



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

**ELIANE SILVA SOUZA**

***APP-LEARNING NA EJA EM SOCIOEDUCAÇÃO:***  
**POSSIBILIDADES E RESSONÂNCIAS DO APP BANCO DE AULAS**  
**ZUPPA DO SABER NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS**

**SALVADOR - BA**  
**2020**

ELIANE SILVA SOUZA

***APP-LEARNING* NA EJA EM SOCIOEDUCAÇÃO:  
POSSIBILIDADES E RESSONÂNCIAS DO APP BANCO DE AULAS  
ZUPPA DO SABER NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS  
PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em  
Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Departamento de  
Educação - Campus I, Universidade do Estado da Bahia,  
Área de Concentração 3 - Gestão Educacional e Tecnologia  
da Informação e Comunicação, como requisito para  
obtenção do título de mestre.

Orientadora: Professora Dra. Maria da Conceição Alves  
Ferreira.

SALVADOR - BA

2020

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Souza, Eliane Silva.

App-learning na EJA em socioeducação: possibilidades e ressonâncias do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada das professoras / Eliane Silva Souza.-- Salvador, 2020.

231 fls : il.

Orientador: Maria da Conceição Alves Ferreira

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2020

1. App-learning. 2. Formação continuada. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. App Banco de Aulas Zuppa do Saber. 5. Socioeducação. I. Ferreira, Maria da Conceição Alves II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

# TERMO DE APROVAÇÃO

ELIANE SILVA SOUZA

## *APP-LEARNING* NA EJA EM SOCIOEDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E RESSONÂNCIAS DO APP BANCO DE AULAS ZUPPA DO SABER NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS

Dissertação aprovada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional, do Departamento de Educação – Campus I – da Universidade do Estado da Bahia.

### FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof.<sup>a</sup> Dra. Jocenildes Zacarias Santos  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação e Contemporaneidade  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Cristina Castro do Lago  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educación y Democracia.  
Universitat de Barcelona – UB

Prof.<sup>a</sup> Dra. Edméa Oliveira dos Santos  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Salvador, 15 de dezembro de 2020.

Dedico este trabalho a cada estudante da EJA, em especial aos estudantes da EJA na socioeducação, com os quais é preciso ressignificar a escola,

compreender trajetórias e provocar mudanças.

## **AGRADECIMENTOS**

Desejo que as palavras escolhidas para dar materialidade a este trabalho tenham sido suficientes para comunicar o movimento e os entendimentos tecidos nesta trajetória. Em virtude desta construção, emerge um sentimento especial que nasce dos encontros, das atitudes colaborativas e do arrimo que são os parceiros de caminhada: o sentimento de gratidão.

Agradeço a Deus e aos irmãos espirituais que iluminam e suavizam esta experiência humana.

Aos meus avós maternos e à minha mãe que foram incansáveis em reafirmar a importância da escola na construção de uma vida melhor, elemento que continua repercutindo em minha vida e nos caminhos que tenho trilhado.

A Israel que me ajudou a ampliar o tempo e à Estela, que exigiu tempo, mas doou amor; e se me perdi, me ajudaram a reencontrar o caminho.

À minha irmã Elisângela Silva pelo cuidado amoroso com minha filha em cada momento que precisei cursar componentes curriculares com aulas após as 17h. À Professora Maria da Conceição Alves Ferreira, pela orientação que foi tecida com leveza, carinho, profissionalismo e compromisso com a pesquisa e com a nossa formação. Às professoras Ana Cristina Castro do Lago, Jocenildes Zacarias Santos e Edméa Santos – constituíram as bancas de qualificação e de defesa de forma generosa – por compartilharem conosco da construção desta produção acadêmica através da leitura cuidadosa e com excelentes sugestões e indicações que agregamos a este texto dissertativo.

Aos caros colegas da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, que foram pacientes, compreensivos e colaborativos durante a trajetória da pesquisa.

Aos estudantes da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, com os quais pude desenvolver a experiência de ensinar e aprender mutuamente e de me ressignificar enquanto pessoa e profissional.

À gestora da Escola Municipal Maria da Conceição Santiago Imbassahy, Gildete Vitoria Silva Santana, que gentilmente cedeu o espaço para a realização das Oficinas Formativas. À Universidade do Estado da Bahia que, através do Programa de Mestrado

Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), investe na formação dos profissionais da educação básica ampliando a qualidade da educação para mulheres e homens que demandam a EJA. A todos os docentes do MPEJA por compartilharem conhecimentos e fomentarem produções que qualificam a formação dos profissionais da EJA.

À equipe da secretaria acadêmica do MPEJA, sempre disponível para as nossas solicitações e encaminhamentos acadêmicos necessários.

Ao sr. Fernando, sr. Antonio e demais servidores sempre cuidadosos com a organização dos espaços e equipamentos necessários às aulas e atividades do MPEJA. Aos colegas da Turma 6 com os quais foi possível uma convivência que deixa marcas significativas e saudades.

Não somos solitariamente. Somos com o outro. Nos ressignificamos a cada instante com a convivência e a experiência com todos os parceiros de caminhada. E somos para ser sempre com o outro, seguindo disponível às novas partilhas, às novas experiências e à infinita ressignificação.

Sinto-me extremamente grata a todos.



## RESUMO

SOUZA, Eliane Silva. *App-learning na EJA em socioeducação*: possibilidades e ressonâncias do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada das professoras. 2020. 231f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2020.

Trata-se da dissertação resultante de uma experiência de pesquisa e formação construída com professoras da Educação de Jovens e Adultos que atuam na socioeducação em contexto de privação de liberdade em uma escola da Rede Municipal da Educação de Salvador, Bahia. A experiência propiciou o entrelaçamento entre teoria e prática em um estudo sobre a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos envolvendo dispositivos digitais

móveis na construção de experiências formacionais próprias da cibercultura. A pesquisa envolvendo *App-learning*, um novo processo de aprendizagem que envolve aplicativos para dispositivos digitais móveis, foi mobilizada pela seguinte questão: **Como o uso do App Banco de Aulas Zuppa do Saber ressoa na formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos no contexto da socioeducação com privação de liberdade?** O objetivo principal da pesquisa foi compreender as possibilidades e ressonâncias do uso do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos no contexto da socioeducação com privação de liberdade. Os objetivos específicos foram: discutir o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos, a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos na socioeducação com privação de liberdade e os cenários de formação na cibercultura; experimentar, através da Etnopesquisa Crítica/Formação, um processo formacional envolvendo o App Banco de Aulas Zuppa do Saber; apresentar as compreensões construídas a partir dos sentidos produzidos pelos sujeitos participantes do processo de pesquisa envolvendo *App-learning* com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber; e, como produto do mestrado profissional, criar diretrizes para a construção de percursos de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, baseada no referencial epistemológico da multirreferencialidade e efetivada com a Etnopesquisa Crítica/formação, envolvendo como dispositivos: oficinas formativas, diário reflexivo *online* e questionários *online* para *feedback* referente ao processo formacional. O *corpus* da análise foi constituído pelo conjunto de informações produzidas com as professoras participantes da pesquisa e as compreensões foram elaboradas com base nos princípios da análise interpretativa. Com as experiências construídas com a pesquisa é possível compreender que na articulação da formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos com *App-learning* cada participante pode transformar-se e construir os seus processos de autorização em coautoria com seus pares, em um complexo processo de interação e alteração. O App Banco de Aula Zuppa do Saber revela-se como um dispositivo carregado de potencialidades que reflete no processo de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos, oportunizando a mobilização de interatividade e construção de autoria, bem como oportunizando a construção de uma dinâmica hipertextual no processo formacional. O resultado apresentado é uma obra aberta que pretende colaborar com o diálogo acerca de *App-learning* na formação continuada de professores e, especialmente, despertar interesses para a elaboração de outras experiências formativas.

Palavras-chave: *App-learning*. Formação continuada. Educação de Jovens e Adultos. App Banco de Aulas Zuppa do Saber. Socioeducação.

## ABSTRACT

SOUZA, Eliane Silva. ***App-learning* na EJA em socioeducação**: possibilidades e ressonâncias do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada das professoras. 2020. 231f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2020.

This is the dissertation resulting from a research experience and formation constructed with teachers of the Youth and Adult Education who work in the socio-education in the context of deprivation of liberty in a municipal school in Salvador, Bahia. The experience provided an

interlacing of theory and practice in a study of continuous formation of teachers of Youth and Adult Education involving mobile digital devices in the construction of formational experiences proper to cyberculture. The research involving App-learning, a new learning process involving applications for mobile digital devices, was mobilized by the following question: **How does the use of the App Banco de Aulas Zuppa do Saber resonate in the continuous formation of teachers in the Youth and Adult Education in the context of socio-education with deprivation of liberty?** The main aim of the research was to understand the possibilities and resonances of the use of the App Banco de Aulas Zuppa do Saber in the continuous formation of the teachers of Youth and Adult Education in the context of deprivation of liberty. The specific aims were: to discuss the historical context of Youth and Adult Education, the continuous formation of the teachers of Youth and Adult Education in the socio-education with deprivation of liberty and the scenarios of formation in cyberculture; to experiment through critical/formation ethno-research, a formational process involving the App Banco de Aulas Zuppa do Saber; to present the understanding constructed by the paths produced by the participating subjects of the research process involving App-Learning with the App Banco de Aulas Zuppa do Saber; and, as a product of a professional master's degree, to create guidelines for the construction of continuous formation paths of teachers of Youth and Adult Education with the App Banco de Aulas Zuppa do Saber. This is a qualitative research based on multi referential epistemological references and implemented with the critical/formation ethno research, involving the following mechanisms: formation workshops, a reflective online diary and online questionnaires for feedback referring to the formational process. The corpus of the analysis was constructed by a set of information produced with the teachers that participated in the research and the comprehension was elaborated basing on the principles of interpretative analysis. Through the experiences constructed by the research it is possible to understand that in the articulation of continuous formation of teachers of Youth and Adult Education with App learning the participants can transform themselves and construct their own processes of authorization in co-authorship with their colleagues in a complex process of interaction and alteration. The App Banco de Aulas Zuppa do Saber reveals itself as a device full of potential that reflects in the continuous formation process of the teachers of Youth and Adult Education providing mobilization of interactivity and construction of authorship as well as construction of a hypertextual dynamic in the formation process. The result presented is an open work that intends to collaborate with the dialogue on App-learning in the continual formation of teachers and especially to awaken interest in the elaboration of other formative experiences.

Keywords: App-learning. Continuing education. Youth and Adult Education. App Banco de Aulas Zuppa do Saber. Socio-education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Incompletude institucional .....	43
Figura 2 - Visualização do App em sua versão inicial .....	86
Figura 3 - Municípios baianos de onde os estudantes são oriundos .....	93
Figura 4 -	

Localização da escola .....	96	Figura 5 - Mapa
do processo de pesquisa .....	104	
Figura 6 - Mapa de dispositivos acessados através do App .....	107	Figura
7 - Postagem de aula no App e arquivo acessado a partir da postagem .....	113	Figura 8 -
Ciclo de experiências construído com as Oficinas Formativas .....	114	Figura 9 -
Registro fotográfico da Oficina Formativa 1 .....	118	Figura 10 -
Nuvem de palavras associadas à experiência com a Oficina Formativa 1 .....	119	Figura 11 -
Registro fotográfico da Oficina Formativa 2 .....	121	Figura 12 -
Uso do App na área externa à escola após a Oficina Formativa 2 .....	123	Figura 13 -
Nuvem de palavras associadas à experiência com a Oficina Formativa 2 .....	124	Figura 14 -
Registro fotográfico da primeira parte da Oficina Formativa 3 .....	125	Figura 15 -
Nuvem de palavras associadas à experiência com a Oficina Formativa 3 .....	126	Figura 16 -
Registro fotográfico da segunda parte da Oficina Formativa 3 .....	127	Figura 17 -
Registro fotográfico da Oficina Formativa 4 .....	128	Figura 18 -
Mapa conceitual produzido na Oficina Formativa 4 .....	129	Figura 19
 _Pôster Cenário de Experiências Possíveis com o App Banco de Aula		
Zuppa do Saber .....	130	
Figura 20 - Nuvem de palavras associadas à experiência com a Oficina Formativa 4 .....	131	
Figura 21 - Sentidos atribuídos às experiências com as oficinas .....	136	
Figura 22 - Reportagem sobre a XI Mostra de Saúde: em busca do tesouro da saúde .....	141	
Figura 23 - A dinâmica hipertextual no processo formacional com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber .....	151	
Figura 24 - Capturas de tela do espaço ‘Formiglinhas Autorizadas’ .....	158	

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro teórico .....	24	Quadro
2 - Formações que emergem no contexto estudado .....	57	Quadro 3 -
Dimensões gestoras .....	63	
Quadro 4 - Pesquisas do MPEJA (2013-2018) envolvendo tecnologia e formação continuada de professores.....	67	
Quadro 5 - Fases da Web .....	73	
Quadro 6 - Noções importantes para a pesquisa com dispositivos e artefatos tecnológicos .....	76	
Quadro 7 - Módulos do App e sincronização com tópicos e fóruns do Zuppa do Saber .....	88	
Quadro 8 - Ementa das Oficinas Formativas .....	116	Quadro
9 - Possibilidades do App exploradas na pesquisa .....	159	

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Pesquisas do MPEJA envolvendo tecnologia: 2013-2018 .....	66
---	----

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Municípios, microrregiões, mesorregiões – número de estudantes ..... 94

## **LISTA DE SIGLAS**

AC Atividade Complementar

APK Android *Package*



APP Aplicativo

AVA Ambiente Virtual de Aprendizagem

CASE Comunidade de Atendimento Socioeducativo

CEAA Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB Ciclo de Educação Básica

CME Conselho Municipal de Educação

CNEA Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo CNER

Campanha Nacional de Educação Rural

CONANDA Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CONFINTEA Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPC Centros Populares de Cultura

DIPE Diretoria Pedagógica

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA Educação de Jovens e Adultos

ForTEC Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo

FUNDAC Fundação da Criança e do Adolescente

ID Iniciação à Docência

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MCP Movimentos de Cultura Popular

MEB Movimento de Educação de Base

MEC Ministério da Educação

MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPEJA Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos PIBID

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PNA Plano Nacional de Alfabetização

PPGEduC Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade PRP

Programa da Residência Pedagógica

REDA Regime Especial de Direito Administrativo

SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDH Secretaria Especial dos Direitos Humanos

SEJA Segmento da Educação de Jovens e Adultos

SINASE Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SMED Secretaria Municipal da Educação de Salvador

TAP Tempo de Aprendizagem

UNE União Nacional de Estudantes

UNEAD Unidade Acadêmica de Educação a Distância

UNEB Universidade do Estado da Bahia

URL *Uniform Resource Locator*

## **SUMÁRIO**

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1.1 IMPLICAÇÃO COM A PESQUISA .....	20
1.2 QUESTÃO CENTRAL E OBJETIVOS DA PESQUISA .....	25
1.3 ESCOLHA METODOLÓGICA E CAMPO EMPÍRICO.....	26
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO DE PESQUISA.....	27
<b>2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SOCIOEDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DELINEANDO OS NEXOS DA RELAÇÃO .....</b>	<b>30</b>
2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	31
2.2 SOCIOEDUCAÇÃO E A CONEXÃO COM A EJA: O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE.....	41
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES DA EJA NA SOCIOEDUCAÇÃO: CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO TECIDOS COM A GESTÃO .....	56
<b>3 APP-LEARNING: INOVAÇÃO NOS PROCESSOS FORMACIONAIS NA CIBERCULTURA.....</b>	<b>65</b>
3.1 CIBERCULTURA E AS POSSIBILIDADES COM O DIGITAL CONECTADO EM REDE.....	70
3.2 APP-LEARNING: SENTIDOS POSSÍVEIS PARA DISPOSITIVOS DIGITAIS MÓVEIS.....	79
3.3 O APP BANCO DE AULAS ZUPA DO SABER..	82
<b>4 (DES)CONSTRUINDO UM OLHAR SOBRE A PESQUISA: ITINERÁRIO METODOLÓGICO .....</b>	<b>92</b>
4.1 O CAMPO EMPÍRICO E OS SUJEITOS.....	92
4.2 A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	99
4.3 A ETNOPESQUISA CRÍTICA/FORMAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE PARA COMPREENDER APP-LEARNING NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE	

PROFESSORES DA EJA.....	101
4.4 OS DISPOSITIVOS E O ITINERÁRIO DE INVESTIGAÇÃO.....	103
4.5 NOÇÕES SUBSUNÇORAS.....	107
4.6 A INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO DOS SENTIDOS.....	108
<b>5 OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS COM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b> .....	<b>111</b>
5.1 O APP BANCO DE AULAS ZUPPA DO SABER NA ARTICULAÇÃO DO PROCESSO.....	112
5.2 AS OFICINAS FORMATIVAS E OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS.....	116
5.3 <i>APP-LEARNING</i> NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS: POSSIBILIDADES E RESSONÂNCIAS.....	132
<b>5.3.1 Mobilização de interatividade.....</b>	<b>132</b>
<b>5.3.2 Mobilização de autoria.....</b>	<b>137</b>
<b>5.3.3 A dinâmica hipertextual no processo formacional.....</b>	<b>148</b>
<b>5.3.4 Observações acerca da experiência: limites e possibilidades.....</b>	<b>157</b>
5.4 DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM O APP BANCO DE AULAS ZUPPA DO SABER.....	161
<b>6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>227</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No cenário brasileiro e mundial a formação de professores é temática de pesquisas que buscam responder às demandas que se apresentam no campo da educação a fim de propiciar o fortalecimento de processos educativos adequados ao mundo contemporâneo, o qual notoriamente vem sendo marcado por profundas transformações desencadeadas pelos avanços

na tecnologia e ciência, assim como pela expansão do modelo de produção econômica capitalista. Tais transformações tem ocorrido com muita rapidez em virtude do desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação e culminam em exigências de reconfigurações econômicas, políticas, sociais e culturais.

À medida que estas transformações afetam o mundo e a vida em sociedade, vai se configurando um novo paradigma, onde a possibilidade de interação, a velocidade e a quantidade de informação em circulação vão reconfigurando a cultura, produzindo um processo complexo que envolve o imbricamento de diversas perspectivas culturais e consolidando a constituição de uma grande rede, onde cada sujeito é um ponto com uma multiplicidade de conexões, constituindo uma cultura descentralizada.

Este novo paradigma que se constitui implica em mudanças em todas as dimensões e, à medida que estas mudanças são instituídas, impactam na configuração da educação, da escola e da formação dos sujeitos que irão atuar com os processos educativos. Em relação à formação de professores, em lugar de um percurso que é finalizado em um dado ponto, conferindo condição de atuação ao sujeito, passa-se ao entendimento da necessidade de concebê-la enquanto processo e de fortalecê-la através das itinerâncias formativas e da tessitura de redes propiciadas por uma série de dispositivos.

Em minhas itinerâncias formativas fiz uma imersão como bolsista de supervisão por quatro anos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) através do subprojeto “Entre a Universidade e a Escola: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) potencializando a práxis pedagógica” do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) do DEDC I. Nesta experiência atuei com o Banco de Aulas Zuppa do Saber, um banco de aulas dinâmico e interativo instalado em um AVA, idealizado em 2010 pelas professoras Ana Cristina Castro do Lago e Maria do Socorro Almeida em parceria com Marcus Brandão, estudante de pedagogia naquela época.

19

O referido banco de aulas possuía, desde o início, um caráter de incompletude e possibilitou ressignificações que resultaram em sua ampliação, passando a se constituir eixo central do subprojeto citado. Na itinerância formativa com o PIBID foi possível desenvolver aprendizagens sobre a formação do professor da educação básica em uma proposta inovadora, experimentando a inserção de ideias e dispositivos oriundos da cultura digital. Nesse processo atuava como professora da educação básica que compartilhava da experiência de formação de

sujeitos em processo de formação inicial sob coordenação de um professor da universidade, à medida que também construía a minha própria experiência de formação.

