



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação

LUÍS FERNANDO CELESTINO DA COSTA

**PEDAGOGIA DO ENGAJAMENTO EM PROJETOS DE INTERVENÇÃO LOCAL
NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NA EJA A DISTÂNCIA**

BRASÍLIA-DF
2018

LUÍS FERNANDO CELESTINO DA COSTA

**PEDAGOGIA DO ENGAJAMENTO EM PROJETOS DE INTERVENÇÃO LOCAL
NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NA EJA A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE-UnB, como exigência para obtenção do título de mestre na Linha de Pesquisa em Educação, Tecnologias e Comunicação – ETEC.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa

BRASÍLIA-DF
2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC392p Celestino da Costa, Luís Fernando
Pedagogia do Engajamento em Projetos de Intervenção Local
na Formação Continuada de Docentes na EJA a Distância / Luís
Fernando Celestino da Costa; orientador Carlos Alberto
Lopes de Sousa. -- Brasília, 2018.
130 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. Pedagogia do engajamento. 2. Projeto de intervenção
local. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Formação docente.
I. Lopes de Sousa, Carlos Alberto, orient. II. Título.

LUÍS FERNANDO CELESTINO DA COSTA

**PEDAGOGIA DO ENGAJAMENTO EM PROJETOS DE INTERVENÇÃO LOCAL
NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NA EJA A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Linha de Pesquisa – Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC).

Brasília-DF, 9 de março de 2018.

Banca Examinadora:

Professor Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa (Orientador)
Universidade de Brasília (UnB)

Professor Dr. Erlando da Silva Rêses (Titular)
Universidade de Brasília (UnB)

Professor Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa (Titular externo)
Universidade Católica de Brasília (UCB)

Professora Dra. Maria Clarisse Vieira (Suplente)
Universidade de Brasília (UnB)

Dedico este trabalho a todos os seres humanos que, de alguma maneira, lutam diariamente para que tenhamos um mundo sempre melhor, mais humanitário e justo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me permitir chegar até aqui e conseguir alcançar meus objetivos nesta vida.

À minha esposa, Juliana Guedes, pelo apoio e compreensão nessa jornada de estudos.

Ao meu orientador, Carlos Lopes, pela sempre paciência e sabedoria em guiar meus passos.

A todos os (muitos) professores da UnB que fizeram parte da trajetória desta dissertação.

Aos meus pais, Luiz Carlos e Marinês, aos meus irmãos, Paulo e Manuela, à minha cunhada, Aline Gabriela, e aos meus sobrinhos maravilhosos, Mateus e Heloísa. A minha base familiar sustenta o que sou hoje.

Às minhas queridas colegas de caminhada de mestrado Sirlene e Fernanda, pelo amparo em momentos difíceis, gratidão é a palavra que resume o que sinto por vocês. Também às colegas Helga e Letícia, pelas palavras de conforto e pelas dicas indispensáveis.

A todos os envolvidos no I, II e III Cursos de Especialização na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos.

A todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho pudesse ser desenvolvido.

RESUMO

Esta dissertação identificou e analisou os elementos que caracterizam a pedagogia do engajamento a partir de projetos de intervenção local (PIL) no âmbito da formação continuada de docentes em Educação de Jovens e Adultos na modalidade a distância. A pesquisa em questão teve como referência oito desses projetos interventivos, elaborados no III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA (2014-2015). Tratou-se de um curso cujo o foco foi além da certificação dos cursistas, buscando a mudança de determinada realidade por meio da intervenção proposta nos PIL, almejando disseminar e dar continuidade às ações interventivas perante essas realidades. Destaca-se a relação dos projetos de intervenção com a história de vida dos sujeitos envolvidos, mostrando que a pedagogia do engajamento na perspectiva dos projetos tem uma relação direta com o engajamento dos cursistas no seu cotidiano, o que implica atitudes e ações ativas perante a sociedade, e também a relação com a dimensão político-pedagógica, metodológica, com práticas inovadoras. Apreende-se que o sucesso ou não dessas intervenções, bem como a intenção de dar continuidade à execução aos PIL, tem relação com o engajamento dos cursistas no âmbito político-pedagógico e da práxis. Assim foi possível mapear, por meio de entrevista semiestruturada, as concepções de educação dos cursistas a partir de suas afinidades profissionais e educacionais, identificar os pressupostos de uma pedagogia do engajamento e também analisar os limites e potencialidades de práticas pedagógicas de engajamento por meio de projetos de intervenção em cursos a distância. A pesquisa foi desenvolvida por meio de Estudo de Caso na perspectiva de Yin (2005) e possui caráter qualitativo. O eixo da pesquisa que diz respeito à pedagogia do engajamento e práxis teve como referência autores como Paulo Freire (1979; 1981; 1992; 1996; 2005), Damasceno (1990) e Vázquez (2011). O eixo sobre Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e formação docente teve como principais referências Belloni (2003), CTAR (2004), Machado (2008) e Soares (2006). O eixo que trata dos Projetos de Intervenção Local se embasou em documentos oriundos das três versões do curso de especialização e autores como Rego; Souza e Vieira (2014). Conclui-se que os pressupostos da pedagogia do engajamento estão presentes nos projetos interventivos na medida em que estes têm centralidade nos sujeitos aprendizes em processo de desenvolvimento humano e evidenciam como instrumento de luta para a mudança social. Portanto, os pressupostos da pedagogia do engajamento se mostram com um potencial capaz de transformação da realidade.

Palavras-chave: Pedagogia do engajamento. Projetos de intervenção local. Educação de Jovens e Adultos. Formação docente.

