien em 1990 e repactuada em 2000, em Dacar. As avaliações mais recentes revelam (UNESCO, [2014]) que um número significativo de países não

alcançará uma ou mais das seis metas acordadas para serem atingidas até 2015. O Brasil está entre os países que não alcançará pelo menos uma das metas concebidas como medida para garantir o direito de todos à educação.

CONTEXTO NACIONAL

Como é o reconhecimento do direito a educação no Brasil para os sujeitos (jovens, adultos e idosos) da EJA? Existe o que podemos chamar de sujeitos visíveis e invisíveis da EJA. De todos os níveis e modalidades da educação, talvez seja a Educação de Jovens e Adultos, a que enfrenta os desafios mais resistentes para garantir a construção de uma modalidade em que o conceito e realidade do direito a educação para todos se materializam de uma forma visível e funcional.

Inicialmente, questionamos o tratamento desigual dispensado aos sujeitos da EJA em termos de financiamento partindo do pressuposto que todos os sujeitos da educação básica devem possuir os mesmos direitos. O fato de um sujeito da EJA valer menos em termos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que um aluno do ensino fundamental regular, solapa qualquer argumento sobre qualidade social e democrática da educação. Um aluno do ensino fundamental regular vale 1,0 para fins de financiamento no Fundeb enquanto um aluno da EJA vale 0,8.

Outros dados colocam em questão a verdadeira vocação da EJA para incluir socialmente a diversidade de brasileiros e brasileiras cujo direito a educação nunca foi respeitada. A distância entre o público potencial da EJA – em torno de 65,9 milhões de jovens e adultos acima de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental (IBGE, 2010) – e a média de oferta de vagas nos níveis fundamental e médio dessa modalidade, que não ultrapassa os 10% da demanda

(BRASIL, 2011), demonstra a gravidade da situação. As estatísticas sobre abandono e evasão também colocam em dúvida a qualidade dos serviços ofertados e a relevância social dos conteúdos dos programas desenvolvidos. Embora não exista uma estatística oficial sobre os índices de evasão na EJA, a prática demonstra níveis que podem chegar a 80% da matrícula original.

Além disso, apesar dos esforços empenhados para reduzir as desigualdades, as estatísticas revelam que a questão de classe social, renda, etnia-raça e localização (rural x urbano) continuam pesando fortemente sobre o acesso do jovem e adulto a educação. Há quatro vezes mais jovens negros analfabetos no nordeste que a média nacional.

A própria autonomia da educação de jovens e adultos, como modalidade da educação básica, é colocada em cheque ao constatar a quase inexistência de uma carreira para o educador dessa modalidade. O número de concursos específicos para a EJA é irrisório e conseqüentemente os motivos que levam os profissionais a aderirem à EJA às vezes questionáveis.

A falta de um mercado de trabalho estruturado termina influenciando a forma em que a maioria das universidades trata a questão da formação e da pesquisa em EJA. Dentro dos investimentos em pesquisa no campo da educação, a porcentagem dedicada a EJA frequentemente não ultrapassa 1%. Na maioria dos casos, a modalidade não possui autonomia física sendo abrigada em escolas concebidas e construídas para crianças e não para as necessidades de jovens e adultos trabalhadores. Claramente, essas deficiências influenciam negativamente sobre a identidade do campo como área de atuação profissional.

Nos documentos e diretrizes internacionais, o Brasil vem subcrevendo para dois preceitos fundamentais – o do direito de todos à educação e do conceito da educação e aprendizagem ao longo da vida como um princípio que deveria orientar todo o sistema nacio-

nal de educação. A demografia nos mostra que com o crescimento da expectativa de vida, até o ano de 2020, o Brasil terá uma população de mais de 20 milhões de pessoas acima de 80 anos de idade. As políticas de EJA continuam se dedicando à escolarização da população adulta sem evidente preocupação com as necessidades educacionais dessa população no sentido mais amplo.

Ao mesmo tempo, a própria composição do universo potencialmente atendido pela EJA, contrapõe o status dos sujeitos como cidadãos plenos com o tratamento dispensado a eles pelo sistema quanto à participação, representação, gestão democrática e processos decisórios sobre os valores culturais e os conteúdos sociais que a escola abraça. A prática de autogestão ou gestão compartilhada na EJA quase não existe e mesmo no espaço dos Fóruns Estaduais de EJA e nos Encontros Nacionais de EJA (ENEJAs), a participação dos sujeitos não passa do simbólico.