Esta experiência resultou na ressignificação de conhecimentos e na criação do App Banco de Aulas Zuppa do Saber, aplicativo que ganhou concretude a partir do questionamento referente à possibilidade de o Banco de Aulas Zuppa do Saber ser acessado a partir de um aplicativo para dispositivos móveis, colocando as produções desenvolvidas através do subprojeto do PIBID “Entre a Universidade e a Escola: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) potencializando a práxis pedagógica” nas mãos dos sujeitos, na mesma medida em que se encontravam diversos produtos e serviços no mundo contemporâneo.

Ao final desse percurso formativo havia aulas produzidas, testadas, avaliadas e compartilhadas através de um aplicativo, envolvendo Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Em relação às aulas para a Educação de Jovens e Adultos, uma parte foi testada no contexto da socioeducação, pois ao final da atuação como bolsista de supervisão do PIBID tive a oportunidade de vivenciar o desenvolvimento de um semestre com professores e estudantes ligados ao contexto da EJA na socioeducação com privação de liberdade, momento em que também atuava na gestão escolar como vice-diretora.

A partir do lugar da gestão, vislumbrei a possibilidade de investigar sobre a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam com estudantes privados de liberdade na socioeducação, envolvendo o App Banco de Aulas Zuppa do Saber. Trata-se de um empreendimento cuja relevância pode ser observada em Couto, Porto e Santos (2016) através das experiências de pesquisa e formação envolvendo uma diversidade de aplicativos

que propiciam novas formas de aprender em um contexto que envolve dispositivos digitais e mobilidade, constituindo o que é denominado *App-learning*.

Reconheço os desafios que o mundo contemporâneo apresenta e a importância de se desenvolver percursos de formação inovadores que potencializem a capacidade de os

20

professores construir respostas às necessidades dos sujeitos com os quais atuam. Nesse sentido, entendo que a formação continuada dos professores da EJA, desenvolvida no contexto da socioeducação com privação de liberdade, precisa ser fomentada pela gestão escolar, traduzindo-se em processos que possam refletir na melhoria do ensino desenvolvido para os estudantes.

Esta é uma pesquisa que pretendeu propiciar uma experiência que dialoga com ideias e dispositivos oriundos da cultura digital, envolvendo um aplicativo que ganhou concretude através da atuação de professores por meios de processos desenvolvidos no contexto da educação básica, envolvendo, também, a escola de EJA vinculada ao contexto da socioeducação com privação de liberdade. O dispositivo investigado por meio do processo de pesquisa e formação apresenta um conteúdo que foi analisado, ressignificado e ampliado, propiciando aos sujeitos envolvidos uma experiência com *App-learning* que contemplou o conhecimento científico, os saberes dos professores e as experiências do cotidiano escolar.

## 1.1 IMPLICAÇÃO COM A PESQUISA

As inquietações que perpassam a trajetória acadêmica em busca de respostas marcaram o meu itinerário formativo desde a graduação, iniciada em 2000 na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Na ocasião buscava respostas para os desafios vivenciados, após a conclusão do Curso de Magistério, na experiência com uma classe multisseriada na zona rural do município de Mutuípe-Ba, localizado no Vale do Jequiriçá.

As questões que emergiam naquela situação estavam relacionadas a como garantir formação escolar adequada aos sujeitos em uma situação marcada pela privação de recursos elementares e por uma formação pouco adequada para responder aos desafios da realidade educacional naquele momento de início da trajetória profissional.

O curso de Licenciatura em Pedagogia me propiciou descobertas importantes e acesso a conhecimentos que ampliaram o horizonte de compreensão acerca das problematizações que havia levantado na experiência inicial. Pelo fato de a atuação profissional ter iniciado antes da formação em Pedagogia foi possível estabelecer a necessidade de ressignificação das práticas desenvolvidas à medida que cursava cada componente curricular. A sensação que tinha é que cada um deles funcionava como uma nova lente que permitia revisitar as experiências amplificando a capacidade de enxergar os elementos a elas interconectados.

No percurso da formação inicial dirigi a minha atenção para a relação sujeitos e currículo da Educação de Jovens e Adultos e, para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O papel da identidade na construção do conhecimento”. Esta produção escrita foi resultado do estudo das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos para o primeiro segmento. O ponto focalizado

no estudo foi a generalização dos sujeitos no documento norteador da modalidade EJA.

Após a conclusão do curso de Pedagogia iniciei o Curso de Especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação na UNEB. Com os estudos pautados na tríade ensino, pesquisa e extensão, o curso propiciou reflexões que apontavam para a necessidade de continuar o estudo da categoria identidade. Ao final desse percurso formativo apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Identidade: Desconstrução e Reconstrução do Conceito” para obtenção do título de especialista.

Ingressei como professora concursada na Rede Municipal de Educação de Salvador, Bahia, no ano de 2004 ainda envolvida na trajetória formativa do curso de especialização. Analiso esse início de carreira no magistério na Rede Municipal de Salvador como um momento de aprendizagem sobre a atuação docente com sujeitos muito distintos daqueles com os quais atuara até então: estudantes da escola pública do interior da Bahia e estudantes da rede privada da capital baiana. O novo contexto profissional apresentava a necessidade de compreender esses novos sujeitos, as suas necessidades, expectativas, dificuldades e seus valores.

Esta consciência, da necessidade de conhecer e entender os sujeitos, advém de toda a provocação experienciada como estudante da graduação e da especialização na Universidade do Estado da Bahia. Ao longo da trajetória profissional, na docência e na gestão escolar, tenho buscado compreender os sujeitos com / para os quais estou atuando em virtude da necessidade de desenvolver práticas significativas alinhadas às suas necessidades.

No momento em que ingressei no curso de graduação o cenário de acesso às tecnologias digitais era bastante distinto do que temos hoje. No ano 2000 o computador ainda não era um dispositivo acessível às massas. Somente anos depois é que pude me apropriar desse dispositivo e tê-lo na condição de amplificador da possibilidade de produzir, compartilhar e pensar novas possibilidades com a sua inserção nos diversos processos educativos.

Sou parte de um grupo de pessoas que teve a vida marcada pelo som da internet discada e pelas manobras para usá-la aos finais de semana ou na madrugada evitando o custo

exponencial aplicados aos outros dias e horários. Estar no limiar entre um mundo analógico e um mundo digital, com conexão móvel a qualquer hora e lugar, propicia o vislumbre de



possibilidades que têm esculpido a nossa forma de pensar e entender a nós, o mundo e as relações que são estabelecidas com pessoas e processos.

Sem dúvida, esse novo universo de possibilidades, inaugurado com o acesso das massas à tecnologia digital, em especial a tecnologia digital móvel, propicia a nossa reinvenção enquanto pessoa e enquanto professores que passa a assumir autoria em diversos processos, dentre eles os processos formativos.

No que diz respeito a este cenário tecnológico e as suas ressonâncias e possibilidades em minha prática docente, destaco a experiência vivenciada com o ingresso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como bolsista de supervisão em 2014. A minha integração a um subprojeto com estudos norteados pelas categorias Colaboração, Mediação e Práxis Pedagógica, me possibilitou experiências formativas com um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na condição de administradora e proponente de um Diário Reflexivo que resultou em uma estrutura de narrativas interconectadas sobre a iniciação à docência na educação básica.

Nesse itinerário formativo consolidei saberes através das experiências que me propiciaram pensar proposições outras à minha prática docente, além de conseguir imaginar ampliações para o AVA no qual havia desenvolvido a experiência formativa. Por se tratar de um AVA integrado a um repositório fiz a proposição de alinhar o acesso ao espaço formativo e disponibilização do conteúdo do repositório às novas possibilidades consolidadas com os dispositivos digitais móveis, projetando e desenvolvendo, dessa forma, o App Banco de Aulas Zuppa do Saber.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa a minha atuação envolveu a gestão e docência na EJA com estudantes privados de liberdade em virtude do cumprimento de medidas socioeducativas. Nesse lugar de atuação compreendi que é crucial o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas, pois os sujeitos vêm de uma experiência escolar frustrada

necessitando não só acessar o conhecimento escolar e desenvolver aprendizagens, mas, sobremaneira, ressignificar a escola em suas vidas.

O contexto estudado envolve, predominantemente, estudantes do sexo masculino, com idade entre 12 a 21 anos incompletos, oriundos de todo o estado da Bahia e com uma trajetória

de vida marcada pela desigualdade social e privação de acesso a direitos básicos, especialmente o direito à educação.

O ingresso nesta realidade educacional ocorreu paralelamente ao ingresso em um novo processo formativo através do Curso de Especialização em Educação, Processos Tecnológicos e Práticas Pedagógicas Inovadoras. Os estudos e as discussões desenvolvidas nesse novo itinerário formativo ampliaram as possibilidades de ressignificação das proposições, visando efetivá-las de forma significativa para os sujeitos e desmistificando a ideia de que inovar na sala de aula envolveria, necessariamente, a inclusão de tecnologias digitais.

Este novo processo formativo estartou possibilidades de utilizar diversos dispositivos, gerando novas possibilidades aos processos de aprendizagem, baseadas em criatividade e na superação da ausência de recursos, em virtude do processo de ressignificação propiciado pelas discussões envolvendo os processos tecnológicos e as Práticas Pedagógicas Inovadoras.

Vivo imersa em um constante movimento de investigar e compreender os sujeitos para produzir e levar à sala de aula propostas significativas. Além disso, me dedico, constantemente, a ressignificar dispositivos analógicos e digitais, estes últimos na medida do possível na escola de EJA na socioeducação com privação de liberdade, em virtude dos limites de acesso com uma série de dispositivos e materiais naquele lugar de atuação. Acredito que isso é resultante de toda uma trajetória de formação movida pela necessidade de buscar respostas às necessidades encontradas no campo de atuação

No contexto da EJA na socioeducação com privação de liberdade pude experienciar a atuação como docente e como vice-diretora. Enquanto docente pude atuar diretamente nos processos da sala de aula da EJA, desenvolvendo ações que visaram propiciar as aprendizagens necessárias aos estudantes, bem como a ressignificação da escola para eles, buscando o entendimento de que a superação das discrepâncias presentes em nossa sociedade passa pela garantia de acesso a conhecimentos que ficaram, historicamente, assegurados aos sujeitos mais favorecidos economicamente e socialmente.

Enquanto vice-diretora pude atuar com processos administrativos e pedagógicos da escola. A partir desta perspectiva compreendo que há uma relação de interdependência entre os processos pedagógicos desenvolvidos pelos professores e os processos formativos que vivenciam, sendo que estes podem refletir na ampliação do desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas.

Com base neste reconhecimento compreendo que o desenvolvimento de uma atuação significativa no compartilhamento da gestão da escola da EJA envolve pensar a relação de interdependência entre formação continuada e desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e atuar de forma propositiva, interventiva e colaborativa com os professores.

É neste sentido que me impliquei com o processo formativo através da pesquisa, envolvendo a formação continuada de professores a partir de uma perspectiva inovadora, pois a gestão escolar precisa fomentar a formação dos professores para ampliar a qualidade do processo educativo para os sujeitos da EJA.

O trabalho teve início com a seleção de um quadro teórico que propiciasse o desenvolvimento da compreensão da problemática que emergiu culminando na necessidade da investigação. Dessa forma buscamos refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, a socioeducação e a formação continuada de professores, procurando alinhar os nexos da relação entre estes elementos.

Além destes, foi necessário refletir, também, sobre cibercultura, buscando subsídios para compreender *App-learning*, uma vez que esta nova forma de aprender envolvendo os dispositivos móveis em rede se apresenta como uma possibilidade de ressignificação fértil e criativa para o App Banco de Aulas Zuppa do Saber enquanto dispositivo / possibilidade emergente para a formação continuada de professores do contexto estudado.

Para concretizar a reflexão desses conceitos foi essencial recorrer a diversos autores que auxiliaram a delinear entendimentos, buscando o aprofundamento necessário nos limites possíveis a esta investigação. Nesse processo foi possível dialogar com as concepções e os autores apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Quadro teórico	
Concepções	Suporte teórico
Educação de Jovens e Adultos	Freire (2018); Paiva (1987); Costa e Machado (2017) e Arroyo (2007, 2014); Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); Paiva, Haddad e Soares (2019); e Carvalho (2010).
Socioeducação	Costa (2006a, 2006b); Leal e Carmo (2014a, 2014b); BRASIL (2006, 2013).

Formação continuada	Freire (2001); Soares (2006, 2008); Machado (2000); Paiva, Haddad e Soares (2019); Amorim e Duques (2017); Dantas, Nunes e Laffin (2017) e Brasil (2000).
Cibercultura	Santos (2002, 2005, 2014, 2019); Santos e Rangel (2020); Lévy (1999); Santaella (2010, 2018); Silva (2001, 2007, 2010); Ramal (2003) e Lemos (2007).
<i>App-learning</i>	Santaella (2016); Almeida e Santos (2018); Almeida (2018) e Couto, Porto e Santos (2016).
Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2019.	

## 1.2 QUESTÃO CENTRAL E OBJETIVOS DA PESQUISA

Na maturação das ideias que culminaram na necessidade desta investigação considerava que os dispositivos móveis poderiam ser incorporados à formação docente enquanto potencializadores e estruturantes da formação, constituindo-se, desta forma, uma proposta de formação docente que ampliaria para os sujeitos as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas.

Também acreditava que ao desenvolverem percursos formativos desta natureza os professores seriam capazes de colaborar com o rompimento com as práticas oriundas de concepções pedagógicas que não mais se adequam às necessidades dos sujeitos na contemporaneidade. Diante dessas considerações emergiu o seguinte questionamento: **Como o uso do App Banco de Aulas Zuppa do Saber ressoa na formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos no contexto da socioeducação com privação de liberdade?**

No empreendimento de responder à questão levantada foi delineado o seguinte objetivo geral para a pesquisa:

- Compreender as possibilidades e ressonâncias do uso do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos no contexto da socioeducação com privação de liberdade.

Enquanto objetivos específicos para auxiliar no alcance do objetivo geral e, por conseguinte, responder à questão orientadora da investigação foram elaborados os seguintes:

26

- Discutir o contexto histórico da EJA, a formação continuada de professores da EJA na socioeducação com privação de liberdade e os cenários de formação na cibercultura;
- Experimentar, através da Etnopesquisa Crítica/Formação, um processo formacional envolvendo o App Banco de Aulas Zuppa do Saber;
- Apresentar as compreensões construídas a partir dos sentidos produzidos pelos sujeitos participantes do processo de pesquisa envolvendo *App-learning* com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber;
- Criar diretrizes para a construção de percursos de formação continuada de professores da EJA com o App Banco de Aulas Zuppa do Saber.

### 1.3 ESCOLHA METODOLÓGICA E CAMPO EMPÍRICO

Para efetivar a investigação na qual se baseia esta dissertação a escolha mais coerente foi o estudo de natureza qualitativa, uma vez que a pesquisa envolvia um universo de significados que não poderiam ser compreendidos a partir de estudos com variáveis (MINAYO, 2002). Desta forma, coadunando com Chizzotti (2003), buscou-se a valorização dos significados que os sujeitos participantes atribuem às coisas e aos outros sujeitos na interação social, elementos que prescindem de quantificações.

O campo da pesquisa envolve uma escola da EJA que atende a adolescentes e jovens privados de liberdade, sujeitos com histórias marcadas intensamente por condicionantes sociais, econômicos, culturais e pela dificuldade de permanecer na escola. Por conta dessa especificidade, há um tensionamento permanente com o currículo, produzindo um desafio constante ao trabalho do professor, que, por sua vez, tenta responder com a construção de práticas pedagógicas específicas buscando significar a escola com os estudantes.

Ademais, a organização da escola e o seu funcionamento se efetiva em uma relação articulada com os profissionais da Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE), dentro da qual a escola está situada. Nesta relação, a existência da escola é requisito imprescindível para o atendimento integral aos sujeitos adolescentes e jovens. Mas, como só consegue funcionar na articulação conjunta com a unidade de internação, a escola fica submetida às interferências de questões de diversas ordens, a exemplo da estrutura física,

organização da rotina dos sujeitos na CASE, disponibilização de pessoas que atuam especificamente na condução e acompanhamento dos socioeducandos na escola, gestão e provimento das necessidades psicossociais, biológicas, dentre outras, destes sujeitos.

27

Em virtude desse conjunto de elementos que constroem as especificidades presentes no campo da pesquisa, tomei por base, enquanto referencial epistemológico, a multirreferencialidade, a partir da qual é possível analisar situações, práticas e fenômenos envolvendo, conforme Ferreira (2019), uma leitura plural e ampliada da situação investigada a partir de dispositivos que valorizam a heterogeneidade.

A efetivação da investigação ocorreu a partir da Etnopesquisa Crítica/Formação que, segundo Ferreira (2015, 2019), propicia a relação entre pesquisador e pesquisado em um movimento mútuo de transformação e formação. Sem se constituir um método generalizante, Macedo e Guerra (2019) afirmam que, na Etnopesquisa Crítica/Formação, cada sujeito pode converter em si mesmo, dentro de suas possibilidades, e, ao se autorizar, torna possível a compreensão da própria experiência, que se constitui atividade formativa.

O *locus* para desenvolvimento da pesquisa foi a Escola Municipal Professor Carlos Formigli, situada na Avenida Guanabara, 70, Beiru / Tancredo Neves. Trata-se de uma escola localizada dentro da Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE) Salvador, onde há cinco salas de aula, e uma sala anexa na CASE Feminina, também localizada na Avenida Guanabara.

A escola atende exclusivamente a adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas com privação de liberdade na CASE Salvador e CASE Feminina. Nas salas situadas na sede da escola funcionam turmas de Tempo de Aprendizagem II e III, enquanto na sala anexa à CASE Feminina funciona uma turma multisseriada. Considerando informações do começo do segundo semestre do ano letivo de 2018, ao todo eram 12 turmas de EJA onde eram atendidos 61 estudantes oriundos de diversas cidades baianas, sendo que apenas vinte e dois eram de Salvador e dois da região metropolitana.

A pesquisa envolveu a participação de nove docentes e um coordenador da escola Municipal Professor Carlos Formigli, a equipe gestora composta por diretor e duas vice diretoras e dois técnicos pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED) ligados à Diretoria Pedagógica (DIPE).

#### 1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO DE PESQUISA

Esta dissertação está estruturada por esta introdução onde apresento a minha implicação com a pesquisa desenvolvida, realizo o delineamento, de forma sumária, do esboço teórico do

28

trabalho, propiciando ao leitor uma aproximação com os autores e ideias que fundamentam a investigação, além de apresentar a questão de pesquisa, os objetivos, a escolha metodológica e o campo da pesquisa.

A segunda seção é dedicada à tessitura dos nexos entre Educação de Jovens e Adultos, socioeducação e formação continuada de professores, onde apresento uma contextualização da EJA e formação continuada de professores seguida de reflexões sobre a relação entre socioeducação e EJA na busca pela efetivação do direito à educação para os sujeitos privados de liberdade. Finalizo esta seção apresentando os caminhos que têm sido empreendidos para consolidar a formação continuada dos professores que atuam no *lócus* investigado considerando as especificidades da atuação.