ABSTRACT

This dissertation identified and analyzed the elements that characterize the pedagogy of engagement from local intervention projects (PIL) in the context of the continuing education of teachers in Youth and Adult Education through the Distance Learning modality. The research in question had as a reference eight of the intervention projects which were elaborated in the III Specialization Course on Diversity and Citizenship, with emphasis on EJA (2014-2015). It was a course the focus of which went beyond the certification of the students, seeking the change of a certain reality through the intervention proposed in the PIL, aiming to disseminate and give continuity to the intervention's actions towards these realities. The relationship between the intervention projects and the life background of the individuals involved is highlighted, showing that the pedagogy of engagement in the project perspective has a direct relation with the engagement of the students in their daily basis, which implies active attitudes and actions towards the society, as well as the relationship with the political-pedagogical and methodological dimension, with innovative practices. It is understood that the success of these interventions or otherwise, as well as the intention to continue execution to the PILs, is related to the engagement of the students in the political-pedagogical scope and the praxis. Therefore, it was possible to map, through a semi-structured interview, the students' conceptions of education based on their professional and educational affinities, to identify the presuppositions of an engagement pedagogy and also to analyze the limits and potentialities of pedagogical practices of engagement through intervention projects of Distance Learning courses. The research was developed through a case study from Yin (2005) and has a qualitative character. The hub of the research regarding the pedagogy of engagement and praxis was based on authors such as Paulo Freire (1979, 1981, 1992, 1996, 2005), Damasceno (1990) and Vázquez (2011). Belloni (2003), CTAR (2004), Machado (2008) and Soares (2006) were the main references in the Youth and Adult Education, Distance Learning Education and teacher training. The hub that dealt with Local Intervention Projects was based on documents from the three versions of the specialization course and authors such Rego; Souza and Vieira (2014). It is concluded that the presuppositions of the pedagogy of engagement are present in the intervention projects insofar as those have significance in the apprentices who are in the process of human development and evidence as an instrument of struggle for social change. As a result, the presuppositions of the pedagogy of engagement are shown as being potentially capable of transforming reality.

Keywords: Engagement pedagogy. Local intervention projects. Youth and Adult Education. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 - Per-curso trilhado pelos cursistas no III Curso de Especialização	21
Imagem 2 - Tela inicial do Ambiente Virtual de Aprendizagem	55

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Vivência Rio Aberto	63
Foto 2 – Apresentação AVA	63
Foto 3 – Visita ao Quilombo Mesquita	64
Foto 4 – Visita ao Assentamento Oziel Alves III	64
Foto 5 – Visita ao Assentamento Colônia 01	65
Foto 6 – Visita ao SERPAJUS	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Números absolutos e percentuais de inscritos, matriculados e concluintes	58
Tabela 2 – Número absoluto e percentuais de PIL elaborados individualmente e em grupo	59
Tabela 3 – Documentos levantados na pesquisa documental	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Temas dos PILs mais frequentes	38
Gráfico 2 – Cursistas inscritos, matriculados e concluintes nos três cursos realizados	58
Gráfico 3 – PILs elaborados nos três cursos realizados	59

LISTA DE SIGLAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
CDT - Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
CTAR - Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede
CTARD – Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede na Diversidade
DF - Distrito Federal
EAD - Educação a Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FE - Faculdade de Educação
FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GDF - Governo do Distrito Federal
GO - Goiás
GTPA – Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros
MEC - Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE - Plano Distrital de Educação
PIL - Projetos de Intervenção Local
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos
RIDE - Região Integrada de Desenvolvimento do DF e Entorno
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil
UNB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

Introdução	16
Justificativa	25
Objetivo Geral	29
Objetivos Específicos	29
CAPÍTULO 1 – A Pedagogia do Engajamento	30
1.1 O Ser engajado na mudança da sociedade	30
CAPÍTULO 2 – Projetos de Intervenção Local (PIL)	37
2.1 Proposta do PIL na perspectiva político pedagógica de um curso a distância	37
2.2 PIL como instrumento de mudança social	40
CAPÍTULO 3 – Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância	43
3.1 Práticas educativas, pedagógicas, políticas e tecnológicas em Cursos de Especialização na Diversidade e Cidadania	52
CAPÍTULO 4 – Metodologia	67
4.1 Metodologia de pesquisa	67
4.2 Técnica de pesquisa - Pesquisa Documental e Entrevista semiestruturada ...	68
4.3 Análise documental preliminar	71
4.4 Organização e interpretação dos dados	72
4.5 Quadro de coerência da pesquisa	73
CAPÍTULO 5 – Apresentação e discussão dos dados	74
5.1 Preparação, contratempos e critérios de escolha dos entrevistados	74
5.2 Os autores dos projetos interventivos e suas concepções de intervenção e educação	77
5.3 Os pressupostos da pedagogia do engajamento	91
5.4 Limites e potencialidades de práticas pedagógicas de engajamento por meio de projetos de intervenção local em cursos a distância	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
Bibliografia.....	123
APÊNDICE A – Convite e autorização para pesquisa.....	128
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	129

Introdução

Tratar de educação e, principalmente, pesquisa em educação no Brasil é imperativo para o avanço de nossas políticas educacionais e práticas pedagógicas. Para compreender onde pretendemos chegar, é necessário transcender os espaços escolares, ir além das quatro paredes da sala de aula, ampliar os horizontes para vislumbrar questões mais complexas do ponto de vista econômico, político, cultural e educacional que nos guiarão à origem e essência dos maiores entraves, e por que não, às possibilidades envolvendo a educação.

Parte dessa essência implica compreensão do ser humano como sujeito de sua própria história, capaz de mudar a sua realidade, emancipar-se e superar toda e qualquer adversidade que possa vir pela frente. Sob esse aspecto dos sujeitos, segundo Feitosa (2008, p. 47), “a concepção freireana de sujeito é, nessa perspectiva, a do sujeito histórico e crítico, capaz de olhar para si mesmo e para realidade, distanciando-se dela para, ‘admirando-a’ (mirando a distância), compreendê-la melhor”. Assim, o sujeito histórico constrói em si e com os outros uma consciência crítica que o instrumentaliza para o fazer histórico (FEITOSA, 2008, p. 47). Essa atitude, porém, necessita de atuação como sujeito, exige empenho, motivação e engajamento tanto individual como coletivo para alcançar essa mudança social (CASTELLS, 2013, p. 162).

Dessa maneira, a concretização dessa mudança implica superação ao modelo de sociedade em que estamos inseridos, que gera consequências à educação. Superar a lógica econômica e mercadológica advinda do capitalismo que nos cerca significa, primeiramente, respeitar os sujeitos que, em constante processo de aprendizado, se constituem como sujeitos históricos:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão (FREIRE, 2005, p. 83).

Pensar em como a educação no Brasil pode superar esses obstáculos oriundos de interesses políticos e econômicos é, talvez, um dos maiores desafios na atualidade,

visto que as políticas públicas educacionais são regidas pelo cerne capitalista, o que por si só gera uma grande contradição. A compreensão desse contexto nos leva a crer que a globalização no campo da educação, de modo mais amplo, tende a ser mais cruel que positiva, pois corre-se o risco de importação e/ou adaptação de tecnologias caras e pouco apropriadas às necessidades e demandas, que acabam obsoletas por falta de formação para seu uso (BELLONI, 2003, p. 51). Maria Luiza Belloni promove parte dessa discussão:

A educação, que desde o início da modernidade tem sido considerada como elemento essencial de construção do estado-nação, vai se transformando cada vez mais em mercadoria exportável sob diversas formas, inclusive como aprendizagem aberta e a distância. A importância do setor privado neste campo tende a crescer na medida mesma do aumento das demandas, investindo na diversidade e sofisticação de seus produtos e criando um mercado global e competitivo para as instituições de EaD (BELLONI, 2003, p. 49).