Tudo isso nos leva a questionar a seriedade com que se trata a questão de direitos em relação à EJA lembrando que seu universo potencial é maior que o total de crianças e adolescentes regularmente matriculados na educação básica. Colocado de outra forma, existem mais jovens, adultos e idosos sem o ensino fundamental completo que existem crianças e adolescentes regularmente matriculados no sistema educacional. A quantia de recursos financeiros dedicados a essa modalidade não pode exceder 15% dos recursos do FUNDEB. Isso nos leva a crer que há na educação direitos maiores e direitos menores. A EJA é claramente uma modalidade discriminada.

OS INVISÍVEIS DA EJA

O fenômeno da visibilidade e invisibilidade dos sujeitos da EJA é complexo. Em termos de estatística institucional sabemos que em 2010 havia um pouco mais de 4 milhões de jovens e adultos

matriculados na modalidade de EJA. O fato de ser matriculado dá uma identidade formal para o sujeito. Em termos educacionais, no mesmo ano havia 65,9 milhões de jovens e adultos com 15 anos ou mais que não frequentavam a escola e não tinham concluído o ensino fundamental. Separando as matrículas entre ensino fundamental e ensino médio, no caso do primeiro 3,9% da demanda potencial foi atendida em programas presenciais de EJA na rede pública. No caso do segundo, ensino médio, 4,8% da demanda potencial foi atendida em programas presenciais de EJA na rede pública de ensino. Se formos criar um índice de invisibilidade para a EJA, a taxa média seria em torno de 95%.

Dentro dessa população educacionalmente invisível há vários segmentos que sofrem de uma marginalização e de uma vulnerabilidade que os fazem mais invisíveis ainda. Embora seja possível elencar uma lista desses segmentos, aqui citamos três exemplos que consideramos emblemáticos: as pessoas com deficiência, as pessoas em situação de privação e restrição de liberdade e as pessoas idosas. De acordo com o Censo Demográfico de 2000, cerca de 14,5% da população brasileira é portador de deficiência que representa 24,5 milhões. Uma pesquisa desenvolvida pelo Centro de Políticas Sociais (CPS) do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (IBRE/FGV) calculou que dessas 24,5 milhões de pessoas com deficiência 16,3% nunca frequentou a escola e que dentro dessa população existe um número desproporcional de pessoas afro-brasileiras e indígenas. Segundo dados de um estudo realizado por Ferreira em 2006, apenas 0,5% da população total da EJA é composta por jovens e adultos com deficiência, lembrando que o estudo do Centro de Políticas Sociais projeta que até 2025 as taxas agregadas de pessoas com deficiência devem atingir 18,6% da população. Em outras palavras não é uma questão transitória, mas uma realidade que precisa ser objeto de políticas públicas e

práticas de proteção e de garantia de direitos humanos para esse segmento da população.

A população prisional dobra a cada dez anos no Brasil. De acordo com dados do Conselho Nacional de Justiça de 2014, o Brasil tem mais de 711 mil pessoas privadas de liberdade constituindo a terceira maior população carcerária do mundo depois dos Estados Unidos da América (EUA) e China. Mesmo privada de liberdade essa população mantém o seu direito a educação e outros direitos fundamentais. Esse direito é garantido em convenções internacionais e na legislação nacional. Em termos de escolaridade o perfil da pessoa presa não difere muito do perfil do brasileiro comum – a grande maioria, em torno de 65%, ainda não concluiu o ensino fundamental. Desse conjunto de pessoas com baixa escolaridade, em torno de 10% são atendidas pelos programas educacionais ofertados dentro do sistema carcerário. No caso da pessoa privada de liberdade há um agravante.

A Lei da Execução Penal (LEP) entende a educação como parte integrante e necessária do processo de ressocialização. Em termos ideais, o período de reclusão deveria oferecer uma oportunidade para a pessoa privada de liberdade se preparar em termos educacionais e de qualificação profissional para a sua volta para a sociedade. Se aplicarmos novamente o nosso índice de invisibilidade para a EJA, encontraremos uma taxa de aproximadamente 90%.

O envelhecimento é um fenômeno global. Mundialmente as pessoas estão vivendo mais e melhor. Brasil não é uma exceção à regra, porém, ainda não incorporou essa questão nas suas políticas de educação de jovens e adultos apesar de subscrever ao discurso da aprendizagem e educação ao longo da vida. Direitos não têm data de validade. Uma pessoa com 60 ou 75 possui os mesmos direitos a educação que uma pessoa de 40. Não é suficiente, alegar que na EJA não se impõe limite de idade – a pessoa pode voltar a estudar quando lhe convém. Há também de lembrar que a política

da universalização do acesso e permanência na educação básica é uma política recente.