Na terceira seção é construída uma discussão abordando *App-learning* enquanto uma possibilidade de inovação na cibercultura para os processos formacionais. Começo a seção apresentando um levantamento referente às pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos envolvendo tecnologias e situando esta pesquisa em relação ao conjunto que foi mapeado. Na sequência, apresento uma discussão em torno da cibercultura e das possibilidades que emergem com digital conectado em rede, abordo *App-learning* enquanto uma possibilidade de significação para os dispositivos digitais móveis e apresento o App Banco de Aulas Zuppa do Saber, discorrendo sobre a sua história, construção, estrutura e possibilidades.

O itinerário de pesquisa e formação experimentado é apresentado na quarta seção, onde foi construído um diálogo com os autores que contribuíram para os fundamentos metodológicos da pesquisa. Nesta seção apresento a Etnopesquisa Crítica/Formação enquanto uma possibilidade para compreender *App-learning* na formação continuada de professores da EJA, discorro sobre o campo empírico e sujeitos, descrevo os dispositivos no processo de concretização da pesquisa, apresento as noções subsunçoras e, por fim, a metodologia de análise.

Na quinta seção trago os resultados produzidos com a pesquisa. Inicialmente realizo a descrição da forma como o App Banco de Aulas Zuppa do Saber foi articulado à pesquisa e, em seguida, apresento os sentidos construídos pelas professoras participantes nas oficinas formativas, bem como as possibilidades e ressonâncias da pesquisa com *App-learning* na formação continuada das professoras, onde as emergências da pesquisa são apresentadas. Na

29

sequência trago algumas observações acerca da experiência, descrevendo os limites e possibilidades e finalizo a seção apresentando as diretrizes para a construção de percursos de formação continuada de professores da EJA com a App Banco de Aulas Zuppa do Saber.

Na última seção finalizo este texto dissertativo apresentando algumas considerações acerca da experiência e das compreensões que foram elaboradas no processo, buscando apresentar a forma como o conjunto de experiências e compreensões se convertem em formação. Ademais, ao compreender que esta itinerância revelou algumas compreensões sobre um processo fecundo à formação continuada de professores, com muitas possibilidades a serem experimentadas, finalizo o texto na condição de obra aberta a múltiplas ressignificações por todos que desejem se aventurar com *App-learning* em processos de pesquisa e formação envolvendo o App Banco de Aulas Zuppa do Saber.

Embora se recomende que no estilo de escrita de uma Etnopesquisa o “eu” tome um lugar significativo, alerto aos leitores sobre a coexistência do “eu” e do “nós” nesta dissertação. Prevalece o estilo pessoal nesta introdução e nas seções dedicadas à descrição do itinerário metodológico construído, descrição das compreensões elaboradas e nas considerações da pesquisa. No entanto, nas seções dois e três prevalece o “nós”. Compreendo que esse “nós” reflete o momento em que a construção destas seções ocorreu, momento em que estava elaborando a experiência junto com as participantes da pesquisa, tecendo cada fio a muitas mãos.

30

## **2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SOCIOEDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DELINEANDO OS NEXOS DA RELAÇÃO**

Ainda que o Brasil tenha desenvolvido políticas públicas voltadas à universalização do ensino fundamental, essa ampliação não reverberou de forma a reduzir sensivelmente a



quantidade de sujeitos excluídos da escola, fato que responde pela necessidade da oferta de escolarização a sujeitos jovens, adultos e idosos que parte da literatura apresenta como em ‘distorção idade/ano’. De acordo com Costa e Machado (2017), a educação é um direito social constitutivo da organização da República Federativa, no entanto a nossa república não tem conseguido pensar o direito à educação extensivo a todos os sujeitos.

Não tínhamos pretensão de enveredar em um extenso processo de historicização da EJA, pois este empreendimento já foi desenvolvido satisfatoriamente por diversos pesquisadores neste programa de mestrado. No entanto, para efetivar o delineamento das relações que desejamos apresentar, foi necessário revisitar alguns marcos, que apontam como a EJA vem sendo instituída enquanto um direito aos sujeitos que a ela recorrem nos mais diversos tempos de vida e envolvendo uma pluralidade de trajetórias, e concepções que consolidam a definição da EJA.

Tratar da formação continuada de professores também é nosso objetivo para esta seção, uma vez que ela é um elemento estruturante desta pesquisa. Dessa forma, buscamos alinhá-la à discussão sobre o fortalecimento da EJA a partir do aprimoramento da formação dos professores que atuam nesta modalidade da educação básica, bem como apresentar os caminhos que têm sido construídos para a formação continuada de professores da EJA desenvolvida no contexto da socioeducação com privação de liberdade a partir de experiências desenvolvidas com os sujeitos participantes da pesquisa.

Ademais, buscamos apresentar uma definição para socioeducação, uma vez que a EJA que apresentamos ganha concretude em um contexto de privação de liberdade envolvendo adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Nesse empreendimento recorreremos a autores que apresentam possibilidades para esta definição, na busca pela superação do caráter de adjetivação ao qual o termo vem sendo submetido na literatura, em especial nos marcos legais.

31

## 2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

No momento em que nos dedicamos à feitura desta seção deste texto dissertativo retomamos as informações organizadas em um mapeamento de marcos importantes da EJA (APÊNDICE L), construído a partir de Costa e Machado (2017). Com a construção deste mapeamento tivemos a intenção de delinear marcos importantes para nos guiar na seleção de

elementos chaves à elaboração de uma contextualização da EJA no Brasil.

O referido mapeamento traz enquanto último item listado a Confinteia + 6, culminância da revisão do Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, que resultou no Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI Confinteia no Brasil, onde os delegados participantes reafirmaram que a estrutura democrática é condição imprescindível para pensar e fazer políticas públicas.

A observação de que a democracia é elemento do qual não se pode prescindir para que as políticas da EJA possam ser pensadas e efetivadas, conforme apontado por Costa e Machado (2017), se apresenta materialmente no momento contemporâneo, quando a estrutura democrática brasileira demonstra que não adquiriu qualquer solidez e, junto com a suas fissuras escancaradas, temos o desmonte da estrutura organizacional do Ministério da Educação (MEC) à qual estava vinculada a EJA. Conforme Paiva, Haddad e Soares (2019), um dos primeiros atos do atual governo federal foi dissolver a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Ademais, os atos de ataque à democracia e à educação, que agora se materializam pela ação do governo federal, são anunciados ainda em 2018, durante campanha presidencial eivada por ideias contrárias à extensão dos direitos básicos à todas as pessoas, ao respeito à diversidade, à pluralidade de ideias, ao desenvolvimento científico, ao avanço nas políticas públicas em educação, apresentando, sobremaneira, interesses do capital a partir de uma agenda de desmonte de conquistas de direitos. Todo esse arcabouço de rompimento com a democracia teve, como um dos *slogans* em destaque, expurgar Paulo Freire da educação brasileira.

O caminho construído à materialização das políticas públicas para assegurar a EJA enquanto um direito envolveu passos em diversas direções. Algumas direções não apresentaram efeitos contundentes à situação da educação daqueles que, já na condição de trabalhador precisavam construir os primeiros acessos ao direito à educação. Ilustram tal situação os cursos

e campanhas aligeiradas promovidos pelo governo federal no período de 1947 a 1963: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). A CNEA, mesmo tendo iniciado sua fase de dificuldades financeiras em 1961 culminando em sua extinção, destacou-se no cenário das campanhas à medida que na época já se reconhecia a ação ineficaz das campanhas lançadas anteriormente (PAIVA, 1987). Foi criada enquanto uma

possibilidade de solução visando o desenvolvimento educacional.

Estas campanhas, extintas pelo decreto nº 51.867 de 26 de março de 1963 (PAIVA, 1987), trouxeram lições referentes à representação do analfabeto como pessoa desprovida de consciência das suas necessidades. Segundo Carvalho (2010), a concepção dos analfabetos como sujeitos incompetentes nos campos da economia, sociedade e cultura é “[...] uma posição ideológica que obscurece e mascara aquilo que o analfabetismo realmente é: uma variável dependente das condições econômicas, do subdesenvolvimento, das desigualdades de distribuição de renda e da baixa qualidade da escola pública” (CARVALHO, 2010, p. 32). Submersas em tal concepção, essas campanhas foram passos que não propiciaram rupturas com a condição de privação do direito à educação dos sujeitos para os quais foram desenvolvidas.

Por outro lado, temos passos fecundos para a educação de adultos que foram propiciados por uma série de movimentos. Conforme afirma Paiva (1987), esses movimentos resultaram do interesse de intelectuais, políticos e estudantes que passaram a se preocupar em promover a participação política das massas nos processos decisórios do país, bem como no processo de conscientização acerca da problemática brasileira que marcou os anos finais do governo Kubitschek.

Os movimentos tinham como base a preservação e difusão da cultura popular, assim como o desenvolvimento da consciência dos sujeitos acerca das condições sociais, econômicas e políticas do Brasil e buscavam a construção de um método que viabilizasse o alcance desses objetivos. Dessa forma, nos diferentes grupos

Discutia-se o conceito de cultura popular, o papel da arte e da alfabetização, bem como a ênfase que cada uma delas deveria merecer e, finalmente, o problema da diretividade ou não diretividade dos métodos, por trás do qual colocava-se a questão da manipulação das massas. Entretanto, apesar das divergências os grupos influíram metodologicamente uns sobre os outros, e estas influências recíprocas provocaram diversos processos de revisão nos movimentos. (PAIVA, 1987, p. 231).

33

De acordo com a autora, muitos movimentos foram caracterizados como promotores da cultura popular e os principais foram os Centros Populares de Cultura (CPC), os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB). No período de 1959 a 1964 podemos destacar a relevância do Movimento da Educação de Base, Movimento da Cultura Popular do Recife, Centros Populares de Cultura da União Nacional de Estudantes

(UNE), Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura, do qual participou Paulo Freire.

Foi naquele período que Paulo Freire, enquanto atuava no Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, começou a utilizar os Círculos de Cultura e os Centros de Cultura que foram a base para a construção do seu método envolvendo o levantamento do universo vocabular dos sujeitos em um primeiro momento para, na sequência, efetivar o estabelecimento de conexões entre as palavras e a situação existencial das pessoas. Dessa forma, eram construídas as discussões iniciais para, na sequência, organizar a decomposição das famílias fonéticas a partir de palavras geradoras.

Conforme Paiva (1987), o método de Paulo Freire tem o diálogo enquanto um caminho que propicia a sua efetivação. Por essa via trabalha com a compreensão do papel ativo dos sujeitos sobre a realidade produzindo a cultura. Enfatiza a importância de trabalhar com a compreensão da cultura e, por meio do debate, iniciar o processo de alfabetização. Com os primeiros resultados do trabalho de Paulo Freire ocorreu um despertar de interesses de diversos sujeitos à sua ampliação, o que culminou no convite pelo governo do Rio Grande do Norte

propiciando o desenvolvimento da experiência de Angicos, realizada com financiamento do Estado.

Os passos dados em Angicos em 1961, com a alfabetização de quatrocentas pessoas por meio do método de alfabetização de Paulo Freire, abriram caminho para a projeção da alfabetização de cinco milhões de pessoas através do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) até o ano de 1965 (PAIVA, 1987). Assim, o Decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964 foi publicado instituindo o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

No entanto, após toda a preparação, envolvendo execução de dois projetos pilotos anteriormente ao lançamento oficial do PNA, formação de coordenadores, seleção e treinamento de alfabetizadores, aquisição de materiais etc., a inauguração oficial do PNA, que

envolveria a efetivação de trezentos Círculos de Cultura, ocorreria em 13 de maio de 1964. Em 02 de abril o programa foi suspenso e em 14 do mesmo mês o Decreto nº 53.886 revogou o Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, extinguindo passos importantes que

poderiam ter sido dados na educação do país.

Em caminhos distanciados da democracia a EJA trilhou passos por movimentos de erradicação do analfabetismo ineficazes, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, bem como pela suplência, onde destacamos o artigo 24 da lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que tratava da finalidade do ensino supletivo e o parecer do Conselho Federal de Educação nº 699/72, onde foram destacadas as funções do então ensino supletivo (COSTA; MACHADO, 2017). Somente após duas décadas, no caminho do processo de redemocratização do país, voltamos a ter uma renovação nos entendimentos relativos à educação nos marcos legais, reverberando nos caminhos e entendimentos sobre a EJA.

Na Constituição de 1988 o artigo 205 afirma ser “a educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). A Constituição é explícita quanto à oferta do ensino noturno e erradicação do analfabetismo. Em 1996 a EJA foi instituída como modalidade da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.694/1996, tendo definido no artigo 37 que se “[...] constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 1996).

Foi também nesse ano de 1996 que se desencadeou a mobilização social à organização da V Confinteia, propiciando ocorrências que culminou em um marco importante para a EJA: a criação dos Fóruns de EJA do Brasil. Conforme afirmam Costa e Machado (2017), bem como Paiva Haddad e Soares (2019), nos encontros estaduais de preparação à conferência foram retirados delegados, bem como preparado um diagnóstico das condições da EJA no país. O diagnóstico, solicitado pelo MEC, teve o texto preparado nos encontros estaduais substituído por uma outra versão durante a apresentação no encontro regional da América Latina e Caribe.

Tal ocorrência levou a grande tensionamento entre dirigentes do MEC e delegados retirados dos encontros estaduais, revelando um desgaste na relação estabelecida entre o Estado e a sociedade civil, tendo em vista que não interessava ao ministério a real condição da EJA no país. Esse tensionamento acabou se constituindo em oportunidade para as pessoas de lugares

distintos do país darem materialidade a construção de uma rede orgânica e interventiva que passaria a ter atuação nas demandas das políticas para a EJA.

Na trilha dos marcos legais, temos passos dados com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que orientou a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, além de trazer importantes contribuições sobre as bases históricas da EJA no Brasil e problematizar conceitos e compreensões relativos à modalidade. Conforme apresentado no parecer, a EJA

representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição 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).

Esta é uma exposição que destaca a compreensão de que o distanciamento da escola e do direito à educação não deve ser visto como responsabilidade dos sujeitos que hoje demandam a EJA. Tendo sido requisitados a ingressar no mercado de trabalho, quer pela própria subsistência e da sua família, quer pela necessidade da sua força de trabalho à produção de riquezas, estes sujeitos passaram pela privação do direito à educação, necessitando ser assegurado e efetivado esse direito respeitando a sua trajetória e as suas necessidades educativas ao longo da vida.

Ademais, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 destaca o valor atribuído ao código escrito em nossa sociedade. Assim, a privação de acesso à educação envolve a exclusão do direito a bens que têm valor prático e simbólico, pois a leitura e a escrita se interconectam à conquista da cidadania de forma plena. A privação desse direito culmina no prejuízo desta conquista, fazendo prevalecer os impedimentos à cidadania plena, herança das raízes sócio-históricas do Brasil, onde predominou a subalternidade construída na base do patriarcalismo, mandonismo e violência (SCHWARCZ, 2019), que pavimentam as discrepâncias e contradições sociais no presente.

Em virtude do reconhecimento dessa base sócio-histórica e dos seus efeitos traduzidos pelas desigualdades, a EJA tem, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, as seguintes funções: a função reparadora, envolvendo a restauração do direito negado à educação, tendo por base o reconhecimento da igualdade ontológica de todos os seres humanos; a função equalizadora com a efetivação de um percurso de desenvolvimento de todos os sujeitos em

36

qualquer idade; e a função permanente de qualificação da vida de todos os sujeitos, propiciando a atualização de conhecimentos ao longo da vida.

Dentro do campo de discussão da EJA a relação educação e trabalho tem centralidade. Dentre os desafios enfrentados pelos sujeitos demandantes da EJA há as novas competências que passaram a ser requeridas em virtude das transformações econômicas vivenciadas no mundo contemporâneo, a necessidade de acessar os direitos que se interconectam à cidadania plena, a presença dos meios e possibilidades de comunicação próprios da cibercultura que demandam saberes diversos, bem como as relações diretas e indiretas entre desigualdade e trabalho. Todos estes desafios têm estreita relação com a função equalizadora da EJA.

Arroyo (2007), ao considerar o mundo do trabalho no processo de formação dos sujeitos da EJA, enfatiza a necessidade de se compreender a forma como o trabalho tem sido para os sujeitos populares. Chama a atenção, por exemplo, para os milhões de sujeitos que subsistem a partir de formas de trabalho cada vez mais distanciadas da concepção de trabalho estável que muitas vezes são apresentadas nos currículos da EJA. Há, na trajetória dos sujeitos, experiências com formas de trabalho que não têm um tempo de início e término definido, onde vivem submetidos às situações imprevisíveis do trabalho informal, exercido em virtude da necessidade de sobrevivência.

Os sujeitos que desenvolvem os processos educativos da EJA precisam atentar para a realidade do trabalho instável, que na contemporaneidade se tornou condição permanente para milhões de pessoas, evitando formar pensando unicamente em um modo de trabalho e uma estabilidade que não existe. Arroyo (2007) chama a atenção para a dimensão do controle do tempo que estes sujeitos não experimentam e do contrassenso de um currículo que não reconhece tal situação impondo uma estrutura que ignora tal vulnerabilidade à qual os sujeitos são submetidos.

A atenção para este aspecto da relação educação e trabalho no processo formativo com os sujeitos da EJA envolve dois aspectos. O primeiro seria a forma de desenvolver a formação dos sujeitos, pois caso a EJA se mantenha engessada em uma estrutura que não reconheça a realidade de trabalho vivenciada por aqueles que a demanda, culminará na continuidade da negação do direito à educação desses sujeitos.

O segundo aspecto envolve a necessidade de trazer à centralidade do processo formativo conhecimentos que se relacionem e se conectem à luta pela sobrevivência experienciadas pelos

sujeitos, a análise do processo histórico que promove a vulnerabilidade do trabalho, compreendendo-o como um direito humano básico, a compreensão do mundo e da sociedade e a produção da vulnerabilidade a que são submetidos (ARROYO, 2007). A EJA precisa propiciar a sedimentação de conhecimentos que podem colaborar para que os diversos sujeitos, compreendendo as condições que produzem a sua realidade objetiva, sejam mais livres no presente, para construir movimentos para a superação da sua condição de existência.

Conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), a necessidade de oferta da EJA para sujeitos jovens e adultos é ampla e apresenta caráter complexo tendo em vista que esses sujeitos são diversos, fato que implica, conseqüentemente, em uma diversidade de necessidades formativas. De acordo com os autores, o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à EJA, embora se constitua um tema polêmico, propicia a identificação de alguns indicadores que apresentam algum nível de consenso.

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) apresentam enquanto primeiro indicador o direito de os sujeitos construir, de forma autônoma, as suas biografias formativas. O segundo, a necessidade de a oferta de educação a estes sujeitos não ficar vinculada a um único padrão de educação, que muitas vezes está interconectado aos parâmetros de ofertas voltados às crianças e aos adolescentes. Já o terceiro indicador seria o reconhecimento de que muitas outras instituições, além da escola, apresentam um potencial formativo, sendo importante legitimar os conhecimentos produzidos pelos sujeitos nesses espaços.

A partir dos indicadores de consensos identificados nas políticas públicas, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) acreditam que é preciso trilhar caminhos à superação da EJA enquanto compensação, mas garantindo uma escolaridade mínima comum enquanto responsabilidade do poder público. Assim, enfatizam que

Isso não significa que a educação básica de jovens e adultos deva reproduzir as formas de organização, currículos, métodos e materiais da educação básica infanto-juvenil. Muito ao contrário, a experiência internacional recomenda flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, combinando meios de ensino presenciais e a distância, de modo a que os indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 71).

Assim, podemos materializar os processos formativos para os sujeitos da EJA,



seus diversos processos de aprendizagem, instituindo-a pautada na valorização da vida, na dignidade humana, visando a colaboração com a transformação social, libertação e emancipação dos sujeitos (FREIRE, 2018). Precisamos, portanto, tecer os caminhos visando a consolidação dessa perspectiva formativa e interventiva na vida dos sujeitos diversos. Esses caminhos podem ser construídos por meio da formação continuada e, conforme Freire (2001),

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2001, p 259-260).