É possível perceber um avanço significativo de instituições privadas de EaD e também da oferta dessa modalidade em instituições públicas de ensino, isso implica maior acesso da população à educação, muitas vezes financiada pelo próprio Estado, porém, caso não haja rigor em relação à atuação dessas instituições, há riscos de redução da qualidade de ensino.

O aluno busca a EaD por vários fatores, entre eles podemos citar a praticidade de estudar em casa e o baixo custo dos cursos ofertados a distância. Quando se trata de curso de formação continuada de professores, os cursos a distância são vistos como uma boa alternativa de atrair esse público e alcançar resultados significativos.

Entram em pauta, então, os cursos ofertados para professores das instituições de ensino, via edital, junto com o governo federal e estadual/distrital, para realização de convênios e parcerias, e com as universidades para realização de cursos de formação continuada de docentes. Esses cursos são financiados por recursos públicos e têm por objetivo principal a formação continuada de professores e profissionais da educação. No que diz respeito aos cursos com a temática da diversidade e cidadania com ênfase na EJA, os editais foram publicados pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi¹), com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltados à

¹ Antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

O foco desta pesquisa é um desses cursos, intitulado III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania e ofertado pela terceira vez nos anos de 2014 e 2015, com destaque para a Educação de Jovens e Adultos. Como o próprio título do curso diz, sua ênfase foi na formação de professores que atuam na área de educação de jovens e adultos em exercício na rede pública de ensino do Distrito Federal, na Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE) e nos municípios de Alto Paraíso/GO e Cavalcante/GO. As outras duas versões² desse curso de especialização ofertado em parceria com a UnB/UAB ocorreram nos anos de 2009 a 2010: I Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos e de 2013 a 2014: II Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos. Cabe aqui ressaltar que a temática educação e diversidade, cuja ênfase foi dada na perspectiva dessas três versões do curso ofertado pela UnB/UAB, é também assunto de outros cursos de especialização e aperfeiçoamento ofertados por outras instituições de ensino no Brasil.

A principal intenção dessa pesquisa foi identificar e analisar pressupostos³ de uma pedagogia do engajamento a partir da conclusão dos PILs que os cursistas⁴ elaboraram ao final do III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania. O percurso do PIL foi iniciado ainda no ato de inscrição, ao preencherem, no formulário de inscrição *online*, a proposta do pré-PIL, apontando a intervenção de interesse. Um dos diferenciais da proposta de trabalho de conclusão de curso foi a possibilidade dos PILs serem elaborados tanto individualmente como em grupo, justamente oportunizando aos cursistas práticas de colaboração e construção coletivas fundante

² A estrutura, módulos e encontros presenciais das três versões do curso podem ser acessadas pelo endereço <<http://forumeja.org.br/node/2504>> Acesso em nov. 2016

³ Entende-se por pressupostos aquilo que se pensa ou imagina a respeito de alguma coisa. São ideias não expressas de maneira explícita, mas que podem ser constatadas a partir de palavras e expressões.

⁴ A coordenação colegiada do III Curso de Especialização optou pelo uso da palavra cursista ao invés de aluno, discente, aprendiz ou educando. Nesse sentido, durante a leitura será comum o uso dessa palavra.

na Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede na Educação de Jovens e Adultos (CTAREJA⁵).

O termo “pedagogia do engajamento” pode nos levar a múltiplas compreensões dada a sua complexidade e subjetividade. Parte-se do princípio de que esse termo se liga à intencionalidade do ato educativo, de um direcionamento a respeito de uma proposta político-pedagógica com finalidade de mudar determinadas dimensões da realidade, no caso, por meio dos projetos de intervenção locais.

Os projetos interventivos locais foram a culminância de um total de dez módulos que fizeram parte desse curso, cada módulo foi pensado com o objetivo de se complementarem durante o processo formativo. Desde o formulário de inscrição *online*, o cursista já iniciou o processo de elaboração desse PIL. Assim, buscou-se uma unidade ao final do curso.

Desse modo, os PILs foram frutos das inquietações dos cursistas no decorrer do período do curso e implicaram diretamente mudança de determinada realidade social local em que os cursistas estavam inseridos. Segundo o documento orientador para elaboração do PIL (2014): “os projetos nascem do desejo de mudança, ou seja, são as pontes entre o desejo e a realidade”. Tratar de assuntos que remetem à diversidade em um contexto de educação a distância com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um desafio e tanto, principalmente quando se diz respeito a uma proposta de elaboração de projetos interventivos com foco em problemas diversos. Segundo dados do Relatório Final do III Curso (2016), “o curso atingiu as expectativas quanto aos objetivos, conteúdos e estratégias de aprendizagem para 82,88% dos cursistas respondentes”, já para 91,07%, o curso contribuiu para a formação em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase em EJA.

A proposta inicial do curso, assim como a temática da diversidade, permite partir de algumas premissas e estabelecer pressupostos para buscar elementos de uma pedagogia do engajamento. É possível inferir, por meio de pesquisa e análise documental prévia, que há orientação sobre uma pedagogia do engajamento em

⁵ A concepção da Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede - CTAR partiu de valores pedagógicos e variadas experiências docentes que afirmam a possibilidade de uma educação com tecnologias baseada no diálogo, em oposição à transmissão verticalizada e assimétrica de conteúdos e conhecimentos; a ação cooperativa e colaborativa entre os sujeitos, em vez da competição individualizada; o trabalho reflexivo, em lugar do acúmulo de informações; o uso da comunicação em rede para a convivência, em vez do isolamento no individualismo e, finalmente, *uma EAD fundamentada numa ação transformadora em vez de ação para a reprodução* (SOUSA; REGO; VIEIRA, 2011).