Assim, um número significativo de pessoas idosas não teve acesso a educação na sua juventude. Se em 2012 havia oito milhões de pessoas com 80 anos e mais, em 2020 haverá 20 milhões. Até agora as idosas tem constituído uma população relativamente invisível para quem as políticas públicas, com poucas honrosas exceções, têm oferecido escassas alternativas educacionais. Essa nova invisibilidade pode causar uma revolução dentro da EJA porque terminará sendo uma questão que afeta tanto ao público tradicional da EJA – as classes populares – quanto à classe média cujas demandas podem gerar uma base concreta para uma nova política de educação ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências nacionais apontam para a distância entre o proclamado – o direito de todos à educação – e o efetivado – o acesso, permanência e aprendizagem de jovens, adultos e idosos a práticas educativas gratuitas e de qualidade social no contexto brasileiro. No plano internacional, a luta continua para manter o direito a educação como um dos principais eixos na nova agenda internacional para educação e desenvolvimento a ser acordada em 2015. Na esfera nacional, o Plano Nacional de Educação adia para 2024 qualquer perspectiva de garantir o mínimo de educação – alfabetização – para a população jovem, adulta e idosa.

A universalização do direito à educação básica de qualidade e de relevância social para todas as crianças e adolescentes já em si constitui um desafio para o Estado e sociedade brasileiras. O desafio de universalizar o direito à educação básica para todos os jovens, adultos e idosos que não concluíram o ensino fundamental é ainda maior em termos numéricos. A demanda potencial para EJA

é maior que o número de alunos atualmente matriculados na educação básica. Ao mesmo tempo as estatísticas mostram o peso de gênero, cor, região, idade, renda e classe social no acesso a direitos humanos básicos incluindo a educação para a população adulta. Mesmo constando como uma modalidade de educação a EJA possui um status menor, fato que transparece claramente na falta de uma carreira, de concursos, de quadros qualificados, de pesquisa e de financiamento dedicados especificamente para a EJA.

Embora existam garantias legais do direito a educação, a prática dos direitos humanos reforça a distância entre o proclamado e o efetivado. Por isso, nos vemos obrigados a concluir que Todas as modalidades de educação são iguais, mas algumas são mais iguais do que as outras.

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, M. V. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350.
- BRASIL. Centro de Políticas Sociais. *Retratos da deficiência no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2003. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/cps/deficiencia_br/PDF/PPD_Sumario_Executivo.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2014.
- BRASIL. INEP. *Censo Escolar 2010*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: dez. 2014.
- COSTA, A. *Crise Civilizatória*. [S.l.], [200-]. Disponível em: <www.andrecosta.adv.br/meio-ambiental/202- crise-civilizatoria.html>. Acesso em: dez. 2014.
- FERREIRA, W. B. Desafios na educação de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Brasil. *Alfabetização e cidadania*:

revista de educação de jovens e adultos, Brasília, DF, n. 19, p. 39-60, jul. 2006.

GEM REPORT. The Muscat Agreement: new proposed post 2015 global education goal and targets announced today. *World Education Blog*, [S.l.], jun. 2014. Disponível em: <[The Muscat Agreement: New proposed post 2015 global education goal and targets announced today](#)>. Acesso em: dez. 2014.

IBGE. *Censo demográfico 2010: educação e deslocamento*, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf>. Acesso em: dez. 2014.

JUDT, T. *Ill fares the land*. New York: Penguin Books, 2010.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: dez. 2014.

NAÇÕES UNIDAS. *Convenção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. 1992. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em: dez. 2014.

ORWELL, G. *Revolução dos bichos*. São Paulo: Globo, 2000.

PAIVA, J. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

TORRES, R. M. *Derecho a la Educación es mucho más que acceso de niños e niñas a la escuela*. Instituto Fronesis. 2006. Disponível em: <<http://otra-educacion.blogspot.com.br/>>. Acesso em: dez. 2014.

UNESCO. *2nd Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburgo, 2013.

UNESCO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília, DF, 2001.

UNESCO. *Infographic* – 2014. [S.l.], [2014]. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/ild2014/infographic2014-final.pdf>>. Acesso em: 8 set . 2014.

UNESCO. *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília, DF, 2010.

UNESCO. *Teaching and learning: achieving quality for all*. Paris, 2014.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtien, 1990. [S.l.], 1998.

SOBRE OS AUTORES

Aida Maria Monteiro Silva

Mestra e Doutora em Educação, professora e pesquisadora da graduação e pós-graduação, sobre formação(a) do(a) professor(a), prática pedagógica sob a ótica dos Direitos Humanos, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Direitos Humanos (EDH), Diversidade e Cidadania da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no pós-doutorado pela Universidade do Porto (Portugal), membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, e coordenadora da Coleção Educação em Direitos Humanos da Editora Cortez.