A partir das palavras de Freire (2001) podemos compreender a formação continuada do professor enquanto um campo de responsabilidade com a efetivação do direito dos sujeitos da EJA, pois passa pelo campo da formação permanente do professor, fundamentada em um processo analítico-crítico da sua prática, a sua capacidade de efetivamente materializar o direito à educação. Dessa forma, é possível ampliar a possibilidade de atendimento das necessidades formativas dos sujeitos, pautando o trabalho educativo na valorização da vida, na dignidade humana, visando transformação social.

Sobre a preocupação com a formação do professor que atua com estudantes da EJA, podemos destacar duas importantes manifestações legais que vicejam junto com a redemocratização do país. A primeira foi apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seu artigo 61, inciso V, parágrafo único, quando afirma sobre a necessidade de se efetivar “a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 1996).

A segunda manifestação foi apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecida através da Resolução CNE/CEB nº 01/2000, que no artigo 17 estabelece que:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I – ambiente institucional com

organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas

39

educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000).

Na forma como está posto nos dois dispositivos legais fica evidente a necessidade de que a formação do professor da EJA se concretize levando em conta as especificidades da modalidade, a partir de propostas investigativas / interventivas visando responder às demandas da modalidade, fundamentadas na interconexão entre teoria e prática e envolvendo a utilização de dispositivos apropriados às necessidades educativas dos sujeitos da EJA, a exemplo de métodos, técnicas e linguagens específicos.

Por outro lado, o que se observa em relação à formação do professor da EJA caminha na contramão dessas recomendações. Em um estudo desenvolvido por Soares (2008) sobre a formação inicial de professores em um curso de Pedagogia com habilitação em EJA, se conclui, a partir dos relatos dos egressos, que ainda não foi consolidado um consenso acerca do campo da EJA enquanto uma modalidade que requer um profissional preparado para atuar considerando a especificidade.

Nesse sentido, se observa a precarização profissional uma vez que não há o alinhamento preciso entre formação inicial e campo de atuação, figurando no campo de atuação a transposição de práticas desenvolvidas com as classes da escola diurna, a presença do profissional que complementa a carga horária na classe de EJA e o desenvolvimento da aprendizagem profissional no campo de atuação, quando se defronta com a especificidade da modalidade.

A precarização propiciada pela fragilidade na formação do professor foi constatada por Machado (2000) em estudo envolvendo teses e dissertações produzidas sobre a EJA no período de 1986 a 1998, onde se evidencia a dificuldade enfrentada pelos professores tanto em relação à prática quanto na formação adequada para atuar com a especificidade da EJA. Além disso é constatado “[...] a fragilidade da formação do professor, que por vezes precisa aprender junto com os alunos, bem como a dificuldade de colocar em prática princípios políticos-pedagógicos defendidos pela EJA.” (MACHADO, 2000, p. 13). Desta forma, a ausência de formação voltada à especificidade impele o professor a desenvolver a aprendizagem sobre a docência da EJA no espaço de atuação, junto aos sujeitos, não como

uma opção, mas como único recurso.

Esta realidade da formação do professor da EJA reflete, em parte, a pouca importância destinada a educação dos homens e mulheres que não conseguiram ainda ter garantido e

40

efetivado o direito à educação em virtude da demanda pela atuação profissional para manter seu sustento e da sua família, dentre outras situações. Este desprestígio também é evidenciado tanto nas experiências com formulações supletivas, rápidas e aligeiradas da EJA (SOARES, 2006), bem como nas ações pontuais de formação de professores que não alcançam a demanda formativa dos docentes (AMORIM; DUQUES, 2017), a exemplo de jornadas pedagógicas no começo do ano letivo, oficinas e minicursos.

A formação desenvolvida em um processo que reverbere no desenvolvimento de práticas significativas com os estudantes da EJA é um desejo expresso por professores em um estudo desenvolvido por Amorim e Duques (2017) que investigou as necessidades formativas de professores da EJA no estado da Bahia. De acordo com os autores,

A formação continuada ofertada nas últimas décadas, tem se pautado no aprofundamento de conhecimentos como sendo a condição para a realização do trabalho educativo diante das novas tecnologias, da rápida difusão de conhecimentos, das modificações nos processos educativos e suas repercussões na vida em sociedade. Contudo os conhecimentos construídos pelos professores durante esses processos formativos não têm alcançado os educandos de EJA de forma totalmente satisfatória, já que o desempenho de conhecimentos escolares por parte da maioria dos alunos ainda se apresenta deficitário. (AMORIM; DUQUES, 2017, p. 231).

A situação apresentada demonstra a necessidade urgente de que os professores da EJA experienciem itinerários formativos específicos, que tenham na centralidade as especificidades e necessidades formativas dos sujeitos que demandam a modalidade, que discutam a trajetória desses sujeitos na sociedade promovendo a compreensão dos caminhos multideterminados trilhados por eles, que evidenciem e valorizem as suas experiências e saberes fortalecendo as possibilidades de se efetivar processos educativos mais humanizadores, integradores e respeitosos.

Em relação às iniciativas formativas que são materializadas para os professores que atuam com os sujeitos da EJA Soares (2008), bem como Paiva, Haddad e Soares (2019) destacam o papel dos municípios na oferta de formação continuada. No contexto da investigação à qual se vincula esta produção dissertativa, observamos que a participação do

município se traduz na realização de grupos de estudos organizados por coordenadores da Secretaria Municipal da Educação, envolvendo professores, gestores e coordenadores das duas escolas que atuam com EJA na socioeducação com privação de liberdade.

41

Ademais, os professores e gestores efetivam parceria com a Universidade do Estado da Bahia possibilitando oportunidades formativas que fazem a articulação teórico-prática a partir de processo investigativo / formativo sobre as práticas curriculares desenvolvidas com estudantes da EJA no contexto das medidas socioeducativas com privação de liberdade. Esta é uma experiência que envolve a análise das práticas instituídas no contexto de EJA procurando compreender como a especificidade do contexto as conformam e como os professores as ressignificam por meio de metodologias apropriadas à realidade educacional.

A experiência desenvolvida é uma oportunidade de aprender sobre a docência no exercício da EJA envolvendo a própria experiência no processo de formação, porém realizando a articulação com a teoria. Assim, “[...] assumir a escola no seu cotidiano como um lugar privilegiado para a formação torna-se mais que uma provável escolha, é uma exigência pedagógica fundamental para a troca de experiências, descobertas, aprendizagens” (DANTAS; NUNES; LAFFIN, (2017). Nesse sentido, a escola de EJA pode ser um lugar privilegiado para a formação profissional docente, mas consideramos fundamental a relação dialógica com outras instâncias formativas para que a experiência se desenvolva de forma consistente, integrando teoria e prática, em um processo permanente voltado à qualificação do processo educativo junto aos estudantes da EJA.

## 2.2 SOCIOEDUCAÇÃO E A CONEXÃO COM A EJA: O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE

Na sala de aula da EJA, vinculada ao contexto da socioeducação com estudantes cumprindo medida socioeducativa com privação de liberdade, em conformidade com os direitos definidos no artigo 124 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), temos o desafio de promover o processo de escolarização para um sujeito que geralmente estava afastado da escola até o momento em que é aplicada a medida socioeducativa (ZANELLA, 2010). Conforme Souza (2014), estes estudantes se encontravam vulneráveis no que diz respeito ao seu desenvolvimento socioindividual, situação condicionante para o processo de violação jurídica.

Embora a medida socioeducativa traga a escola para a vida desses estudantes, e neste

processo ela seja elemento importante para o desenvolvimento pessoal e social, o caminho para a integração do estudante no contexto escolar é desafiado cotidianamente por uma série de fatores que vai da forma como o estudante da EJA em contexto de socioeducação com privação

42

de liberdade se relaciona com a escola à ausência de sincronismo entre o tempo da escola e o tempo da instituição de privação de liberdade.

Além disso, a realidade pesquisada envolve um contexto educacional que acolhe estudantes de diversas cidades baianas compondo um grupo culturalmente diverso aumentando a complexidade dos desafios da sala de aula. Soma-se a este panorama uma limitação de recursos para o desenvolvimento das aulas e uma limitação na possibilidade de utilização de determinados tipos de materiais em função da necessidade de garantir a segurança dos estudantes. Estes elementos criam um cenário desafiador para o trabalho docente, onde é necessário desenvolver aulas que consigam envolver os estudantes, em sua totalidade e complexidade, e promover as aprendizagens necessárias para que a escola cumpra o seu papel em relação aos sujeitos vinculados à medida socioeducativa.

A compreensão acerca dos sujeitos da escola da EJA vinculada ao contexto da medida socioeducativa em privação de liberdade, construída a partir de múltiplas referências e não somente a partir da autoria do ato infracional, aponta que a medida socioeducativa decorre da violação jurídica ocasionada pela condição de vulnerabilidade social, fruto de um processo histórico de dominação e de subalternização baseado na classificação racista dos diversos grupos humanos que sustentou e sustenta o padrão de poder (ARROYO, 2014). Assim, a retomada do processo de escolarização durante a medida socioeducativa não pode se resumir a mais uma etapa frustrada, sendo essencial a garantia de elementos mínimos para assegurar uma educação libertadora e emancipadora aos sujeitos, pela via do acesso a conhecimentos que lhes propiciem a compreensão acerca dos elementos determinantes das condições políticas, sociais e econômicas em que estão imersos.

Na contemporaneidade temos ampliado a compreensão sobre a necessidade da escola da EJA se constituir enquanto um espaço que promova o desenvolvimento dos estudantes considerando as suas potencialidades e respondendo às suas necessidades educativas para que, fortalecidos por uma formação que dialoga com os sujeitos em seu tempo e espaço, consigam desenvolver formas de estar, de se relacionar e de atuar no mundo com mais dignidade. No

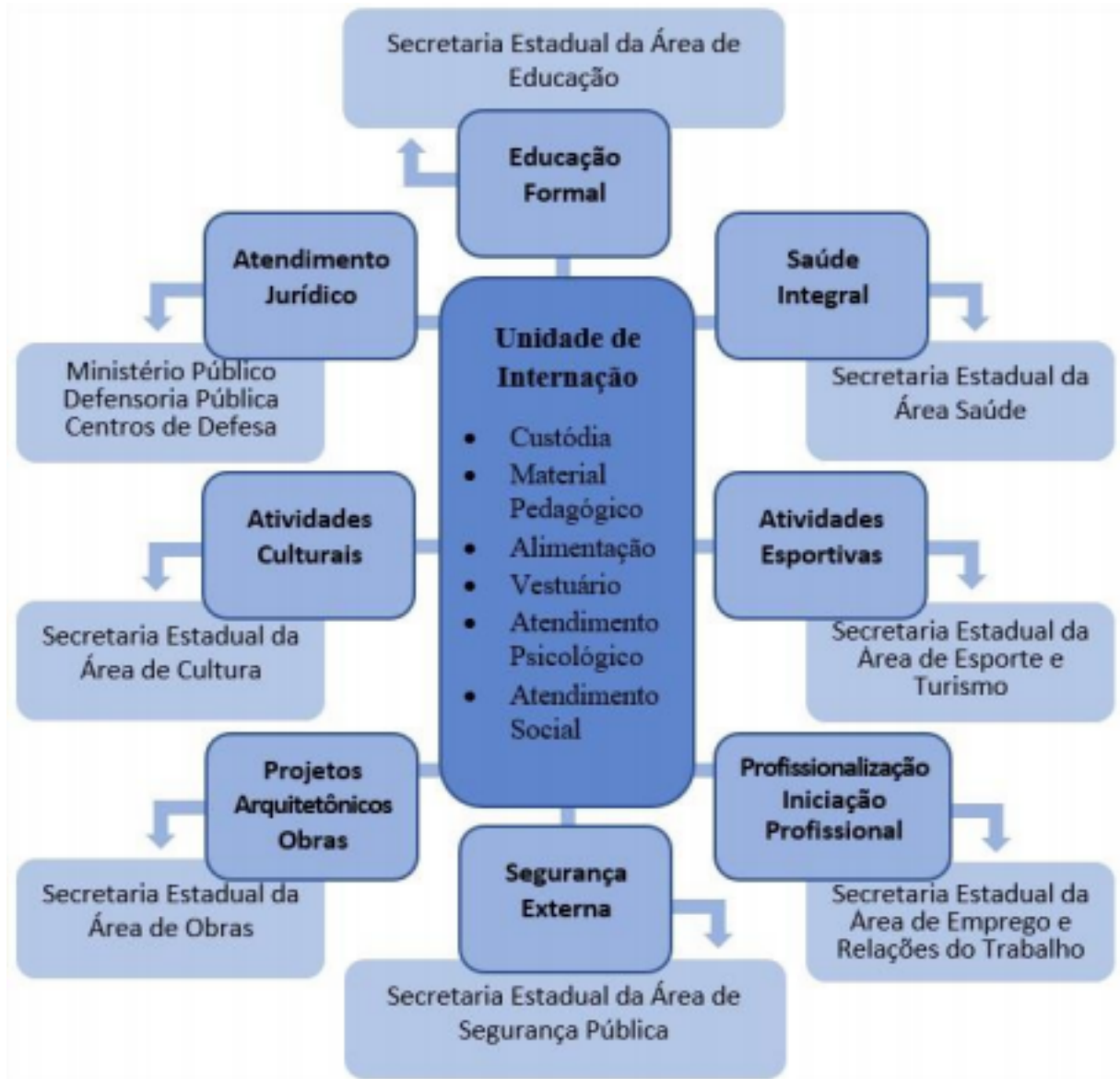
caso dos nossos estudantes da EJA, adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativa em privação de liberdade, é preciso tecer considerações a respeito do conceito de socioeducação.

Em virtude da mudança de paradigma impulsionada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente se constituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e para

43

se efetivar o atendimento integral aos sujeitos, pautado na ideia de socioeducação delineada nesta política pública, é necessário o envolvimento de várias instâncias (BRASIL, 2012). Assim, a socioeducação é marcada pela incompletude institucional (COSTA, 2006a; LEAL; CARMO, 2014a; MOTTI, 2015), sendo necessário o envolvimento e atuação conjunta de diversos setores voltados para o sistema de garantia dos direitos (LEAL; CARMO, 2014b) dos sujeitos em cumprimento de medida socioeducativa, onde a garantia do acesso à educação é parte da medida socioeducativa visando um atendimento integral.

Figura 1 - Incompletude institucional



Fonte: Costa (2006a)

Na representação de Costa (2006a) acerca da incompletude institucional percebemos que embora a unidade de internação seja responsável pela custódia do sujeito educando da medida socioeducativa, bem como pelo material pedagógico, alimentação, vestuário, atendimento psicológico e atendimento social, é necessário que outras instâncias componham, juntamente com a unidade de internação, a rede que propiciará o sistema de garantia de direitos para que a medida socioeducativa se efetive. Cabe destacar a presença da educação formal à composição dessa rede, que em nosso caso ocorre por meio de acordo de cooperação técnica entre Secretaria Municipal da Educação (SMED) e Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC).

No caminho à constituição da definição de socioeducação, recorreremos ao documento

apresentado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) em 2006, ocasião em que se comemorava dezesseis anos da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente: o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Neste documento o termo socioeducação aparece uma única vez em um contexto em que são descritas as etapas para a seleção de pessoas para atuar em unidades de atendimento socioeducativo, conforme a seguir.

Para tanto, deve seguir as seguintes etapas seletivas: avaliação de currículo, prova seletiva, os conteúdos sobre o direito da criança e do adolescente (fundamentos jurídicos, políticos, sociológicos, éticos, pedagógicos, filosóficos e históricos da **socioeducação**, política de atendimento à infância e juventude e regimes de atendimento), métodos e técnicas da ação socioeducativa; entrevista e dinâmicas de grupo que favoreçam a expressão pessoal e exames médicos admissionais. (BRASIL, 2006, p.43, grifo nosso).

Dentro deste contexto não há uma definição para socioeducação e o que se revela com a análise do documento é que há quatrocentas e quarenta e quatro ocorrências com termos como socioeducativo, socioeducativa, socioeducativos e socioeducativas que evidenciam a predominância de um caráter de adjetivação, a exemplo de composições como sistema socioeducativo, medida socioeducativa, atendimento socioeducativo, dentre outras, em lugar de uma definição de socioeducação.

Na Lei n. 12.594 de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional, dentre outras providências, são cento e vinte e cinco ocorrências de caráter qualificador, encarregadas de

45

adjetivar processos, sistema, medida, atendimento, dentre outros. Não há qualquer menção ao termo socioeducação no documento.

No Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, que apresenta as diretrizes e eixos operativos para o SINASE, verificamos cento e sessenta e seis ocorrências com caráter de adjetivação e doze ocorrências do termo socioeducação. Em relação às ocorrências do termo socioeducação presentes no documento, constatamos que boa parte advém da utilização dele enquanto contexto, enquanto outras o associa à ideia de política pública. Assim, o documento apresenta que

A socioeducação é imprescindível como política pública específica para



resgatar a imensa dívida histórica da sociedade brasileira com a população adolescente (vítima principal dos altos índices de violência) e como contribuição à edificação de uma sociedade justa que zela por seus adolescentes. (BRASIL, 2013, p. 8).

Aqui o termo socioeducação ganha um caráter substantivo para designar a política pública voltada ao acerto da dívida histórica que temos com os sujeitos adolescentes e como forma de colaborar com a construção de uma sociedade mais justa capaz de cuidar desses sujeitos que têm experienciado condições de vulnerabilidade e sido vitimados pelos altos índices de violência.

Em Costa (2006b) conseguimos identificar outros elementos que nos auxiliam na tessitura de uma definição para socioeducação quando o autor descreve a natureza e essência da ação socioeducativa onde assevera que:

A natureza essencial da ação socioeducativa é a preparação do jovem para o convívio social. A escolarização formal, a educação profissional, as atividades artístico-culturais, a abordagem social e psicológica de cada caso, as práticas esportivas, a assistência religiosa e todas as demais atividades dirigidas ao socioeducando devem estar subordinadas a um propósito superior e comum: desenvolver seu potencial para ser e conviver, isto é, prepará-lo para relacionar-se consigo mesmo e com os outros, sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na Lei Penal como crime ou contravenção. (COSTA, 2006b, p. 14).

De acordo com o autor a socioeducação inscreve-se na concepção de educação apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, conforme descrito em seu artigo 1º, a partir de uma proposta de educação efetivada predominantemente no mundo do trabalho, devendo ser ministrada com base em três modalidades básicas: educação para o trabalho, educação pelo trabalho e educação no trabalho. Nessa definição Costa (2006a) apresenta noções relativas à preparação do sujeito que atua no processo socioeducativo com os

46

educandos de forma que a socioeducação se efetive, junto aos socioeducandos, alcançando a sua finalidade.

Na descrição dos fundamentos pedagógicos da socioeducação, realizada por Costa (2006b), também é possível identificar elementos que nos ajudam a construir a definição de socioeducação. Assim, o autor propõe:

Entender a socioeducação como parte co-constitutiva da educação nacional, ao lado da educação básica e da educação profissional.

Reconhecer essa modalidade de educação como um direito do jovem em

conflito com a lei a receber da sociedade e do Estado um conjunto articulado e conseqüente de oportunidades educativas que realmente lhe permitam desenvolver seu potencial e o capacitem a relacionar-se consigo próprio e com os outros sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na Lei Penal como crime ou contravenção.

A socioeducação deve ter como fundamento os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade e, como fim, a formação plena do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho, com base na letra e no espírito do Art. 2º da LDB. (COSTA, 2006b, p. 23).