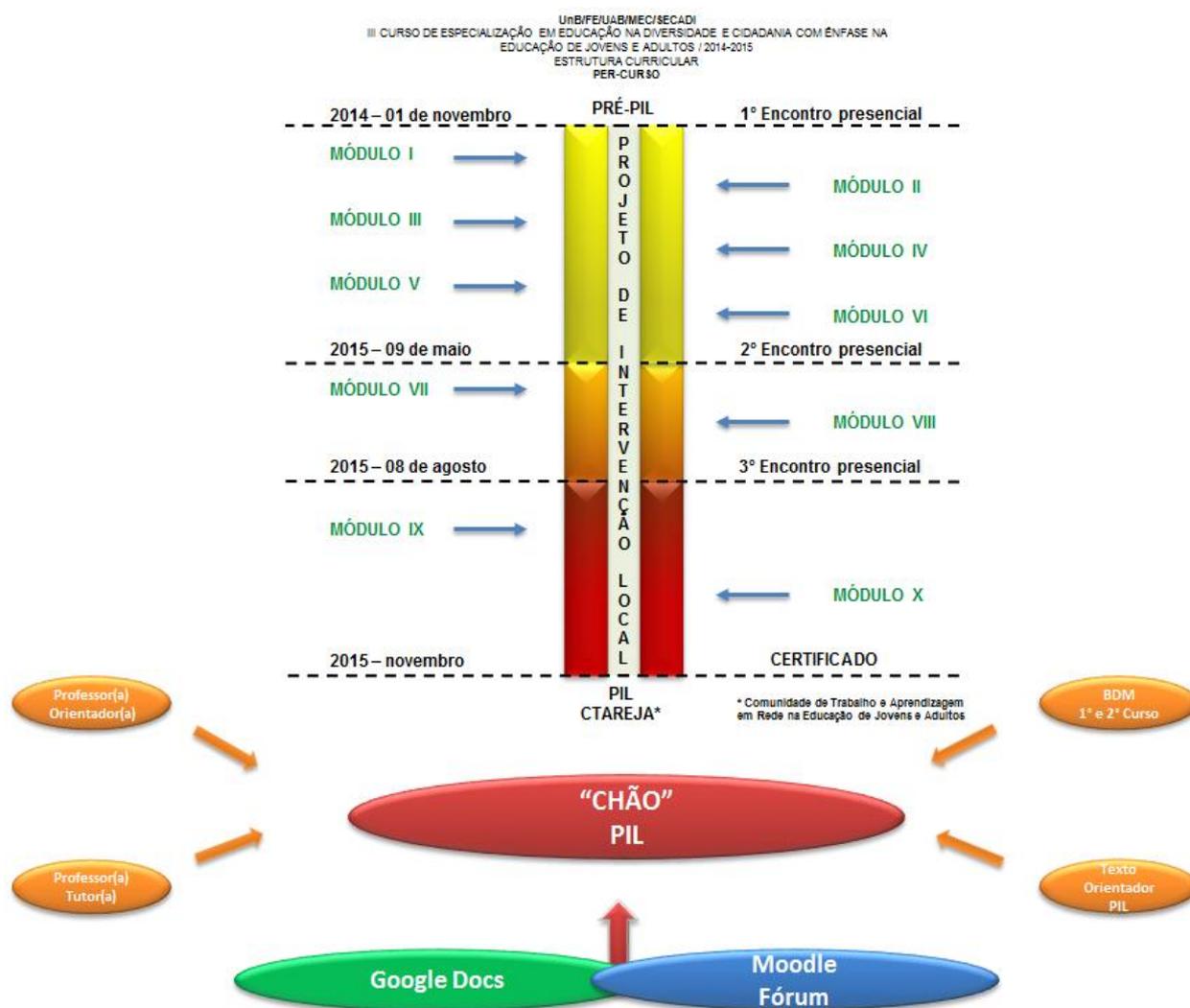
relação à elaboração dos PILs e do curso como um todo. O documento de orientação para elaboração do PIL remete a discussões sobre como a escola tradicional torna-se, em algum momento, reprodutora do individualismo e questiona, assim, a relação de uma sociedade reprodutora ou transformadora de determinada realidade, direcionando, então, à necessidade de mudança – pensando na escola como um espaço de mudança e transformação social por meio da promoção da consciência coletiva.

A proposta de um eixo condutor do curso por meio do PIL implica compreensão de que o percurso por meio dos dez módulos tem movimento, afinal, os cursistas iniciaram o curso com um nível de conhecimento e foram se aprofundando no decorrer das leituras, debates, vídeos e módulos. Além da lógica estrutural dos módulos, mediada pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com as leituras básicas e complementares, os cursistas tinham à disposição os fóruns temáticos e de dúvidas, os tutores, professores, textos orientadores para o PIL e a Biblioteca Digital de Monografias (BDM), que continha os PILs elaborados pelos cursistas dos dois cursos anteriores. Era uma oportunidade de elaborarem PILs novos e aprofundarem ou aperfeiçoarem os já existentes, sem contar que a BDM serviu de parâmetro para os cursistas indecisos em relação às temáticas relacionadas à diversidade e à cidadania.

O percurso trilhado pelos cursistas não se deu de forma linear e única, pelo contrário, buscou-se permitir aos cursistas retomarem tudo o que foi trabalhado nos dois cursos anteriores, além de poderem acessar todo o conteúdo e discussões dos módulos já trabalhados. A imagem a seguir retrata a visão geral desse (percurso⁶) do III Curso, em que o caminho se inicia com uma cor menos intensa (amarelo) e vai se intensificando com o avançar dos módulos, ficando alaranjado e em seguida, avermelhado:

⁶ Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/percurso.png>> Acesso em nov. 2016

Imagem 1 - Per-curso trilhado pelos cursistas no III Curso de Especialização



Fonte: Portal dos Fóruns de EJA do Brasil - 2016

Segundo o Relatório Final do III Curso de Especialização (2016):

O curso teve como eixo integrador um Projeto de Intervenção Local-PIL como práxis pedagógica em unidade escolar e não-escolar, com 10 módulos teórico-práticos compostos de fóruns, oficinas virtuais e encontros presenciais (incluindo linguagem corporal e estética em Vivências Integrativas e visitas a campo orientadas e gravadas em audiovisual), com o objetivo de proporcionar a vivência em práticas educativas em sistemas híbridos de ensino em ambiente virtual colaborativo. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2016, p.5).

Outro elemento que permite esclarecer a finalidade do III Curso é o fato de que a proposta de um projeto interventivo local, por si só, implica mudança concreta e real de determinada realidade, ou seja, a intervenção tem intencionalidade e direção. Os projetos interventivos não são novidade no meio acadêmico em relação às propostas de conclusão de curso, são utilizados tanto na modalidade presencial como a distância

como um instrumento de intervenção, já os projetos de intervenção com foco na mudança local são uma novidade, pois trata-se de uma proposta que visa, antes de qualquer outra coisa, um olhar sensível sobre o que se está intervindo, principalmente no que diz respeito à comunidade envolvida. Outro aspecto que diferencia os PILs dos demais projetos de intervenção é o sentido de continuidade, a intenção não é que haja um início, meio e fim, mas um constante processo de construção e reconstrução da intervenção de acordo com a realidade local, enraizando na cultura local a vontade de mudança, de luta constante por uma sociedade melhor. Assim, discute-se a prática educativa libertadora promovida por Paulo Freire (1979, p. 41) e também a importância dos projetos interventivos locais como desejo de mudança a partir da busca de possíveis soluções para determinado problema identificado previamente.