Alfredo Eurico Rodrigues Matta

Pós-doutor em Educação a Distância pela Universidade do Porto, Portugal. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Université Laval, Canadá. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professor do Doutorado Muitidisciplinar e Multinstitucional em Difusão do Conhecimento (DMMDC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: alfredo@matta.pro.br

Ana Paula Silva da Conceição

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) do Departamento de Educação (DEDC) através da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus I. Licenciada em Pedagogia. E-mail: a.paulaslv@hotmail.com

Antonio Amorim

Doutor pela Universidade de Barcelona, Espanha. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Graduado em Pedagogia. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: antonioamorim52@gmail.com

Edivaldo Machado Boaventura

Livre Docente aposentado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutor em Direito e Administração Educacional. Professor Titular da Universidade Salvador. E-mail: edivaldoboaventura@gmail.com

Francisca de Paula Santos da Silva

Pós-Doutora em Educação e Turismo pela Universidade de Coimbra, Portugal. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Doutorado Multidisciplinar e Multinstitucional em Difusão do Conhecimento (DMMDC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: fcapaula@gmail.com.

Francisca Elenir Alves

Educadora Popular, Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Coordenadora Geral do Programa Todos Pela Alfabetização (TOPA) da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Graça dos Santos Costa

Mestre e doutora em educação, professora do Programa de Mestrado Profissional de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do grupo de pesquisa Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade (GREDHI/UNEB). Seus estudos, investigações e publicações estão relacionados currículo, formação de professores (as), diversidade cultural e imigração, abordando aspectos didáticos e epistemológicos da atenção à diversidade educativa.

Joan Rué

Professor do Departamento de Pedagogia Aplicada na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), do qual foi Diretor. Ele é o autor de inúmeros artigos em várias revistas de educação espanholas e internacionais e publicou livros importantes sobre o ensino de ação. Ele coordenou reuniões científicas sobre temas de Educação Superior. É membro do Comitê Executivo da RED-você e o representante desta rede em Consórcio Internacional para o Desenvolvimento Educacional (ICED).

Madrycacy Ferreira Coutinho Medeiros Ovidio

Professora da Universidade do Estado da Bahia. Mestranda em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Grupo de Pesquisa Gestão, Organização e Políticas Públicas em Educação pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: madrycoutinho@hotmail.com

Maria Conceição S. Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do Programa de Mestrado Profissional de Jovens e Adultos da UNEB. E-mail: consinha@hotmail.com

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Pós-doutoranda pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Autora de diversos livros no campo da educação de jovens e adultos. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: herminialaffin@gmail.com

Maria Olívia de Matos Oliveira

Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos e do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus I. E-mail: mariaoliviamatos@gmail.com

Renata da Silva Massena

Mestre pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: renatamassena@hotmail.com

Tânia Regina Dantas

Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha. Líder do Grupo de Pesquisa Formação, Autobiografia e Políticas Públicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Autora de livros e de artigos em revistas científicas no campo da formação e da EJA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: taniaregin@hotmail.com

Timothy D. Ireland

Graduado em Letras pela Universidade de Edimburgo (Escócia), com Mestrado e Doutorado em Educação de Adultos pela Universidade de Manchester (Inglaterra), é professor do Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) desde 1979. Foi Assessor para Assuntos Internacionais da UFPB de 1993 a 2004, e vice-presidente e presidente nacional do Fórum de Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais (Faubai) de 2004 a 2007, foi Diretor Nacional de Educação de Jovens e Adultos no Ministério da Educação, em Brasília. De 2008 até 2011 trabalhou na Representação da Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (Unesco), no Brasil, onde coordenou a organização da VI Confinteia. Atualmente, coordena a Cátedra da Unesco de Educação de Jovens e Adultos na UFPB .

COLOFÃO

Formato	<i>16 x 23 cm</i>
Tipologia	<i>Caecilia LT Std Scala sans</i>
Papel	<i>Alcalino 75 g/m² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m² (capa)</i>
Impressão	<i>EDUFBA</i>
Capa e Acabamento	<i>Cian</i>
Tiragem	<i>500</i>

É um livro pensado para atingir os interesses dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou seja, professores e alunos da educação básica, servindo para enriquecer e aprofundar os estudos e pesquisas dos discentes, professores, pesquisadores, educadores interessados na busca de solução, para muitos dos problemas enfrentados pela EJA como modalidade de ensino na educação básica. A produção desta coletânea representa um esforço coletivo para divulgar e dar visibilidade às ações e atividades de pesquisa que vêm sendo incrementadas pelos docentes e discentes do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) em articulação com diversas outras universidades que possuem cursos de pós-graduação em educação em várias regiões da Bahia, do Brasil e com alguns países que têm parceria com o Programa.

DCH - CAMPUS I
Departamento de
Ciências Humanas



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



ISBN 978-85-232-1519-4



9 788523 215194