Quando discorre sobre elementos teóricos práticos da socioeducação Costa (2006a, p. 57) afirma que “assim como existe educação geral e educação profissional, deve existir socioeducação no Brasil, cujo objetivo é preparar os jovens para o convívio social sem quebrar as regras de convivência consideradas como crime ou contravenção no Código Penal de Adultos”. Desta forma o autor afirma, mais uma vez, a compreensão da socioeducação enquanto parte específica da educação que se dedica à preparação de sujeitos jovens ao convívio na sociedade observando a necessidade de respeitar as regras de convívio estabelecidas.

Temos, portanto, enquanto diretrizes à conceituação de socioeducação, que esta é parte constitutiva da educação nacional, entendida como uma modalidade de educação compreendida como direito dos sujeitos que cometeram atos infracionais, constituída enquanto oportunidades educativas ao desenvolvimento de suas potencialidades, propiciando-lhes condição de relacionar-se, consigo e com outros sujeitos, sem romper com as normas de convívio social. Neste sentido a socioeducação baseia-se em princípios libertários e ideais solidários, conforme apontado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, voltados à formação plena dos sujeitos, preparando-lhes para o exercício da sua cidadania e lhes propiciando qualificação para o trabalho.

47

Em relação ao conteúdo dessa modalidade de educação, Costa (2006b) destaca que além de conhecimentos é importante propiciar o desenvolvimento de “[...] crenças, valores, atitudes e habilidades que lhe permitam, no convívio social, avaliar situações e tomar, diante delas, decisões e atitudes fundamentadas em valores humanos incorporados ao longo do itinerário formativo percorrido com seus educadores.” (COSTA, 2006b, p. 24). Além desses elementos o autor afirma que as oportunidades educativas devem ser direcionadas à Educação Básica e Profissional, envolvendo, também, atividades artísticas, esportivas e culturais.

Nestes elementos que nos ajudam a delinear o conceito de socioeducação se destaca um aspecto importante: a socioeducação, enquanto uma política pública, está relacionada à necessidade de garantir direitos a sujeitos autores de atos infracionais visando a preparação destes adolescentes e jovens para o convívio social, propiciando-lhes o desenvolvimento de competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas; outro aspecto a se destacar é que a focalização na garantia de direitos a estes adolescentes e jovens por meio desta política pública só se concretiza a partir do momento que estes sujeitos rompem com as regras de convívio social e cometem o ato infracional.

O primeiro aspecto revela que há em nossa sociedade sujeitos adolescentes e jovens que não se encontram com competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas asseguradas de forma que consigam conviver socialmente sem romper com as regras de convivência. Assim, temos uma focalização no sujeito extraído do tecido histórico, social e político que produziu e produz a sua condição existencial. A desvinculação entre os sujeitos e os elementos que produzem a sua condição existencial culmina em uma responsabilização direta àqueles que não se ajustam às normas de conduta socialmente adequadas e aceitáveis. Arroyo (2014) afirma que tais ocultamentos estão vinculados ao desenvolvimento de políticas públicas que intencionalmente subtraem aspectos importantes da história que estão diretamente ligados à produção existencial desses sujeitos.

Já o segundo aspecto revela a ausência de materialização da garantia de direitos para todos. Para os adolescentes e jovens das medidas socioeducativas em privação de liberdade a socioeducação se constitui uma política pública a partir da qual é acionado o sistema de garantia de direitos após o cometimento do ato infracional. Somente com o rompimento com as regras de convívio social os adolescentes e jovens passam a contar com a efetivação da atitude do Estado em torno de direitos dos quais estavam privados. O processo de escolarização, por exemplo, interrompido por longos períodos e as inúmeras entradas e afastamentos da escola

48

antes da privação de liberdade, culminando em sujeitos que ainda precisam concluir o processo de alfabetização, revela que o direito à educação ficou nas letras dos documentos legais, não se concretizando na vida destes sujeitos.

Assim, a socioeducação, enquanto política pública, se configura enquanto um dispositivo de ajuste social direcionada a sujeitos outros que, conforme discussões tecidas por

Arroyo (2014), são oriundos de coletivos que sofreram e sofrem com um brutal processo de ocultamento, inferiorizações e segregações. Esse é o resultado da construção de um padrão de poder baseado na ideia de que as desigualdades sociais se justificam pela condição de inferioridade natural dos grupos diversos em relação à condição do colonizador civilizado.

A discussão envolvendo estes aspectos ligados ao conceito de socioeducação evidencia que o direito à educação dos sujeitos, neste espaço de relação entre socioeducação e a escola da EJA, não se materializará se a escolarização formal for efetivada enquanto um elemento do sistema de garantias de direitos promovida por uma política pública de caráter compensatório dirigida a setores da sociedade que só são lembrados quando rompem com as regras de convívio social. A escola precisa materializar o processo de escolarização formal provocando rupturas e desvelamentos a partir de questionamentos envolvendo, por exemplo, a predileção por um padrão racial e econômico dos sujeitos aos quais estão sendo aplicadas as medidas socioeducativas em privação de liberdade.

Caso se limite ao papel de instituição que efetiva uma educação compensatória, alinhada aos princípios da política pública à qual está vinculada, a escola da EJA no contexto da socioeducação em privação de liberdade se resumirá a uma instituição do Estado que colabora com a persistência das desigualdades (ARROYO, 2014). É imprescindível a disponibilidade para compreender os múltiplos elementos que estão atrelados à concepção de socioeducação enquanto política pública, superando a inocente ideia de que se trata de uma oportunidade direcionada aos adolescentes e jovens de receberem da sociedade e do Estado a oportunidade de se desenvolverem plenamente para conviverem em sociedade.

Atrelado à condição existencial dos sujeitos da EJA desenvolvida no contexto da medida socioeducativa com privação de liberdade temos um padrão racista de poder que classifica grupos diversos como inferiores e, segundo Arroyo (2014), trata-se de um padrão que implica na colonização da nossa racionalidade, resultando em uma educação que legitima esse padrão de classificação e de inferiorização. Ademais, cabe destacar que a efetivação de direitos para

49

estes sujeitos através da medida socioeducativa envolve a privação do direito de ir e vir. Para assegurar-lhes direitos básicos é preciso retirá-los do convívio social uma vez que não reúnem as condições básicas de convivência social.

A análise do conteúdo da socioeducação apresentado por Costa (2006b) revela que o

sujeito ao qual a socioeducação se destina enquanto política pública não se enquadra na condição de cidadão e ainda nos coloca em dúvidas se podem ser considerados humanos já que a socioeducação vem lhe propiciar o desenvolvimento de “[...] crenças, valores, atitudes e habilidades que lhe permitam, no convívio social, avaliar situações e tomar, diante delas, decisões e atitudes fundamentadas em valores humanos incorporados ao longo do itinerário formativo percorrido com seus educadores.” (COSTA, 2006b, p. 24). Esta ideia estabelece uma margem entre a condição desse sujeito e o que se espera construir com ele dentro da socioeducação, evidenciando a ideia de sub-humanidade enquanto fundamento do cometimento do ato infracional.

A compreensão de que a socioeducação pode propiciar condição ao sujeito de tomar decisões fundamentadas em valores humanos que são incorporados a partir do processo educativo desenvolvido com a aplicação da medida socioeducativa revela que o Estado, ao desenvolver essa política pública, continua se servindo do artifício de inferiorização de determinados grupos que, de acordo com Arroyo (2014, p. 160) são tidos como “[...] coletivos subalternizados porque pensados ignorantes, irracionais, bárbaros, primitivos. Submetidos por sua inferioridade humana. Sub-humanos”. Assim, vemos na concepção de socioeducação a conformação da ideia de hierarquização dos diversos grupos e a legitimação e reprodução de um padrão de poder que concebe as suas vítimas enquanto indivíduos que ainda não alcançou a condição de humano e, portanto, de cidadão.

Com a conclusão dessa análise e considerações acerca do conceito de socioeducação, verificamos a pertinência de retomar alguns elementos que foram relacionados por Costa (2006a, 2006b) ao descrever a natureza e essência da ação socioeducativa, as noções relativas à preparação do sujeito que atua no processo socioeducativo, os fundamentos pedagógicos e o conteúdo da socioeducação. Na descrição realizada pelo autor verificamos a presença dos elementos: educação profissional, qualificação para o trabalho e socioeducação como proposta efetivada predominantemente no mundo do trabalho.

50

Verificamos, também, o destaque à metodologia da proposta que deve envolver: educação para o trabalho, educação pelo trabalho e educação no trabalho. Neste sentido, evidencia-se o trabalho como elemento importante na efetivação da socioeducação. Assim, se torna necessário tecer algumas considerações acerca dessa categoria.

Dialogando com Frigotto (2009) vemos que,

Na sua dimensão ontocriativa, explicita-se que, diferente do animal, que é regulado e programado por sua natureza, por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas adapta-se e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência. (FRIGOTTO, 2009, p. 174).

Desta forma, o trabalho é um processo que se relaciona à especificidade humana e é um equívoco comumente cometido sintetizá-lo à ideia de emprego ou atividade laboral (FRIGOTTO, 2009). O trabalho é humanamente imprescindível (FRIGOTTO, 2001a, 2002) e, por meio dele se produz respostas às múltiplas necessidades humanas.

Conforme Frigotto (2001a, 2002), o trabalho tem uma dimensão importante enquanto princípio educativo. Ele é imprescindível aos seres humanos, pois é elemento criador da vida e da própria existência humana. É por meio do trabalho que os seres humanos elaboram e transformam a natureza para satisfazer as suas necessidades, sejam elas biológicas, vitais, culturais ou sociais. Tratando desse princípio educativo, Lima (2007) aponta que há uma dimensão epistemológica no trabalho à medida que por meio dele se produz conhecimentos.

Além de se constituir um elemento provedor da vida humana, o trabalho é, também, um dever e um direito. "Trata-se de aprender que o ser humano - como ser natural - necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais e socioculturais." (FRIGOTTO, 2002, p. 15). A negação do direito ao trabalho é uma violência, pois resulta em impedimento para os seres humanos produzirem as respostas às suas necessidades e, portanto, a sua existência.

Estamos vivendo um tempo marcado pelo aprofundamento de contradições, "tempo de ampliação do desemprego, da precarização do trabalho e de uma situação de permanente angústia e insegurança daqueles que, para sobreviver, têm apenas sua força de trabalho para vender." (FRIGOTTO, 2001a, p. 72). Envolver o trabalho em uma proposta educativa pressupõe definições muito bem delineadas a respeito do que se pretende produzir com esta inserção, sob pena de se escamotear a dimensão educativa do trabalho, levando a configurações

de propostas que focalizam apenas a formação de mão de obra, abdicando do fomento ao viés crítico que favoreceria a consolidação de uma educação pautada em princípios emancipatórios e transformadores.

Nas atuais relações econômicas observa-se a necessidade de discussões que abordem "a diminuição do tempo trabalho necessário para produção de bens e serviços e que mostrem não apenas a ilusão do pleno emprego, mas a precarização crescente do trabalho assalariado e a produção de contingentes de trabalhadores desnecessários." (FRIGOTTO, 2001b, p. 24). Essa perspectiva é extremamente necessária para que as propostas que envolvam educação e trabalho se atualizem criticamente e não fiquem limitadas apenas ao desenvolvimento de competências e habilidades que garantam a empregabilidade aos sujeitos, perspectiva que culmina na culpabilização dos mesmos pela sua exclusão.

No que diz respeito à redução do tempo de produção dos bens e serviços, é necessário destacar que o trabalho apresenta uma dimensão criativa e livre quando desenvolvido como respostas às imprescindíveis necessidades humanas de um ser histórico-natural (FRIGOTTO, 2001a). Dessa forma é possível aos seres humanos experiências de fruição do trabalho. Frigotto (2001a) destaca que nesta perspectiva a ciência e a tecnologia poderiam apresentar relevância para a concretização desse trabalho rico e criativo caso fossem agregados como valor de uso no sentido de melhorar a condição de vida das pessoas e gerando a dilatação do tempo livre por meio da redução do tempo empregado à produção de bens e serviços. Em contraposição, os avanços científicos e tecnológicos, subordinados às atuais relações de produção, produzem a ampliação da exploração do trabalho e o desemprego.

Retomando a relação educação e trabalho, no que diz respeito às propostas de educação profissional, por exemplo, Frigotto (2001a) chama a atenção de que esta acaba se vinculando

[...] a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero "empregável" disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração". (FRIGOTTO, 2001a, p 80).

Diferentemente desta conformação de um cidadão mínimo, acrítico e inerte, a escola já assumiu, conforme aponta Frigotto (2001a), uma perspectiva integradora após a Segunda Guerra Mundial. No entanto,

Num contexto de crise endêmica do desemprego estrutural, de uma nova (des)ordem mundial com a configuração da geografia humana em blocos econômicos com poder e realidades objetivas assimétricas e a consequente divisão de incluídos, precarizados e excluídos, desmonta-se a promessa

integradora, e a função econômica atribuída à escola passa a ser a empregabilidade ou a formação para o desemprego." (FRIGOTTO, 2001a, 81).

Neste cenário, em lugar do direito ao trabalho estar na agenda do Estado, passa a ser responsabilidade das pessoas a possibilidade de serem ou não integradas ao mundo do trabalho. Com a carga dessa responsabilidade as pessoas passam a uma condição de existência incerta. É preciso destacar também, que em virtude da nossa conjuntura histórico social, a formação técnico-profissional é necessária, mas precisa ser "[...] articulada a um projeto de desenvolvimento "sustentável", porém nunca separada da educação básica e da dimensão ético política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e equalitários." (FRIGOTTO, 2001a, p.83). Esta compreensão aponta para a necessidade de propostas educativas mais integradoras.

Assim, Lima (2007) afirma que a qualificação profissional "[...] tem uma dimensão social fortíssima, vinculada a um conjunto de valores que envolvem solidariedade, autonomia e empoderamento dos trabalhadores." (LIMA, 2007, p.110). Portanto, enfatiza a necessidade de se compreendê-la como Qualificação Social e Profissional, já que não se pode resumi-la à questão técnica. É necessário considerar adequadamente os objetivos da formação e pensar, inclusive, os mecanismos para a inclusão dos sujeitos no mundo do trabalho.

Algumas questões apontadas por Lima (2007) podem favorecer a discussão da integração do trabalho à proposta educativa na socioeducação: a necessidade de vinculação da EJA com educação profissional e tecnológica; a necessidade de um currículo integrado com educação básica e formação do trabalhador; e a questão da certificação profissional. Tais questões oportunizariam o debate sobre a necessidade de reconhecimento de saberes desenvolvidos no/com o trabalho já experienciado pelos sujeitos, além de criar possibilidade de uma formação mais integrada visando o desenvolvimento profissional e social dos estudantes que estão nas medidas socioeducativas.

Ademais, há que se considerar que as variações de sentido da categoria trabalho foram produzidas na evolução "[...] histórico-social, por valores, tradições, por concepções ideológicas e disputas sociais." (FRIGOTTO, 2009, p. 179). Frigotto (2009), após um extenso percurso analítico acerca da polissemia da categoria trabalho, conclui que "o sentido que vai

assumir, tanto na linguagem do senso comum quanto nos âmbitos das ciências, na sociedade de classes, resulta de relações de poder e dominação." (FRIGOTTO, 2009, p. 192).



Portanto, na integração do trabalho à proposta educativa na socioeducação é imprescindível fazê-la na perspectiva de ‘um outro mundo possível’, onde a medida seja a vida e não o capital (FRIGOTTO, 2002). Os estudantes da EJA têm suas trajetórias marcadas pela necessidade de abandonar a escola para trabalhar e sobreviver e, na sequência, passam a sentir que esse distanciamento da escola pesa na sua participação no mundo do trabalho. A escola precisa enxergá-los como sujeitos de possibilidades e construir propostas educativas que potencialize estas possibilidades.

Os estudantes da EJA na socioeducação estão no começo dessa trajetória e é importante que a inserção do trabalho na proposta educativa da socioeducação se efetive na perspectiva do trabalho como princípio educativo, em uma proposta integradora e não apenas na perspectiva de formação de mão de obra acrítica, sem qualquer potencial mobilizador em uma sociedade marcada pelo aprofundamento de relações desiguais que impactam a vida de milhões de brasileiros.

Após realizar a aproximação entre socioeducação e a EJA, bem como as necessárias considerações sobre a categoria trabalho, precisamos dialogar com aspectos revelados em estudos que se acercam da realidade investigada. Baquero (2008), ao tratar da realidade da EJA desenvolvida em contexto de medidas socioeducativas com privados de liberdade, destaca a constituição de um grupo de sujeitos adolescentes e jovens em um segmento da educação onde predomina uma visão abstrata e generalizante do jovem. Passa-se a constituir, assim, a problemática de não se considerar as especificidades dos diferentes grupos juvenis, o que gera práticas de natureza equivocada.

Em estudo desenvolvido sobre as práticas pedagógicas de duas unidades socioeducativas no Paraná, Andrade (2017) aponta que a produção de sentido na escolarização desenvolvida no contexto da socioeducação com privação de liberdade está atrelada à forma de condução das práticas pedagógicas, sendo estas determinantes para o nível de envolvimento dos estudantes. Outra questão relevante no contexto da escolarização na socioeducação com privação de liberdade é abordada por Souza (2017) que destaca o vínculo entre a criminalização que atravessa a experiência dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e o processo de escolarização ineficaz vivenciado por estes adolescentes.

Como desdobramento de seu estudo, Souza (2017) aponta diversas premissas, dentre elas a incompatibilidade entre a medida socioeducativa com privação de liberdade e a ideia de

educação transformadora. Este ponto amplifica a complexidade do desenvolvimento de práticas que garantam atendimento integral aos estudantes. Assim, temos na socioeducação com privação de liberdade um espaço de EJA onde é vital o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que resultem na efetividade do processo educativo.

A consideração dos elementos evidenciados pelas autoras, envolvendo educação e socioeducação, apontam para questões desafiadoras à efetivação do direito à educação dos sujeitos adolescentes e jovens privados de liberdade na escola da EJA. Em relação ao perfil etário apontado por Baquero (2008), verificamos que a Rede Municipal da Educação de Salvador passou a adotar a EJA como modalidade para os adolescentes e jovens privados de liberdade no ano de 2008. Até então a oferta acontecia por meio do Ciclo de Educação Básica (CEB) I, 3ª e 4ª séries e entre 2004 e 2007 também era ofertado salas de Telecurso.

Tal mudança desencadeia, junto às equipes das duas escolas municipais que atuam no contexto da socioeducação com privação de liberdade em Salvador/Ba, discussões sobre os desafios experienciados com a EJA envolvendo sujeitos adolescentes e jovens e a necessidade de reconfiguração curricular da EJA voltada ao atendimento da especificidade presente no contexto educacional. Esse processo reverberou no desenvolvimento de estudos que inspira o Conselho Municipal de Educação (CME) a legislar sobre o assunto, resultando na publicação da Resolução CME 001/2018 e na construção de percursos de formação continuada, conforme apresentamos na sequência dessa seção.

As questões evidenciadas por Souza (2017), envolvendo criminalização e o processo de escolarização ineficaz experienciado pelos sujeitos das medidas socioeducativas com privação de liberdade, bem como a incompatibilidade destas com a ideia de educação transformadora, também se apresentam no contexto educacional investigado enquanto elementos que, embora conformadores das práticas desenvolvidas na EJA neste contexto educacional, provocam a busca de rupturas por meio das práticas pedagógicas e curriculares instituídas pelos professores.