Segundo o Plano Distrital de Educação – PDE⁷ (2015), que estipulou metas para o período de 2015 a 2024, em sua meta 9, na estratégia 9.7, fica visível a importância dada aos PILs em relação à Educação de Jovens e Adultos:

Apoiar técnica e financeiramente os Projetos de Intervenção Local (PIL), elaborados coletivamente por profissionais da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na forma integrada à Educação Profissional da Rede Pública de Ensino, que visem ao desenvolvimento emancipador desses estudantes, atendendo suas necessidades específicas. (GDF/PDE, 2015, p. 33).

A aparição do apoio aos projetos de intervenção local no PDE consolida o resultado dos constantes diálogos entre diversos segmentos da sociedade e o governo na tentativa de fazer valer o direito à educação de qualidade pelos sujeitos da EJA. A existência de uma lei distrital que ampare esses projetos, garante que suas execuções tenham não só respaldo legal, mas também instrumentos para que consigam alcançar seus objetivos de promover a transformação social local.

A compreensão da relevância dos PILs como processo emancipador dos estudantes pela comunidade escolar, pelos representantes da sociedade civil e pelo poder público reforça e consolida essa perspectiva de mudança de determinada realidade como algo possível. O saber fazer coletivo tem implicância nessa dimensão, pois possui diversos níveis e esferas de atuação que necessitam de espaços que

⁷ Instituído pela Lei nº 5.499/2015, o Plano Distrital de Educação é a referência para o planejamento das ações desta Secretaria de Estado de Educação, com período de vigência de 2015 a 2024. Destinado a contribuir para a construção de unidade das políticas educacionais em âmbito distrital, estabelece objetivos e metas a serem alcançadas no Distrito Federal, em consonância com o preconizado no Plano Nacional de Educação – PNE (LEI 13.005 de 25/06/2014).

estimulem e oportunizem diferentes fazeres, relacionados a objetivos comuns (CONSULTA POPULAR, 1999).

Para além da construção do PDE e do reconhecimento dos PILs como proposta emancipadora, há um processo histórico e político de lutas e enfrentamentos perante as esferas públicas. A sociedade civil organizada, principalmente por meio dos movimentos sociais, promove esse enfrentamento de modo a buscar estabelecer diálogo entre as esferas da sociedade atentando para as realidades que encontramos. Segundo Paulo Freire (1979, p. 42), “o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo”. É por meio das palavras que o homem busca a transformação do mundo. Somente poderá haver um verdadeiro diálogo dentro do comprometimento com o pensamento crítico, pois essa é a própria essência da ação revolucionária (FREIRE, 1979). A visão freireana é, então, reafirmada:

Por fim, destaca-se que a concepção que norteia o PDE 2015/2024 compreende a educação como peça fundamental para a construção do Estado Democrático, cuja materialização intenta um projeto de desenvolvimento social, político, econômico, cultural e educativo como estratégia de superação de desigualdade social (GDF/PDE, 2015, p. 8)

Dessa forma, fica clara a importância do III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania com ênfase na EJA para o contexto educacional brasileiro, e, mais além, demonstra-se essencial à emancipação dos sujeitos da EJA, principalmente, por meio da proposta dos PILs. Não é somente um mecanismo burocrático para se atingir determinada titulação acadêmica dos cursistas, busca-se ir além dessa perspectiva, como, por exemplo, propiciar meios para que esses projetos possam ser executados e tenham sua devida continuidade e disseminação no local de execução:

É, neste sentido, que o desafio maior deste curso - vem não só nesse exercício de diálogo da diversidade, de diálogo entre trabalhadores, mas também na intervenção, na mudança, na transformação do seu Estado, Município e Distrito Federal na direção de responder à possibilidade dessa escola com toda essa adequação, diante das complexas mudanças do mundo do trabalho. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2015, p.3).

Nas orientações para elaboração do PIL (2015), é enfatizado que, para se atingir o objetivo da intervenção, serão necessárias a compreensão e a implicação dos sujeitos envolvidos, ou seja, a participação efetiva desses atores na ação planejada, o que podemos intitular de engajamento.

A pedagogia do engajamento, no contexto desta pesquisa, e levando em consideração a diversidade, possui pressupostos políticos pedagógicos fundados na não neutralidade do conhecimento, na historicidade das relações humanas, sociais, políticas, econômicas dos sujeitos individuais e coletivos, numa perspectiva dialógica, crítica, problematizadora e de enfrentamentos frente às injustiças sociais, apontando para um novo modelo de sociedade.

Tais pressupostos implicam na intencionalidade do ato educativo, de um direcionamento a respeito de uma proposta político-pedagógica com finalidade de mudar determinadas dimensões da realidade, que se relacionam mutuamente em um processo histórico de lutas e enfrentamentos. A pedagogia do engajamento se ancora na relação teórico-prática, buscando a constante reflexão em busca da transformação social por meio da participação ativa e reflexiva em práticas pedagógicas coerentes com a proposta de uma nova sociedade.

Justificativa

A intenção de realizar essa pesquisa surgiu, primeiramente, de minha participação ativa como suporte tecnológico-pedagógico no II e III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos, que ocorreram respectivamente nos anos de 2013-2014 e 2014-2015. Em segundo lugar, da inquietação sobre como os cursistas do III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania se apropriaram da proposta de formação do curso, a partir de uma política de formação continuada de professores e profissionais da educação a distância que já tinha um legado de dois cursos anteriores (I e II Cursos), levando em consideração os pressupostos de uma pedagogia do engajamento para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, no caso, a elaboração dos PILs.

A proposta de elaboração desses projetos interventivos teve sua origem em 2004, quando a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) iniciou um processo de discussão e articulação com vistas à elaboração de uma proposta e oferta do Curso Educação na Diversidade⁸, levando em consideração a demanda de formação continuada de professores, educadores populares e gestores. Buscou-se, então, contemplar demandas formativas que não se encontravam na formação inicial deles (UNB, 2006).