Na sala de aula da escola da EJA no contexto investigado os professores têm buscado construir junto aos estudantes um sentido para a escola e discutir sobre a educação enquanto um direito fundamental de todos os sujeitos. Assim, criamos possibilidades para a compreensão de que a dificuldade de acessar e permanecer na escola, vivenciada pelos estudantes, não é uma

responsabilidade exclusiva deles. Promovemos, por meio desta discussão, condição para o entendimento de que a trajetória escolar do estudante da EJA é multideterminada e que a compreensão dessa situação envolve conhecimentos importantes aos sujeitos.

Ademais, a discussão sobre esta realidade escolar multideterminada propicia a ampliação da discussão favorecendo o entendimento da trajetória do sujeito que culmina no ato infracional, propiciando o confronto dessas trajetórias com outras que ocorrem em grupos com outra realidade de acesso a bens e direitos. Assim, é possível desvelar, juntamente com os sujeitos da EJA, que trajetórias marcadas pelo ato infracional e pelo distanciamento da escola são produtos da desigualdade presente em nossa sociedade. Essa desigualdade interrompe o acesso aos direitos básicos que contribuem para a dignidade e o desenvolvimento pleno dos sujeitos dos diversos grupos.

Desvelar tal situação envolve a retomada da narrativa oficial acerca da nossa história. Neste empreendimento podemos constatar a produção da classificação dos diversos grupos humanos e definição dos diferentes na condição de sub-humanos. Esta situação “foi e continua sendo uma produção, opção histórica legitimadora do padrão de poder construído intencionalmente como opção política.” (ARROYO, 2014, p. 196). Esta retomada histórica é uma possibilidade para ressignificação da própria concepção de socioeducação, da concepção da EJA enquanto direito e do desenvolvimento do processo de escolarização formal vinculado à medida socioeducativa envolvendo adolescentes e jovens privados de liberdade.

Ao olhar para este contexto educacional, onde efetivamos a nossa pesquisa, não podemos perder de vista que a formação do professor é um elemento que condiciona o desenvolvimento das práticas pedagógicas inovadoras que podem colaborar com rupturas que favoreçam o desenvolvimento de uma educação de qualidade na escola da EJA. Essas práticas podem ser compreendidas como “centelhas condutoras de sentidos e significados aos fazeres humanos, os quais se realizam no tempo e nos espaços mediadas por/ entre sujeitos.” (HETKOWSKI, 2004, p. 431). Assim, a discussão acerca da formação continuada do professor da EJA, que teceremos a seguir, é potencialmente relevante à ressignificação de concepções e práticas que estão entrelaçadas à EJA no contexto da socioeducação com privação de liberdade.

## CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO TECIDOS COM A GESTÃO

As informações produzidas junto aos sujeitos do contexto pesquisado demonstram que, em sua totalidade, são professores licenciados em Pedagogia com formação continuada, em grande parte em nível de especialização, envolvendo temáticas como: psicopedagogia; socioeducação; docência na socioeducação; gestão escolar; educação, processos tecnológicos e práticas inovadoras; cultura africana; educação infantil e ensino fundamental I; educação, pesquisa e extensão; e direito educacional.

Essas informações revelam que não há percursos formativos vivenciados pelos sujeitos focalizando a EJA e a formação envolvendo medida socioeducativa foi desenvolvida sem fazer qualquer relação com o processo de escolarização da EJA. Em relação ao percurso de formação inicial vivenciado, os sujeitos afirmam que não foram contemplados com nenhum componente curricular que propiciasse discussões referente à EJA ou a escolarização na socioeducação com privação de liberdade.

Esse cenário apresenta um processo de precarização na formação dos professores que atuam com pessoas jovens e adultas (FARIA, 2012), característico do contexto capitalista onde o Estado não assume a responsabilidade do desenvolvimento de uma educação humanizadora e respeitosa com os diversos sujeitos que recorrem à EJA buscando atendimento às suas necessidades através dos processos educacionais desenvolvidos na escola.

A ausência da assunção da responsabilidade de propiciar formação específica para os professores que atuam na EJA resulta na continuidade de ideias equivocadas relativas aos sujeitos e no desenvolvimento de práticas que não são pensadas a partir das suas necessidades, mas resultantes apenas de adaptação daquelas práticas que são desenvolvidas com os estudantes das classes diurnas.

Amorim, Santos e Castañeda (2012) afirmam que a educação tem problemáticas situadas tanto em nível estrutural quanto epistemológico, que vêm impactando-a historicamente. Dentre estes desafios próprios da educação os autores apontam a permanência de questões relativas à qualidade do ensino, à formação de professores, à precarização da identidade docente e condição de trabalho no cotidiano da escola. Dentre estas permanências, a precarização da condição de trabalho do professor é um elemento que dificulta a resposta criativa e transformadora da escola de EJA.

Compreendemos, nesse sentido, que a precarização da formação é um elemento que influencia diversos desafios que estão presentes na escola da EJA em contexto de socioeducação com privação de liberdade. Além disso, como apontado por Faria (2012), as investigações acerca das experiências e saberes específicos dos professores da EJA apresentam-se em baixo número, o que demonstra a necessidade de legitimação dessa modalidade de educação pela Universidade enquanto um campo de investigação.

O reconhecimento da carência de formação envolvendo as especificidades da EJA está presente entre os sujeitos participantes da pesquisa. Esta consciência tem levado o grupo a buscar alternativas para a formação continuada. A constituição de grupos de estudo tem sido uma dessas alternativas, por meio da qual se efetivou discussões sobre o esvaziamento de sentido do currículo para os estudantes vinculados à medida socioeducativa com privação de liberdade.

Quadro 2 – Formações que emergem no contexto estudado			
Ano	Tipo	Título / Tema	Sujeitos/ instituições
2015 - 2016	Grupo de estudo	Currículo de EJA na socioeducação com privação de liberdade	Professores, gestores e coordenadores das escolas Carlos Formigli e Yves de Roussan, coordenadores da SMED/DIPE.
2017 - 2018	Grupo de estudo	PPP para a EJA na socioeducação com privação de liberdade	Professores, gestores e coordenadores das escolas Carlos Formigli e Yves de Roussan, coordenadores da SMED/DIPE.
2017 - 2018	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	Subprojeto: Entre a Universidade e a Escola: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) potencializando a práxis pedagógica	Estudantes de Pedagogia da UNEB – DEDC I, professores e gestores da escola, sendo uma bolsista de supervisão.

2018	Pesquisa de mestrado	Possibilidades e ressonâncias do App Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada de professoras da EJA no contexto socioeducativo	Pesquisadora (professora da escola), coordenadores da SMED/DIPE, professores e gestores da escola (sujeitos praticantes).
------	----------------------	--	---

58

2019	Pesquisa de mestrado	Currículo e socioeducação: prática pedagógica gamificada com privados de liberdade na escola regular	Pesquisadora (professora da escola), professores (sujeitos praticantes).
2019	Curso de extensão	Currículos e Espaços Escolares Socioeducativos do Município de Salvador: práticas curriculares socializadoras como inovação pedagógica	Professores e gestores da escola, uma professora do PPGEduC/UNEB e um membro do Grupo de Pesquisa ForTEC.
2019	Curso de Extensão	Leitura e escrita: Ações libertárias no contexto da socioeducação	Professores e gestores da escola, três professoras da UNEB – DEDC I e dois monitores.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2019.			

No decurso de 2015 a 2016 os professores das escolas municipais que atuam com estes estudantes, Professor Carlos Formigli e Yves de Roussan, delinearão a estrutura de uma matriz curricular que influenciou a criação de uma resolução pelo Conselho Municipal de Educação, a Resolução CME 001/2018, dispondo sobre a regulamentação de diretrizes pedagógicas para o atendimento escolar de estudantes que cumprem medidas socioeducativas na Rede municipal de Ensino de Salvador/Ba.

Este primeiro empreendimento de estudos, envolvendo as especificidades do currículo para a escola de EJA que atua com estudantes privados de liberdade em virtude de medida socioeducativa, provocou a necessidade de dar continuidade às discussões visando a elaboração de um Projeto Político Pedagógico para a EJA alinhado à especificidade dos sujeitos. Em 2017 os estudos foram retomados propiciando autorias coletivas e socialização

dos conhecimentos e experiências produzidos em eventos científicos.

Esses processos formativos são originados com a assunção da escola enquanto *lócus* privilegiado de formação que, conforme afirmam Dantas, Nunes e Laffin (2017, p. 184), se trata de “[...] uma exigência pedagógica fundamental para a troca de experiências, descobertas, aprendizagens [...]”. O chão da escola é, portanto, um espaço significativo de formação em virtude de nele estar presente as necessidades que precisam ser respondidas e as práticas que precisam ser ressignificadas para que se alcance uma escola de qualidade para os sujeitos da EJA.

59

Uma segunda alternativa de promoção da formação de professores no contexto educacional se efetivou através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2017, ocasião em que escola e universidade estreitaram laços focalizando a formação inicial de estudantes de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) do Departamento de Educação, Campus I (DEDC I) e dos professores da escola por meio da colaboração com a formação dos bolsistas de Iniciação à Docência e da vinculação de uma professora como bolsista de supervisão.

O PIBID, embora tenha sido desenvolvido na escola por um curto espaço de tempo, início do segundo semestre de 2017 a março de 2018, deixou um legado importante para a escola à medida que propiciou a socialização dos desafios, experiências, saberes e especificidades da escola da EJA envolvendo estudantes adolescentes e jovens privados de liberdade. A experiência com o PIBID construiu a possibilidade de universidade e escola se associarem para desenvolver processos formativos (SOUZA, 2020), que de acordo com André (2016) propicia a redução do distanciamento histórico entre teoria e prática.

É importante ressaltar a importância do PIBID enquanto uma política pública significativa para a formação inicial e continuada de professores no Brasil. Na conclusão de um estudo que compreendeu 16.223 bolsistas de iniciação à docência, 4.892 coordenadores de área, além de coordenadores institucionais e professores da educação básica que atuavam como supervisores, Gatti *et al* (2014) conseguem nos ajudar a dimensionar a relevância do PIBID.

De acordo com o estudo o PIBID propicia a valorização dos cursos de licenciatura, a problematização do currículo desses cursos e das propostas de estágio gerando a necessidade de ressignificação dos mesmos, a aproximação entre teoria e prática de forma consistente com

a imersão dos bolsistas na escola pública desde os anos iniciais do curso de licenciatura, a aproximação dos docentes das universidades com as escolas da educação básica e com as práticas docentes desenvolvidas por seus professores, o fomento à criação de estratégias de ensino mais significativas, e a efetivação de uma relação dialógica entre instituições de formação de professores e escolas da educação básica das redes públicas dos municípios e estados, gerando a ressignificação das práticas e do processo reflexivo teórico nos cursos de licenciaturas.

Esses resultados significativos do PIBID se multiplicam em outros estudos, a exemplo de Neitzel, Ferreira e Costa (2013) que afirmam que o programa propicia condição aos futuros

60

professores de aprenderem como construir ações criadoras e criativas a partir de problemas, bem como propicia condição de a universidade produzir problematizações a partir de situações educativas concretas. Desta forma, o programa culmina em ações que superam os modelos convencionais de formação docente. Destacam o apoio e fomento à produção do conhecimento pedagógico e o apoio financeiro aos professores envolvidos, coordenadores, professores supervisores e licenciandos. Em relação a estes últimos, Andrade, Santos e Assunção (2017) destacam também a importância do PIBID na permanência dos licenciandos através do apoio financeiro constituído por meio das bolsas.

O movimento propiciado pelo PIBID reflete no diálogo entre teoria e prática no campo acadêmico, gerando aplicação de soluções às situações concretas da escola, produzindo outras formas de ensino no contexto das licenciaturas (NEITZEL; FERREIRA; COSTA, 2013) e ganho significativo na elevação da qualidade dos cursos de licenciaturas (VERASZTO, 2017). Neitzel, Ferreira e Costa (2013) destacam também o impacto relevante na qualificação do professor da universidade, da educação básica e dos licenciandos. A respeito dos licenciandos Veraszto (2017) afirma que à medida que estes podem vivenciar a prática na escola passa-se a agregar sentido ao processo de formação inicial de professores.

Outro elemento importante que as pesquisas apontam acerca do PIBID (GATTI *et al*, 2014; VERASZTO, 2017) é a aproximação da teoria e prática que gera a redução da distância entre a universidade e a escola. Assim, o PIBID fortaleceu de forma significativa a relação dialógica entre as Instituições de Ensino Superior e as Instituições da Educação Básica, fato que lhe confere o caráter de uma significativa política pública de formação inicial de professores, que reverbera na qualidade da educação no Brasil (HERBER, 2017). Todos os



apontamentos apresentados aqui, resultantes das conclusões de pesquisas sobre os impactos e importância do PIBID, revelam a ausência de coerência nas ações que culminou na interrupção que o programa sofreu no início de 2018.

No caso do contexto da nossa pesquisa, além do produto desenvolvido através do PIBID, pela professora bolsista de supervisão, ter propiciado a investigação que resulta na produção dessa dissertação, o laço construído entre escola e universidade tem possibilitado a inserção da escola enquanto campo de estágio supervisionado de docência e de gestão para os professores em processo de formação inicial do curso de Pedagogia da UNEB, dando continuidade à relação construída com a escola enquanto campo de formação.

61

A terceira alternativa tem se efetivado por meio do ingresso de professores do contexto educacional em programas de mestrado com pesquisas relacionadas às especificidades da EJA desenvolvida em contexto de socioeducação com privação de liberdade. Esta dissertação é resultante de um desses empreendimentos formativos com a pesquisa focalizando a formação continuada de professores envolvendo *App-learning*. A gamificação está presente em outra pesquisa que focaliza a inovação nas práticas pedagógicas na EJA com adolescentes e jovens privados de liberdade.

Uma quarta alternativa foi efetivada a partir da parceria estabelecida entre a escola e o Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo (ForTEC), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Por meio da parceria os professores apresentaram as demandas formativas ao ForTEC e, com o apoio da professora Mary Valda Sales, foi delineada uma proposta de formação continuada na condição de curso de extensão, desenvolvido por meio da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD).

Intitulado “Currículos e Espaços Escolares Socioeducativos do Município de Salvador: práticas curriculares socializadoras como inovação pedagógica”, o curso foi estruturado com uma carga horária de 180 horas e organizado em quatro trilhas formativas. Ao longo das trilhas formativas os professores puderam discutir conceitos pertinentes às especificidades do contexto educacional, compartilhar experiências e saberes produzidos através das práticas curriculares desenvolvidas na escola e contrastar as práticas desenvolvidas no contexto educacional com outras experiências educacionais para desvelar os elementos que influenciam nos tipos de práticas instituídas e nas suas configurações.

Este percurso formativo vislumbrou a validação das práticas curriculares desenvolvidas pelos professores na escola de EJA em contexto de socioeducação com privação de liberdade. Para isto, enquanto parte integrante do processo formativo, os professores avaliaram todas as práticas desenvolvidas identificando aquelas que apresentavam caráter inovador, bem como os aspectos que lhes conferiam esse caráter. Esta experiência resultou em um processo de autoria com o registro das práticas e difusão das experiências e saberes por meio da produção coletiva desenvolvida através do itinerário formativo.

O curso de extensão “Leitura e escrita: Ações libertárias no contexto da socioeducação” emergiu no contexto educacional em virtude dos movimentos de aproximação entre a UNEB e

62

a escola. Com a inserção da escola enquanto campo de estágio supervisionado de docência e de gestão, foi possível a novos professores da universidade conhecer a escola de EJA envolvendo estudantes adolescentes e jovens privados de liberdade e desse movimento emergiu a proposta de desenvolvimento de um projeto de rodas de leitura, com base na experiência desenvolvida no sistema prisional.

Para que a proposta fizesse sentido para os adolescentes e jovens das medidas socioeducativas com privação de liberdade foi necessário que os professores da escola e da universidade partilhassem seus conhecimentos e saberes, onde os primeiros puderam explicitar a realidade da EJA envolvendo adolescentes e jovens privados de liberdade enquanto as professoras da UNEB apresentaram a experiência das rodas de leitura com privados de liberdade no sistema prisional. Desse movimento de troca resultou a construção da proposta de rodas de leituras, focalizando o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores da escola, com a finalidade de subsidiá-los no processo de formação de leitores críticos e reflexivos a partir da realização de rodas de leitura no contexto da socioeducação.

Os dois cursos de extensão são tecidos a partir do entendimento de que os professores da EJA apresentam demandas específicas e que, para a concretização dos itinerários de formação continuada

[...] é necessária a articulação conjunta entre educadores, educandos, instituições formadoras e a própria instituição de atuação docente. Essa maneira de consolidar a formação desencadeia novas discussões voltadas para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica do educador, tendo como base, além dos conhecimentos teóricos fomentados pelas instituições

formadoras, a própria experiência no desenvolvimento da prática. (AMORIM; DUQUES, 2017, p. 233-234).

Ao fazer a reconstituição dos processos de formação continuada, desenvolvidos no contexto em que efetivamos a pesquisa, constatamos a relevante presença da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na materialização dos processos formativos dos professores que atuam na escola. Através desta reconstituição observamos que se trata de uma parceria consolidada por meio de uma multiplicidade de possibilidades formacionais, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, dos cursos de extensão e de pesquisas de docentes da escola em seus programas de pós graduação.

Nesse sentido, é importante reafirmar a relevância social, cultural, científica e tecnológica da UNEB enquanto universidade pública, gratuita e de qualidade na consolidação da formação inicial e continuada de professores no estado da Bahia. Ademais, é importante

63

reafirmar a relevância do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB na consolidação de pesquisas sobre a EJA nos mais diversos contextos em que ela é demandada, a exemplo desta pesquisa de mestrado que se ocupa de compreender aspectos da formação continuada de professores em um contexto tão singular como a EJA na socioeducação envolvendo estudantes privados de liberdade.

Com a reconstituição dos processos de formação continuada, observamos que as possibilidades formacionais podem contar com um elemento potente na escola: a assunção da responsabilidade da gestão escolar com a formação continuada dos professores que atuam na EJA. Durante o período em que atuei na coparticipação do grupo gestor da escola, foi possível compreender que os resultados efetivos apresentados em termos de aprendizagem dos estudantes precisam ser confrontados com os diversos elementos que a eles se relacionam. A formação do professor é, sem dúvida, uma dimensão que precisa fazer parte dos processos geridos na escola, constituindo-se parte do trabalho de uma gestão inovadora.

Em estudo desenvolvido sobre o gestor escolar inovador na educação na contemporaneidade, Amorim (2017) afirma que a escola atua na construção de saberes compreendidos como um complexo conjunto de representações resultantes da práxis humana, apresentando uma epistemologia própria referenciada social, cultural e educacionalmente. Assim, para que esta construção de saberes seja efetivada é necessário que a gestão escolar se consolide a partir dos princípios da gestão inovadora, visando contribuir para a efetivação da

educação escolar que propicie mudanças. Para fundamentar o perfil de um gestor inovador o autor apresenta, enquanto referência, onze dimensões gestoras conforme sintetizamos a seguir.

Quadro 3 - Dimensões gestoras	
<b>Dimensões da atuação de um gestor inovador</b>	
1	Um gestor inovador que defende a educação e a escola como espaço para desenvolver os saberes diversos voltados ao desenvolvimento humano;
2	Acredita no trabalho de grupos e atua como um sujeito democrático que valoriza processos autônomos;
3	É flexível, proativo e um líder que confia na capacidade dos sujeitos;
4	Está constantemente motivado e trabalha com planejamento das suas ações, passando confiança e despertando o engajamento de todos;
5	Desenvolve canais de comunicação integrando a escola com a sociedade e os poderes públicos, propiciando o diálogo, a escuta e uma comunicação permanente, promovendo a inovação das relações entre os sujeitos, tanto a nível profissional quanto emocional;

64

6	Fomenta a construção de grupos para refletir, avaliar e autoavaliar, voltados à correção e fortalecimento da vida da escola em seus diversos aspectos;
7	Se vê como sujeito aprendente que atua em um espaço aprendente;
8	Volta-se ao fortalecimento do trabalho pedagógico dos sujeitos, professores e alunos;
9	Controla as necessidades, tanto materiais, quanto humanas e financeiras, evitando quebra de continuidade daquilo que foi planejado e que está em andamento;
10	Atua como um profissional inovador das aprendizagens, dos projetos, da atuação dos conselhos, buscando o desenvolvimento de planejamentos de curto, médio e longo prazos;
11	Busca a formação continuada de todos os sujeitos que atuam na escola.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Amorim (2017).	

Todas as dimensões apresentadas, e que fundamentam a atuação de um gestor inovador, têm conexão com processos e aspectos importantes que precisam ser vivenciados na gestão escolar onde podemos destacar: o desenvolvimento dos sujeitos através da educação,

valorização da autonomia dos sujeitos, gestão baseada no diálogo com sujeitos e instituições, fomento à constituição de grupos que se ocupam com o fortalecimento da escola, foco no fortalecimento do trabalho pedagógico, controle das necessidades garantindo continuidade das ações.

No entanto, compreendemos que a última dimensão apresentada, que enfatiza a busca pela formação continuada dos sujeitos que atuam na escola, reverbera diretamente na qualidade da educação desenvolvida na escola da EJA e na aprendizagem efetivamente construída pelos sujeitos. A busca pela formação continuada de todos os sujeitos que atuam na escola é uma dimensão gestora que pode potencializar todos os processos que influenciam o resultado da aprendizagem dos estudantes da EJA, e, inclusive, o desenvolvimento e aprimoramento das demais dimensões gestoras.

65

### **3 APP-LEARNING: INOVAÇÃO NOS PROCESSOS FORMACIONAIS NA CIBERCULTURA**

Nesta seção nos dedicamos, inicialmente, a apresentar o levantamento do conjunto de pesquisas envolvendo tecnologias que já foram desenvolvidas no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), e aquelas que se encontram em andamento. Apresentamos, também, a vinculação de processos de formação continuada de professores da EJA aos processos investigativos. Este levantamento visa situar a nossa investigação em relação ao conjunto de proposições desenvolvidas no MPEJA.

Na sequência desta seção, construímos uma discussão abordando *App-learning* enquanto uma possibilidade de inovação na cibercultura para os processos formacionais. Nesse sentido, apresentamos uma discussão em torno da cibercultura e das possibilidades que emergem com digital conectado em rede, abordamos *App-learning* enquanto uma possibilidade de significação para os dispositivos digitais móveis e apresentamos o App Banco de Aulas Zuppa do Saber, discorrendo sobre a sua história, construção, estrutura e possibilidades.

O Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, onde a nossa pesquisa está vinculada, foi iniciado em 2013. Trata-se do único programa de mestrado profissional na área da EJA no Brasil e que tem como objetivo principal

[...] 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. (DANTAS; NUNES; LAFFIN, 2017, p. 194).

O programa é estruturado em três áreas de concentração: Área 1 – Educação, Trabalho e Meio Ambiente; Área 2 – Formação de Professores e Políticas Públicas; e Área 3 – Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação. A nossa investigação, que culmina na produção dessa dissertação, faz parte da terceira área de concentração. Em virtude da pluralidade de investigações envolvendo tecnologia, realizamos um levantamento das pesquisas concluídas, bem como daquelas que se encontravam em andamento, com o objetivo de identificar o que tem sido produzido no MPEJA envolvendo tecnologia e como esta tem sido inserida nas investigações.

Para realizar o levantamento envolvendo as pesquisas concluídas recorreremos ao banco de dissertações disponível no *site* do programa de mestrado. É necessário esclarecer que na

66

ocasião da realização do levantamento contemplamos apenas as pesquisas defendidas que já estavam devidamente compartilhadas no repositório institucional.

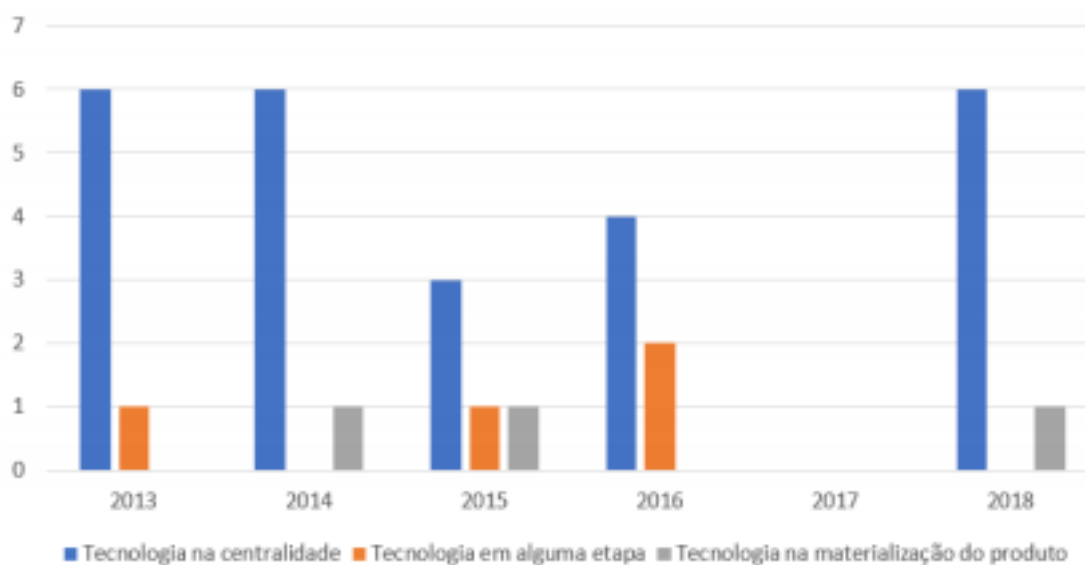
Em relação às pesquisas em andamento realizamos o levantamento das informações através de um questionário *online* que foi encaminhado para a relação de discentes pesquisadores fornecidos pela secretaria acadêmica do MPEJA. Por meio do levantamento realizamos o mapeamento das pesquisas (APÊNDICE K) compreendendo o período de 2013 a 2018 focalizando ano, título da pesquisa, professor / professora orientador / orientadora, tecnologia envolvida e conexão da pesquisa com a formação continuada de professores da EJA.

Através do mapeamento verificamos que das 33 pesquisas envolvendo tecnologia 14 também envolviam a formação continuada do professor da EJA. Analisando a forma como a tecnologia se relacionava à pesquisa verificamos que havia pesquisas com tecnologia na centralidade da investigação, pesquisas com tecnologia em alguma etapa da investigação e pesquisas com tecnologia na materialização do produto.

A distribuição destas pesquisas ao longo da história do MPEJA, considerando a forma como a tecnologia está presente nas investigações, pode ser observada no Gráfico 1, onde fica visível o contraste entre o número de pesquisas que concentram tecnologia em alguma etapa da investigação ou na materialização do produto com o número de pesquisas que tem

tecnologia na centralidade do processo investigativo.

Gráfico 1: Pesquisas do MPEJA envolvendo tecnologia: 2013 – 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2019.

67

A análise das pesquisas envolvendo tecnologia revela que a vinculação de formação continuada do professor da EJA ao processo investigativo é predominante nas pesquisas que têm tecnologia em sua centralidade. Das 26 pesquisas concentradas nesta categoria 12 envolvem formação continuada de professores da EJA, enquanto as duas outras categorias, ‘Em alguma etapa da pesquisa’ e ‘Na materialização do produto final’, somam apenas duas pesquisas contemplando formação continuada de professores da EJA.

Conforme apresentado no Quadro 4, há uma diversidade de processos de formação continuada presentes no conjunto das pesquisas analisadas, compreendendo oficinas e formações desenvolvidas ao longo do processo investigativo, além das propostas de formação que foram elaboradas como produto do mestrado. As oficinas envolvem propostas com *App learning*, *design didático online*, jogos educativos *online* e intervenção-formação envolvendo o componente curricular EJA. Os demais processos de formação envolvem linguagem imagética, TIC, Recursos Educacionais Abertos (REA), ambiente educacional WEB, AVA, *blog* e textos multissemióticos. O conjunto de dispositivos tecnológicos envolvidos nestas pesquisas revela uma tendência criativa, plural, significativa e inovadora nos processos de formação continuada desenvolvidos com professores da EJA a partir das pesquisas produzidas pelo MPEJA.

Quadro 4 - Pesquisas do MPEJA (2013-2018) envolvendo tecnologia e formação continuada de professores

Forma de inserção de tecnologia nas pesquisas / quantidade		Envolvendo formação continuada	Processos de formação continuada nas pesquisas
Na centralidade da pesquisa	26	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oficinas envolvendo <i>App-learning</i>;</li> <li>- Oficinas voltadas à criação de um <i>design</i> didático <i>online</i> com autoria colaborativa de professores;</li> <li>- Oficinas envolvendo jogos educativos <i>online</i>;</li> <li>- Formação continuada envolvendo <i>blog</i>;</li> <li>- Formação explorando a linguagem imagética;</li> <li>- Formação envolvendo TIC;</li> <li>- Formação continuada para a produção colaborativa de REA;</li> <li>- Formação em AVA abordando TIC;</li> <li>- Formação com professores de Língua Portuguesa envolvendo TIC;</li> </ul>

68

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação com TIC envolvendo o desenvolvimento colaborativo do produto - um ambiente educacional WEB;</li> <li>- Produto: formação continuada envolvendo <i>blog</i>;</li> <li>- Produto: proposta de formação docente fomentada pela utilização de textos multissemióticos.</li> </ul>
Em alguma etapa da pesquisa	04	1	- Oficinas de intervenção-formação focalizando o componente curricular EJA.
Na materialização do produto	03	1	- Produto: proposta de formação continuada de 400h em AVA da SEC-BA.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2019.

Neste cenário verificamos que a nossa investigação apresenta caráter inovador à medida que: envolve *App-learning* nas pesquisas desenvolvidas no MPEJA enquanto uma



possibilidade potencialmente relevante ao processo de formação continuada de professores da EJA; explora as possibilidades que emergem na cibercultura com as tecnologias digitais; valoriza dispositivos que propiciam interatividade, compartilhamento, autoria e formação em um contexto de mobilidade; valoriza dispositivos que propiciam a construção de cenários / espaços de formação alternativos, incorporados aos hábitos dos sujeitos e facilmente integrados à compreensão de formação enquanto processo permanente em vez de terminalidade.

Por tais razões nos ocuparemos nesta seção com a tessitura de uma discussão envolvendo cibercultura e *App-learning*, buscando alinhar a discussão de forma a ampliar a nossa compreensão acerca dos sentidos que podemos atribuir aos aplicativos neste contexto de mobilidade na cibercultura. Ademais, apresentaremos o App Banco de Aulas Zuppa do Saber, historiando o processo de nossa autoria à sua concretização, delineando a sua estrutura e apresentando os desdobramentos que apontam para as possibilidades de sua inserção em cenários inovadores de formação inicial e continuada de professores.

Na contemporaneidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas que propiciem aprendizagens significativas perpassa pela formação continuada de professores desenvolvida com o movimento de apropriação dos dispositivos e artefatos da nossa cultura e dos avanços científicos e tecnológicos. É importante observar que esse movimento de apropriação vem marcando a evolução humana e tecnológica ao longo da história, à medida que as diferentes

69

épocas, a exemplo de idades da pedra, do ferro, do ouro, foram associadas aos avanços tecnológicos possíveis em função dos avanços científicos.

Tais avanços vão esculpindo alterações na forma de pensar, agir, sentir e se relacionar dos sujeitos. No contexto contemporâneo tem sido as tecnologias da informação e comunicação responsáveis por estas alterações, a nível planetário, culminando na emergência de uma nova cultura e de um novo modelo de sociedade. De acordo com Santos (2002), essas tecnologias são “[...] *estruturantes* de novas formas de pensar e de atuar no mundo contemporâneo” (SANTOS, 2002, p. 115). No entanto, o seu potencial transformador só pode ser devidamente compreendido e aproveitado se estivermos comprometidos com a organização do conhecimento relativa ao conjunto de dispositivos e artefatos tecnológicos.

O economista Ladislau Dowbor nos apresenta um exemplo contundente do potencial transformador das tecnologias a partir da sua assimilação produtiva e como resultado

consequente de mudança cultural.

Para dar um exemplo, todos já vimos notícias sobre a perda da importância relativa da agricultura. Nos Estados Unidos, ela envolveria quando muito 2% da população ativa. No entanto, ao olharmos de mais perto, constatamos que em torno destes 2% que são realmente muito poucos, funcionam empresas que prestam serviços de inseminação artificial, outras que prestam serviços de análise de solo, outras ainda que organizam sistemas de estocagem e conservação da produção, ou prestam serviços de pesquisa, previsões meteorológicas e assim por diante. Quando formos somando as diversas atividades diretamente ligadas à agricultura, mas que não trabalham a terra, chegaremos a pelo menos 20% da população ativa americana. Em outros termos, o que está acontecendo não é o desaparecimento da agricultura: mudou a forma de fazer agricultura, com menos atividade de "enxada", perfeitamente passível de mecanização, e muito mais conteúdo de organização do conhecimento. (DOWBOR, 2013, p.8).

Este potencial de alterações propiciadas pelas tecnologias também alcança os processos dedicados ao ensino e à aprendizagem e as instituições que os promovem. Conforme Santos (2002), elas promovem a superação e transformação nos modos de produzir e socializar uma gama diversificada de saberes. O ato de criação, de transmissão, de armazenamento e de significação acontece, atualmente, em um nível como jamais ocorreu em qualquer momento da história. Portanto, a organização do conhecimento acerca das tecnologias é fator primordial para efetivarmos um aproveitamento produtivo das possibilidades e potencialidades emergentes.

Lévy (1999) já apresentava, há duas décadas, a imprescindível necessidade de compreensão desse novo mundo, da lógica da nova cultura e dessas possibilidades emergentes.

70

O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber [...]. Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho tanto nas empresas como nas escolas. (LÉVY, 1999, p. 172).

Diante deste cenário Lévy (1999) também questionou, há duas décadas, sobre a maneira como podemos manter nossas práticas pedagógicas atualizadas em relação a essas modificações relacionadas ao conhecimento diante do cenário cultural construído com as tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa. A resposta a tal questionamento

não advém do uso das tecnologias de qualquer maneira, seguindo o curso das transformações que elas impulsionam, mas resulta de um acompanhamento consciente e deliberado da mudança civilizatória, que impacta radicalmente nas instituições, mentalidades e cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, especialmente, nos papéis dos sujeitos, professores e alunos.

### 3.1 CIBERCULTURA E AS POSSIBILIDADES COM O DIGITAL CONECTADO EM REDE

A necessidade do comprometimento com a organização do conhecimento relativa ao conjunto de dispositivos e artefatos tecnológicos requer a discussão sobre cibercultura, “[...] a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade–ciberespaço” (SANTOS, 2019, p.20). Essa cultura conta com a mediação das tecnologias digitais em rede.

Desde as práticas cotidianas vivenciadas pelo homem ordinário, que tece seu dia a dia, mais ou menos inventivo, no mais alto nível de desenvolvimento científico e tecnológico forjado por coletivos e instituições, tudo passa hoje por mediações diretamente ligadas ao digital em rede. (SANTOS; RANGEL, 2020, p.2).

Pesquisar na cibercultura envolve uma revisão sobre a atuação do pesquisador e sobre os sujeitos participantes. O pesquisador não vai a campo com olhar e postura extrativista. Ele atua como praticante cultural junto a outros praticantes e, em rede, promovem a produção de culturas, saberes e conhecimentos através da pesquisa (SANTOS, 2005; 2014; 2019). A pesquisa não se resume a mera constatação ou refutação de hipóteses do pesquisador, mas converte-se em espaço de inventividade, criatividade e cocriação onde emergem fenômenos, possibilidades formacionais, compreensões e transformações. Portanto,

71

Pesquisar na cibercultura é, antes de mais nada, buscar compreender o nosso tempo, seus fenômenos científicos, tecnológicos, artísticos, comunicacionais, antropossociais e culturais, mais especificamente ligados aos processos formativos. Compreender para atuar, atuar compreendendo, formando e se formando em rede. [...]. Isso significa criar metodologias de pesquisa sintonizadas com os movimentos do nosso tempo.” (SANTOS; RANGEL, 2020, p.3).

Assim, Santos e Rangel (2020) apresentam a cibercultura também como campo epistemológico, que vai se atualizando no e com os estudos que envolvem os cotidianos, propiciando, através da pesquisa, a compreensão de fenômenos emergentes, a atuação

propositiva e criadora dos praticantes culturais e o desenvolvimento de processos formacionais através da criação de práticas e de dispositivos, elaborados em relações interativas, para compreender e solucionar as demandas emergentes.

Em Silva (2001, 2007, 2010) observamos que na cibercultura há uma nova lógica comunicacional onde transitamos da perspectiva da distribuição unilateral massiva, fundado na concentração dos meios de produção e distribuição da informação aos polos receptores, para a lógica da comunicação interativa bidirecional entre polos que produzem, transmitem, recebem e transformam a informação.

Esta alteração na lógica comunicacional na cibercultura também é apresentada por Lemos (2007). Para o autor a cibercultura altera a estrutura da lógica massiva de comunicação e, na nova estrutura comunicacional, passamos a ter os sujeitos atuando nos dois polos comunicacionais produzindo, publicando e colaborando em rede. Portanto,

A cibercultura instaura assim uma estrutura midiática ímpar (com funções massivas e pós-massivas) na história da humanidade onde, pela primeira vez, qualquer indivíduo pode produzir e publicar informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações, adicionar e colaborar em rede com outros, reconfigurando a indústria cultural. (LEMOS, 2007, p.126).

De acordo com o autor, diferentemente das mídias massivas, que tem caráter eminentemente informativo, as mídias pós-massivas produzem possibilidades de processos comunicativos bidirecionais envolvendo troca de “[...] mensagens e informações entre consciências” (LEMOS, 2007, p.125). Essa lógica comunicacional bidirecional propicia a condição de atuação aos sujeitos como produtores de informação, gerando possibilidade de autoria, e de transformação da informação, por meio da interatividade entre os polos comunicacionais.

72

Essa lógica comunicacional vem se aprimorando na cibercultura. Em uma fase inicial, caracterizada pelas possibilidades da web 1.0, tínhamos os sites enquanto repositórios de conteúdos produzidos por especialistas onde os navegadores da web podiam consumir e copiar o conteúdo disponibilizado (SANTOS, 2005; 2014; 2019). Já na segunda fase da web há uma transformação no cenário da cibercultura. Santos (2019) aponta que os blogs e redes sociais da web 2.0 criam um movimento participativo e autoral com os sujeitos se expressando, compartilhando e colaborando. Essa fase também é marcada pela mobilidade, convergência de mídias computacionais e telefonia móvel.

A lógica comunicacional presente na potência da web 2.0 está baseada na interatividade que, para Silva (2007)

[...] é a modalidade comunicacional que ganha centralidade na cibercultura. Exprime a disponibilização consciente de um plus comunicacional de modo expressamente complexo presente na mensagem e previsto pelo emissor, que abre ao receptor a possibilidade de responder ao sistema de expressão e de dialogar com ele. (SILVA, 2007, p.79).

De acordo com Silva (2001) interatividade é um conceito de comunicação e envolve a disposição dialógica, com cocriação na comunicação, e a disposição da intervenção do usuário. Nesta perspectiva a comunicação ocorre com base na ideia de ‘completação’ resultante de um sujeito ativo na relação comunicacional, diferentemente de lógicas que só prevê a ‘contemplação’ de sujeitos passivos diante de informações transmitidas por um único polo comunicador.