Ainda segundo o relatório técnico do Curso Educação na Diversidade (2006):

Com essa proposta já materializada em um projeto, no final de 2005, a SECAD firmou parceria com a Universidade de Brasília - UnB para a oferta do referido Curso como formação continuada a distância, com carga horária de 240 (duzentas e quarenta) horas, para 1.000 (hum mil) cursistas localizados nos estados e municípios das cinco regiões brasileiras, abordando as temáticas da SECAD e utilizando o ambiente virtual de aprendizagem e-Proinfo, desenvolvido e coordenado pela Secretaria de Educação Continuada e a Distância – SEED do MEC. Destaque-se que a parceria entre a SECAD/MEC e a UnB para a concepção, desenvolvimento e avaliação do Curso Educação na Diversidade pautou-se pelo reconhecimento da larga experiência e competência dessa instituição em Educação a Distância (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2006, p.13).

Desse modo, levando em consideração a proposta inicial, as discussões realizadas no processo de planejamento do Curso de extensão e a natureza da formação continuada de adultos trabalhadores implicados na prática da Educação na

⁸ O curso de extensão aconteceu no período de 03 de abril a 31 de julho de 2006. Para maiores informações acessar o sítio < <http://forumeja.org.br/node/903>>. Acesso em dez/2017.

Diversidade, o Curso teve a característica de um Per-Curso em três etapas, perfazendo um total de nove módulos, tendo como eixo a construção de um PIL pelos participantes, como síntese de suas aprendizagens ao longo do Curso (UNB, 2006).

Tal curso de extensão serviu de parâmetro para as três versões do Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania com ênfase em Educação de Jovens e Adultos que viriam em seguida, bem como para a construção de projetos de intervenção local.

Desse modo, investigar como foram a elaboração e a execução desses projetos é de suma importância para compreender como se deu o engajamento dos cursistas na perspectiva de suas práticas para a transformação social:

Um Projeto de Intervenção Local ancora-se na estreita relação teoria-prática e, por essa razão, deve ser constantemente repensado, readaptado em diferentes contextos, enfim, deve ser construído pelos agentes institucionais e educativos envolvidos no processo de formação, deixando de ser um instrumento de intervenção individual para assumir uma perspectiva política de transformação social. (REGO; SOUSA; VIEIRA, 2014, p. 68).

Além disso, surgiu da curiosidade de como os cursistas entraram no começo do curso, do ponto de vista formativo, pedagógico, crítico e emancipador, e de como saíram após percorrer todo o trajeto dos dez módulos propostos no curso, levando em consideração a realidade de cada sujeito dentro do contexto do mundo do trabalho e da educação de jovens e adultos.

Essa perspectiva política de transformação social envolve a compreensão de necessidade de mudança, visto que o sistema dominante em questão não dá conta das diversas demandas sociais aclamadas pela população. Nesse aspecto, o processo de mudança deve ocorrer para que seja possível entender o que está acontecendo, conhecer a realidade para que se possa agir sobre ela. Esse processo aconteceu de maneira diferente para cada cursista, assim, compreender como se deu esse percurso é de fundamental importância para entendermos como a pedagogia do engajamento tem influência sobre os sujeitos.

Entre outros aspectos, o fato do curso ter ocorrido a distância com encontros presenciais implicou compreender um pouco da lógica da EAD no propósito desse curso e na elaboração e execução dos PILs. Os cursos de educação a distância possuem rótulos que precisam ser refutados e modificados. Segundo Lück (2008):

As críticas que se produzem e as preocupações que se manifestam em relação à EAD são extremamente pertinentes, mas não se aplicam

unicamente a ela. São preocupações que afetam à Educação como um todo, ao projeto educacional regional e nacional, à proposta pedagógica local. Portanto o problema não está na modalidade, mas no projeto de Educação, explícito ou implícito; está, enfim, no projeto de Educação o qual se está a serviço. (LÜCK, 2008, p.261).

É imperativo a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante será fundamental como princípio orientador de ações de EaD (BELLONI, 2003, p. 31). Ou seja, a simples reprodução do presencial para o virtual não atende à expectativa dos estudantes, reforçando uma proposta de educação reprodutivista.

Levando em consideração o público no qual se destina o III Curso, fica mais enaltecida a relevância de se ter uma proposta de curso que respeite e valorize a diversidade dos cursistas, levando em consideração a realidade de cada um, bem como a realidade social que os cerca. A necessidade de mudança é tangente no processo de ensino-aprendizagem:

É justamente esta mudança radical no enfoque do processo educativo – do professor para o aprendente, do ensino para a aprendizagem – que precisa ser conscientizada e estudada de modo a tornar possível a criação de novos métodos para o trabalho docente, de práticas inovadoras, mais apropriadas às características dos aprendentes e às mudanças sociais, e, portanto, mais efetivos. (RENNER, 1995, apud BELLONI, 2003, p.81).

A proposta dos Cursos de Especialização na Diversidade e Cidadania busca também trazer elementos que permitem ampliar as dimensões pedagógicas e estruturantes em cursos a distância. A dimensão do tema diversidade, no contexto de um curso de especialização em EJA, sob a perspectiva da transformação social por meio dos PILs, implica uma prática inovadora, pois trata-se de uma ação intencional de mudança, que rompe com os padrões atuais da sociedade.

A culminância do curso com a elaboração de projetos interventivos locais mostram que o curso se propõe a algo maior do que apenas formar especialistas, vai além disso, busca promover a continuidade das propostas desenvolvidas durante todos os módulos e atingir o maior número de pessoas possível por meio da intervenção dos projetos desenvolvidos, almejando, assim, a mudança da realidade social de determinado espaço e/ou localidade. A diversidade dentro dos próprios projetos retrata a pluralidade desses espaços de intervenção. Dentro das propostas interventivas analisadas, buscou-se interceder perante realidades diversas, como da sala de aula, dos professores, da escola, do Projeto Político Pedagógico (PPP), de uma comunidade e até mesmo de uma cidade. Esses espaços e localidades refletem

o que os projetos de intervenção têm de maior potencial, que é sua capacidade tangível e concreta de buscar solucionar determinados problemas.

Objetivo Geral

Analisar os elementos que caracterizam a pedagogia do engajamento em projetos de intervenção local em curso de formação continuada de docentes em EJA na modalidade a distância.

Objetivos Específicos

- ✓ Mapear, segundo os entrevistados, as concepções de educação que sustentam os PIL;
- ✓ Identificar nos projetos de intervenção local, pressupostos de uma pedagogia do engajamento;
- ✓ Analisar os limites e potencialidades de práticas pedagógicas de engajamento por meio de projetos de intervenção local em cursos a distância.

CAPÍTULO 1 – A Pedagogia do Engajamento

1.1 O Ser engajado na mudança da sociedade

A palavra “engajar” vem do Francês medieval *ENGAGIER*, de *EN GAGE*, “sob compromisso, sob promessa”, de *EN*, “fazer”, + *GAGER*, “compromisso, garantia”, do Frâncico *WADIARE*, “compromisso”. Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2011), a palavra “engajamento” significa, dentre outros significados, participação ativa em assuntos e circunstâncias de relevância política e social, passível de ocorrer por meio de manifestação intelectual pública, de natureza teórica, artística ou jornalística, ou em atividade prática no interior de grupos organizados, movimentos, partidos, filosofia etc. A mesma definição, de acordo com o existencialismo Sartriano, implica empenho ético e político na realização das escolhas absolutamente livres e impreteríveis, por meio das quais o ser humano inventa a si mesmo e o seu mundo.

Esse conceito será utilizado constantemente neste capítulo e em todo este trabalho com o intuito de promover uma discussão sobre elementos característicos de uma pedagogia do engajamento dentro da perspectiva de projetos de intervenção local na formação continuada docente em educação de jovens e adultos, mediados pela educação a distância.

A intenção junto à pedagogia do engajamento não é mensurar a dimensão do engajamento, mas, sim, levantar elementos constituintes desse engajamento dentro dos projetos de intervenção locais elaborados pelos cursistas do III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania para que se possa discutir as práticas pedagógicas a partir da proposta de intervenção. Parte-se do pressuposto que quanto maior o engajamento no projeto interventivo local, maior será a possibilidade de mudança da realidade social dada.

A perspectiva da pedagogia do engajamento pressupõe algumas premissas, entre elas, a compreensão do ser humano como sujeito capaz de mudar sua realidade. Dentro desse aspecto da mudança e da diversidade, deve-se levar em consideração aspectos da sociedade de maneira mais ampla, como a cultura, política, economia e religião, pois influenciam diretamente o ato de engajar-se em ou por algo. Para além dessa influência, a Educação/Formação na Diversidade” supõe a centralidade nos sujeitos aprendizes em processo de desenvolvimento humano (físico, emocional e

mental) em espaço-tempo-relações sociais diferentes como exercício de síntese, em busca de afirmação da identidade do povo brasileiro destacando o trabalho como atividade humana criativa (UNB, 2006).

Essa mudança de realidade enfrenta o contexto do mundo do trabalho, e mais do que isso, encara um contexto de grupo dentro da sociedade – que se liga por fundamentos econômicos e estruturais, ações e relações de interesses comuns, além do modo como o mundo é entendido por meio dos valores e das relações de poder desenvolvidas. Fica claro que há dominância ideológica na base de nossa sociedade influenciando na política, cultura, ideologia e educação (DAMASCENO, 1990).

Nesse sentido, a classe dominante procura amenizar essa desigualdade social dada por meio de ações que visam reduzir a culpabilidade perante tal situação. Conforme Paulo Freire (2005, p. 33), “os opressores, falsamente generosos, tem necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A ‘ordem’ social injusta é a fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’ que se nutre da morte, do desalento e da miséria”. Maria Nobre Damasceno (1990) remete a essa situação:

Mesmo considerando que a classe trabalhadora seja “a primeira classe na história que pode chegar a uma consciência verdadeiramente autêntica, não se deve confundir estas possibilidades com o fatalismo histórico e tampouco esquecer os inúmeros obstáculos, especialmente a mistificação ideológica dominante. É um fato inegável a contaminação ideológica burguesa realizada através de instituições da sociedade civil, especialmente das práticas educativas e dos meios de comunicação de massa. (DAMASCENO, 1990, p.42).

Fica evidenciado que há um direcionamento para que a classe trabalhadora continue sucumbindo à ideologia dominante, e isso fica mais evidente quando não existe consciência de classe. Se a mudança se dá na ação do coletivo dos sujeitos, e ainda não foi possível alcançar esse desejo de mudança, é sinal de que algo está impedindo esse processo (DAMASCENO, 1990). Nessa lógica, a EJA torna-se um espaço de diálogos entre trabalhadores desafiados pelas contradições entre capital e trabalho com agravamento das relações sociais de trabalho e exigências político-pedagógicas crescentes de construção de uma nova sociedade (UNB, 2006).

Na perspectiva dos projetos interventivos, cabe ressaltar a relevância dessa influência ideológica nas concepções de educação sustentadas pelos cursistas. A visão de mundo do ponto de vista de suas práticas pedagógicas tem forte participação dos próprios sujeitos em sua história, ou seja, o meio em que estabeleceram seus

laços de construção do conhecimento e de formação política justifica os fins no que diz respeito às suas propostas de intervenção perante determinado local.

A dicotomia entre dominação e libertação envolve um processo de conscientização, que está diretamente associada à práxis, perante a realidade material posta. Sob esse último aspecto, Adolfo Sánchez Vázquez (2011, p. 246) afirma que “o conhecimento científico-natural avança no processo de transformação do mundo natural em virtude de que a relação prática que o homem estabelece com ele”. Segundo Paulo Freire (1979, p. 15), “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como um objeto na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Ou seja, a visão crítica sobre a sociedade e tudo o que se relaciona com ela propiciará o conhecimento da realidade, para que, assim, se possa agir perante ela e transformá-la.

A proposta da pedagogia do engajamento dentro da perspectiva de um curso de especialização a distância surge como uma possibilidade real de romper com a “cultura do silêncio” (FREIRE, 1979) e propiciar a compreensão do mundo por parte dos cursistas que participam da elaboração dos projetos de intervenção dentro dos contextos socioculturais e econômicos de cada realidade local. Dessa forma, a intervenção abrangerá, principalmente, o local, em convergência com os sujeitos envolvidos nos projetos. Intervir em determinada realidade perante problemas específicos exige atitudes e perfil peculiares dos sujeitos, buscando, assim, atingir determinado problema com vistas a solucioná-lo.

Inferre-se da proposta dos Cursos de Especialização na Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos que, para propor uma intervenção sólida nos projetos interventivos, o cursista deve apropriar-se de conhecimentos sobre a diversidade e todas as suas nuances, processos e metodologias, fundamentos teóricos e práticos da EJA, especificidade dos sujeitos da EJA, legislação, múltiplas aprendizagens, EJA e o mundo do trabalho, bem como conteúdos que procuram promover outros olhares sobre o sistema hegemônico vigente, a consciência coletiva, a luta de classes, em suma, que busque propor um novo projeto de sociedade a partir de novas práticas culturais, produtivas, sociais e políticas.