A interatividade, segundo o autor, envolve alguns aspectos fundamentais. O primeiro é participação-intervenção, onde “participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, significa interferir na mensagem de modo sensório corporal e semântico”; o segundo, bidirecionalidade-hibridação, pressupõe que “a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois polos codificam e decodificam; o terceiro, permutabilidade-potencialidade, se relaciona ao fato de que “a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações potenciais.” (SILVA, 2001, p.7).

Na continuidade à descrição dos fundamentos da interatividade Silva (2001) apresenta o exemplo contundente do “parangolé” do artista Hélio Oiticica como obra de arte cuja fruição só é possível com a participação interventiva e cocriadora do sujeito, obra que só faz sentido na perspectiva da ‘completação’. Na perspectiva da ‘contemplação’ a obra não faz sentido, pois

73

ela só consegue comunicar ao sujeito que se predispõe senti-la e compreendê-la por meio da sua ação interventiva com o próprio corpo.

Quadro 5 – Fases da Web

Fase	Caracterização e período
------	--------------------------

Web 1.0	Sites estáticos	Web <b>básica</b> – se estende durante os anos 1990. Apenas leituras em sites na Web. O usuário assume uma posição passiva como um mero visualizador, sem poder desenvolver e postar conteúdo nos sites visitados.
Web 2.0	Páginas dinâmicas Facebook, YouTube, Twitter, Wiki	Web <b>social</b> – ente 2000 a 2009. Revolução das redes sociais, alta <b>interatividade</b> e participação do usuário na produção de conteúdo. Os sites tornaram-se interativos, fornecendo <i>feedback</i> e incentivando a participação do usuário. O acesso móvel à web cresceu significativamente
Web 3.0	Era <i>mobile</i> Velocidade de acesso	Web <b>semântica</b> – de 2010 a 2019. Desenvolvimento de tecnologias e linguagens que torna a informação legível para a máquina. Intenção de organizar a forma como o conteúdo é pesquisado e visualizado pelas pessoas – personalização conforme interesses e desejos do usuário. Web <b>inteligente</b> . Por exemplo, os anúncios podem ser personalizados de acordo com o comportamento de cada usuário
Web 4.0	Estágio inicial desta fase coexistindo com a Web 3.0	Conceito em definição. Reúne todos os aspectos da Web 2.0 e Web 3.0 para se tornar verdadeiramente <b>onipresente</b> . Pode-se afirmar que a Web 4.0 compreende um conjunto de múltiplas dimensões. Destaca-se que aplicativos como redes sociais e tecnologias como IoT, Big Data, IA e M2M desempenham um papel fundamental na adoção e implementação da Web 4.0.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2020 com base em Almeida (2017).

Com base na sistematização apresentada no Quadro 5 acerca das diversas fases da web, podemos observar que ao potencial de interatividade que emerge com a web 2.0 passa a se somar a mobilidade que é aprimorada com a web 3.0. Assim, como os avanços das tecnologias da informação e da comunicação passamos a viver

[...] uma nova fase da cibercultura que denominamos “cibercultura móvel e ubíqua”. Além da evolução dos dispositivos móveis, contamos, sobretudo, com a evolução das tecnologias sem fio de acesso ao ciberespaço, a exemplo das tecnologias Wi-fi, Wi-max, 2G, 3G, 4G. Essas novas tecnologias de conexão móvel têm permitido cada vez mais a mobilidade ubíqua e, com isso,

a instituição de novas práticas culturais na cibercultura. (SANTOS, 2019, p.36).

Na fase 3.0 da web as nossas experiências na cibercultura são profundamente marcadas pelas possibilidades da mobilidade e ubiquidade, mas isto não “[...] se limita apenas ao computador que se “libertou” do desktop e das conexões fixas para acesso ao ciberespaço. Caracteriza-se, sobretudo, pela conexão constante e ubíqua com o ciberespaço, com os espaços urbanos e interações sociais diversas com e nesses espaços” (SANTOS, 2019, p. 37). Assim, independentemente de onde estejamos podemos estar onde for necessário. Essa é uma possibilidade que já aponta, também, para um elemento característico da web 4.0, a onipresença.

Tratando dessas possibilidades que a cibercultura propicia, Lemos (2007) fala que atualmente temos cidades desplugadas, sujeitos em mobilidade, espaço de conexão permanente e ubíqua. De acordo com o autor as cidades passam a ser "máquinas de comunicar" com um território informacional composto pelo “espaço movente, híbrido, formado pela relação entre o espaço eletrônico e o espaço físico” (LEMOS, 2007, p.128) em uma estrutura comunicacional que materializa a cibercidade.

Embora estejamos vivendo e praticando na cibercultura em movimento ubíquo, como os nossos corpos cada vez mais livres em virtude dos dispositivos móveis e da conexão contínua e sem fio (SANTOS; RANGEL, 2020), novos desafios e mudanças, advindos das possibilidades da atual fase da cibercultura, vão requerendo a nossa atenção. Aqui podemos listar a invasão de privacidade, o pós-verdade, as *Fake News* e o *Deepfake*. Estes fenômenos exigem compreensão das transformações profundas na forma como as informações são produzidas, recebidas e reproduzidas.

Chamar atenção para estes fenômenos é importante para que não adotemos posições extremistas, seja com posturas pessimistas ou com o otimismo cego. Sabemos do potencial danoso desses fenômenos e consideramos pertinente o alerta que Santaella (2018) faz acerca da necessidade de formação educacional adequada para e nas redes e sobre a forma como as mídias funcionam, para que possamos fazer escolhas adequadas sobre as informações que acessamos e compartilhamos.

Os conhecimentos que se encontram circulando em rede, ao serem acessados são, inicialmente, apenas informações (SANTOS, 2019). Assim, o processo educacional sobre/nas

importante e, em seguida, consigam dar sentido e significado às informações e transformá-las em conhecimentos novos. O novo conhecimento produzido “[...] circula em rede e é informação para novas produções e articulações. Nesse processo de construção de novos conhecimentos, é necessário mobilizar saberes e competências diretamente relacionados aos letramentos em tempos de cibercultura [...]” (SANTOS, 2019, p. 53). Esse processo requer responsabilidade e sensibilidade, pois envolve o movimento da produção de conhecimentos no atual cenário cultural.

Dentre as possibilidades que vão se alargando com a evolução da web, a interatividade é um elemento com amplo poder transformador que reflete, com sua lógica comunicacional, nos processos de pesquisa e formação que emergem na cibercultura. Com a adoção da interatividade como forma de comunicar (SILVA, 2007) o pesquisador propicia ocasião para que os sujeitos participantes possam tecer o seu processo formativo em coautoria com outros sujeitos. O pesquisador, em vez da condução diretiva, tem oportunidade de construir um espaço dialógico e plurivocal com seus pares e de atuar como mediador e sistematizador de experiências formacionais.

Baseando-se nessa lógica comunicacional, a pesquisa na cibercultura propicia ao pesquisador a assunção da postura de agenciador do processo comunicacional e provocador da atuação interventiva dos sujeitos à produção de processos formacionais em coautoria. Alguns indicadores de interatividades descritos por Silva (2007) são relevantes para este processo. “Disponibilizar múltiplas experimentações, múltiplas expressões”; “Disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permite múltiplas ocorrências”; “Provocar situações de inquietação criadora”; “Arquitetar percursos hipertextuais”; e “Mobilizar a experiência do conhecimento” (SILVA, 2007, p.87-88). Com base nesses indicadores de interatividade, as experiências de pesquisa e formação podem sair da base extrativista, para uma lógica criadora e transformadora envolvendo processos autorais e criativos.

Desta forma, pesquisar na cibercultura é uma questão que vai além do envolvimento dos dispositivos e artefatos tecnológicos. Compreende, também, o movimento que essa era cultural promove com a mudança no paradigma comunicacional que cria possibilidade para uma total ressignificação dos processos. Com a possibilidade de investir em uma lógica comunicacional diferente da transmissiva, podemos experienciar processos de pesquisa e



formação baseados na comunicação interativa, o que ressignifica substancialmente as possibilidades relativas à formação continuada.

No que diz respeito às possibilidades de ressignificação dos processos de pesquisa e formação na cibercultura, é importante destacar o conceito de hipertexto que, conforme Santos (2005), é um conceito de grande importância no cenário da cibercultura. A autora o define como “[...] uma inter-relação de vários textos ou narrativas. É a possibilidade de dialogar com a polifonia.” (SANTOS, 2005 p. 118). Nesse mesmo sentido Ramal (2003) afirma que o hipertexto [...] é naturalmente dialógico, construído para a polifonia, o diálogo entre as diversas vozes e só tem sentido se a comunicação se estabelecer.” (RAMAL, 2003, p.255). Assim, a dinâmica dos processos formacionais baseados na hipertextualidade favorece construções subversivas à lógica bancária (FREIRE, 2018).

Ao tratar sobre hipertextualidade enquanto possibilidade para a estruturação de um currículo em rede, potencial à produção coletiva do conhecimento, Ramal (2003) afirma que

*O megadesign hipertextual produzido pela inteligência coletiva, nova forma de leitura, escrita e comunicação na cibercultura, parece se configurar como uma espécie de metáfora que pode valer para outras dimensões da realidade, e que pode instaurar novas formas de diálogo e de construção da intersubjetividade. A internalização por parte do sujeito dos aspectos formais do hipertexto, assim como o hipertexto em si como mediação para a produção, a recepção e a significação do conhecimento, vincula-se com uma nova ecologia cognitiva de nossa sociedade, que implica novas formas de pensar, de aprender e de organizar as práticas escolares. (RAMAL, 2003, p.256-257).*

Com as possibilidades de uma diversidade de desenhos de pesquisa, envolvendo dispositivos e artefatos tecnológicos e baseando-se no paradigma comunicacional interativo da cibercultura e dinâmica baseada na hipertextualidade, se faz necessário a atenção para algumas noções que impactam sobremaneira as propostas que podem ser delineadas.

Quadro 6 – Noções importantes para a pesquisa com dispositivos e artefatos tecnológicos

<b>Noções</b>		<b>Possibilidades</b>
Hipertextualidade	Intertextualidade	Criar conexão com produções de outros dispositivos, sites, documentos.
	Intratextualidade	Criar conexão com produções no mesmo dispositivo, site, documento.
	Multivocalidade	Agregar a multiplicidade de pontos de vista.

	Navegabilidade	Dispor de ambiente simples, de fácil acesso e com transparência nas informações.
--	----------------	--

	Mixagem	Promover a integração de várias linguagens: sons, textos, fotografia, vídeo, gráficos, mapas.
	Multimídia	Promover a integração de vários suportes midiáticos.
Comunicação interativa	Síncrona	Possibilitar a comunicação em tempo real.
	Assíncrona	Possibilitar a comunicação a qualquer tempo sem que emissor e receptor precisem estar no mesmo tempo comunicativo.
Ressignificação do conhecimento através da pesquisa		Promover a construção de conhecimentos contextualizados com questões locais e globais do seu universo cultural através da pesquisa.
Ambiências para a avaliação formativa		Promover a constante resignificação processual das autorias e coautorias.
Conexão lúdica e navegação fluida		Dispor e motivar conexões lúdicas, artísticas e navegações fluidas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Silva (2007) e Santos (2019).

Com o desenvolvimento da pesquisa sintonizada com a cibercultura e com a interatividade, as noções apresentadas no Quadro 6 podem ser elementos que o pesquisador focalizará para agregar potência e possibilidade aos dispositivos de pesquisa e artefatos tecnológicos utilizados no processo. Tais noções se apresentam enquanto elementos potentes às construções que o pesquisador e os sujeitos participantes irão elaborar nos processos desenvolvidos. Ademais, estas noções também podem ser adotadas como critérios para avaliação dos processos desenvolvidos com os dispositivos e artefatos tecnológicos, visando compreender a dimensão das suas potencialidades e possibilidades.

Na cibercultura temos a emergência de novas possibilidades de aprendizagem que, por meio de processos de pesquisa e formação contemplando

[...] a dinâmica baseada em mobilidade, ubiquidade, autoria, conectividade, colaboração e interatividade deverá propiciar oportunidades de múltiplas experimentações e expressões, disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências e provocar situações de inquietação

Esta dinâmica propicia a construção de um cenário profícuo para a efetivação de processos de aprendizagem multimodal envolvendo intertextualidade, intratextualidade,

multivocalidade, usabilidade, integração de várias linguagens e hipermídia (SANTOS, 2019). Neste cenário, as aprendizagens envolvem processos de autoria de sujeitos praticantes e de processos comunicacionais a partir dos mais diversos dispositivos e a diversidade de linguagens e mídias comunicacionais.

Com a lógica comunicacional interativa da cibercultura comportando a criação de processos de pesquisa e formação compreendendo os mais diversos tipos de dispositivos e possibilidades, revela-se um salto paradigmático com as mais diversas invenções e reinvenções. Dentre a diversidade de possibilidades temos os dispositivos móveis e seus aplicativos.

Dispositivos móveis são mídias e tecnologias de convergência, ou seja, temos em nossas mãos máquinas fotográficas, filmadoras, gravadores e editores de áudios, textos e imagens. As diversas aplicações com geolocalizadores e redes sociais permitem cada vez mais a interação entre as diversas redes educativas nas cidades e no ciberespaço. (SANTOS, 2019, p. 51).

Comportando essa capacidade exponencial, estes dispositivos potencializam os processos desenvolvidos com a diversidade de conteúdos que podem ser produzidos, bem como com o amplo repertório de possibilidades que suas funcionalidades podem ser compreendidas, de forma integrada às mais diversas situações de pesquisa e formação que são desenvolvidas para responder às questões e dilemas que emergem em nosso campo de atuação.

Na atual fase da cibercultura, onde contamos com as possibilidades da lógica comunicacional da interatividade ainda mais ampliadas com os dispositivos e possibilidades aprimoradas a partir da web 3.0 coexistindo com o cenário sociotécnico nesse começo da quarta fase da web, Santos (2019) afirma que “a inovação encontra-se literalmente no que carregamos na palma das nossas mãos. Aprendemos em mobilidade e com conexão porque podemos nos comunicar em rede, produzindo conhecimento na interface cidade–ciberespaço.” (SANTOS, 2019, p.52).

Os processos de pesquisa e formação não podem ser desenvolvidos alheios à cultura contemporânea. Eles precisam ser significados e aprimorados com as possibilidades da

aprendizagem em mobilidades conectadas continuamente, que passam a compor uma grande rede de autorias. Nesta cena sociotécnica aprendemos por todos os lugares e podemos estar onde quer que se faça necessário, de onde quer que estejamos, pois a lógica da presença também foi alterada.

79

O desenvolvimento dos processos formacionais se libertaram dos limites do espaço físico das instituições que se encarregam de desenvolvê-los. Vale destacar que essas possibilidades não levam à substituição das instituições encarregadas da mediação dos processos formacionais (SANTOS, 2019), mas promovem a efetivação de estratégias integradoras a partir da complementaridade (SANTAELLA, 2010) no cenário de desafios às instituições nesta era cultural. A cena sociotécnica da cibercultura nos convida à construção de ambiências de pesquisa e formação com elaboração ou adoção de dispositivos potentes que amplificam a nossa capacidade de experimentar, compreender e transformar de/por todo lugar através de redes de autorias

### 3.2 *APP-LEARNING*: SENTIDOS POSSÍVEIS PARA DISPOSITIVOS DIGITAIS MÓVEIS

Nas possibilidades que emergem com a cibercultura e com os dispositivos digitais móveis, passamos a ser coautores de formas/ espaços/ cenários/ possibilidades de aprendizagem e formação em um contexto que propicia a emergência de atividades estruturadas a partir de uma diversidade de dispositivos (SANTOS, 2002; 2005; 2019). Na cibercultura emerge uma possibilidade inovadora de aprendizagem e formação que Lúcia Santaella denominou como *App-learning*. A inauguração do termo foi realizada no prefácio de uma obra organizada por Couto, Porto e Santos (2016) que reúne experiências de pesquisa e formação envolvendo o uso dos mais diversos tipos de aplicativos enquanto possibilidade criativa em uma cultura de mobilidade.

Almeida e Santos (2018), em um ensaio da noção do conceito de *App-learning* apontam um conjunto de pistas quando afirmam que “trata-se de uma forma nova de aprender que faz ponte com educação on-line” (ALMEIDA; SANTOS, 2018, p. 76). Para as autoras, trata-se de uma possibilidade de aprendizagem em contexto de mobilidade onde os aplicativos para dispositivos móveis apresentam-se enquanto interface e a centralidade envolve a formação enquanto experiência em espaços emergentes de novas práticas e fenômenos educativos.

Podemos observar, também, a definição de *App-learning* apresentada por Almeida

(2018) que afirma se tratar de um

[...] processo de aprendizagem que ocorre apoiado pelo uso de aplicativos de dispositivos móveis, tendo como característica fundamental a multiplicidade de funções, as necessidades dos sujeitos, a portabilidade dos dispositivos e a mobilidade dos sujeitos, que mesmo que estejam fisicamente distantes do contexto educacional conectam-se mutuamente, com o ciberespaço e a cidade. (ALMEIDA, 2018, p.66-67).

80

Estamos, portanto, diante de uma forma de aprendizagem que dialoga com os elementos e dispositivos próprios da cibercultura, que aproxima as experiências de aprendizagem das demais experiências do cotidiano dos sujeitos no atual cenário cultural, envolvendo a diversidade de aplicativos para dispositivos digitais móveis. Assim, Lúcia Santaella, se referindo a esta diversidade de possibilidades destes aplicativos apresentadas na obra organizada por Couto, Porto e Santos (2016), afirma que

[...] aí estão os aplicativos dos mais diferentes tipos e das mais diferentes finalidades à disposição de educadores e educandos na constituição potencialmente rica do que pode ser chamado de “*app-learning*”. [...] aí está batizada essa nova forma de aprender, mais uma entre muitas outras que certamente virão nessa acelerada era do universo digital. (SANTAELLA, 2016, p.10).

A partir destas compreensões podemos definir *App-learning* como uma nova forma de aprender baseada na atribuição de novos sentidos para os aplicativos para dispositivos digitais móveis que passaram a integrar os processos de pesquisa e formação, amplificando a capacidade dos sujeitos de serem produtores, colaboradores, autores de uma multiplicidade de práticas. Como estas práticas envolvem dispositivos que não estão presos fisicamente, mas suscetível ao acesso a qualquer hora ou lugar, envolvendo produções plurivocais constituídas por diversas linguagens, essa característica ressoa no processo de aprendizagem, que também passa a acontecer livre das limitações impostas por um certo intervalo de tempo ou por um dado espaço físico, enriquecendo-a com a diversidade de linguagens e possibilidades, autorias e colaboração.

Nesse sentido, a pesquisa visando a compreensão da utilização do aplicativo Banco de Aulas Zuppa do Saber, enquanto potencializador da formação continuada de professores da EJA desenvolvida no contexto da socioeducação com privação de liberdade, propicia a produção de conhecimento a partir de uma abordagem inovadora envolvendo características próprias do atual contexto cultural. Tal produção é condicionada por práticas e dinâmicas de uma era de conectividade e mobilidade e pela lógica comunicacional interativa, onde os

aplicativos para dispositivos móveis propiciam condição para emergência de novas formas/ espaços/ cenários/ possibilidades de aprendizagem e formação.

De acordo com Santaella (2010) “por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. É para essa direção que apontamos a evolução dos dispositivos móveis [...]” (SANTAELLA, 2010, p.19). Assim, os *smartphones* passam a figurar como dispositivos que propiciam o acesso à