No que tange a educação de jovens e adultos, cabe destacar a necessidade de reforçar a ideia do direito a ter direitos, inclusive o direito à educação, conforme consta

na Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, pois trata-se de uma modalidade que, por muitas décadas, foi deixada de lado,, taxada como desinteressante e, para muitos, uma perda de tempo por se tratar de jovens e adultos que não teriam mais interesse e ânimo em estudar (MACHADO, 2008).

A mudança de determinada realidade agindo sobre a educação exige do sujeito a compreensão e conhecimento da realidade como está posta, Garbin e Dainese (2013) remetem a essa lógica:

Na educação problematizadora, busca-se interpretar a realidade voltando-se à criação de espaços contra-hegemônicos e contestatórios que possibilitem crítica, algumas vezes radical, à realidade estudada. Constatando e conhecendo os problemas, tornamo-nos capazes de intervir na realidade. (GARBIN; DAINESE, 2013, p. 396).

Os projetos interventivos, dentro da perspectiva da pedagogia do engajamento, partindo dessa interpretação da realidade, precisam conter elementos palpáveis do que podemos considerar engajamento. Esse engajamento deve ir além da simples interpretação ou análise da realidade, deve compreender a ação-reflexão perante essa realidade dada. Assim, destaca-se:

Tal pedagogia deve perseguir como um de seus objetivos mais estratégicos o re-engajamento do homem consigo mesmo, ou melhor, com suas dimensões natural, social e cultural-simbólica. O que não será feito por outro senão por ele mesmo, por intermédio de sua prática produtiva, social e cultural-simbólica orientada por princípios [...]. Os princípios que devem reorientar a prática humana devem superar o valor-de-troca como sistema valorativo predominante nas relações sociais. As coisas devem ser retomadas pelo seu significado vital e não pelo valor que adquirem no “mercado”. (MARTINS, 2008, p.64).

O reengajamento do homem consigo mesmo implica uma pedagogia que possa estabelecer princípios, caminhos e objetivos para que o homem consiga se humanizar (MARTINS, 2008). Ainda segundo o autor, “na sua dimensão social é necessário ao homem identificar-se novamente com o outro que com ele compartilha das benesses e das agruras do mundo hodierno”. A pedagogia do engajamento propõe aos homens desumanizados um novo projeto de vida, um projeto que altere o estado de coisas presente, mediante novas práticas produtivas, sociais, culturais e políticas (MARTINS, 2008, p. 64).

Será por meio da superação do individualismo, do pensar coletivo e da consciência coletiva que o homem conseguirá atravessar os obstáculos que o processo de desumanização lhe causou por séculos:

A construção coletiva coloca em discussão a questão do poder decisório e dos diferentes níveis de organização e instâncias de competências da vida em sociedade. A realidade não existe sem o ser humano, assim como o real não é apenas o ser humano. O real é o mundo material e as relações que o ser humano estabelece na vida social, consigo mesmo, com a natureza, com os outros seres e com o transcendente. (CONSULTA POPULAR, 1999).

A dimensão e a noção de coletividade são apontadas como norte para a construção de projetos interventivos. De modo geral, a natureza metodológica qualitativa e intervencionista dos projetos implica que a transformação social de determinada realidade não se dará de maneira individual, mas, sim, por meio do coletivo de sujeitos envolvidos no processo. Mesmo havendo projetos de natureza individual, a proposta é atingir um coletivo de pessoas, seja uma sala de aula, uma comunidade, uma escola, um bairro, um Estado, espaços geográficos maiores e até mesmo o currículo, o PPP da escola, entre outras possibilidades. Para chegar a esse nível de alcance, o cursista necessita compreender a realidade na qual está inserido e articular os diversos saberes dos sujeitos envolvidos de modo a buscar ampliar o nível de consciência do grupo e propor ações voltadas à mudança. Segundo Michel Arroyo (2006), essa compreensão da realidade implica um movimento empático do educador:

Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. (ARROYO, 2006, p. 23)

A pedagogia do engajamento aqui proposta se articula com essa visão de coletividade e empatia, remetendo a características que rompem com o comodismo e padrões socialmente impostos. Segundo Freire (1979), “se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo ‘feito’, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade”. Ou seja, ainda segundo Freire, somente o homem capaz de refletir sobre suas limitações é capaz de libertar-se.

Partindo do termo luta como conceito de engajamento, podemos remeter à condição histórica e social do homem em relação às alterações sofridas pelo mundo no decorrer de cada etapa da história em que a luta pela manutenção da vida foi constante (MARTINS, 2008). Desde a gênese da espécie humana, o engajamento pode ser identificado no sentido da sobrevivência e proliferação da espécie, deixando

claro que o engajamento se dá em contextos históricos, sociais e econômicos diferentes, ou seja, existem diversos tipos de engajamento.

Dentro de determinado contexto do engajamento, as verdades e certezas sofrem transformações pelo homem e pelo mundo. O conhecimento e o saber não são absolutos, o homem como ser inconcluso e inacabado está em constante processo de adaptação e readaptação em relação a seu meio. Homens e mulheres são sujeitos da história. Segundo Feitosa (2008), “as transformações históricas não se dão exclusivamente na dimensão das objetividades, mas na dialética entre o mundo subjetivo e o objetivo, ou seja, na relação que os sujeitos, mulheres e homens, estabelecem entre si e com as estruturas”.

A pedagogia do engajamento tem, então, uma característica fundamental inerente aos sujeitos que é considerar a mudança como um fio condutor necessário à prática humana em prol da humanização. Essa mudança, porém, parte de uma postura, de que Paulo Freire chama de rebeldia:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. (FREIRE, 1996, p.78-79).

A transformação se dá perante a ação-reflexão-ação no mundo. Essa transição só é possível pois o homem se difere dos outros animais por nossa capacidade de aprender, mudar, transformar, criar, fazer história, na qual o pensar alicerça esse processo de mutação (FREIRE, 2008). E é nesse potencial dialético do mundo e nas relações entre os homens que Paulo Freire (1981) diz ser possível superar o estágio da consciência dominada. Mas esse pensamento não é exclusivo dele:

Mas isso [a pedagogia do engajamento] não é uma ação circunscrita ao indivíduo isoladamente. É uma ação social e, como tal, necessita da intervenção de organizações sociais que articulem os indivíduos em torno de determinados princípios e objetivos, estabelecendo com eles e para eles os caminhos, ou melhor, o método adequado para a efetivação de um projeto social superador do individualismo, da alienação e da exploração que caracterizam as relações sociais de tipo capitalista. Não que o indivíduo não tenha papel, não tenha importância, pois ele tem; mas esse papel individual deve estar voltado para a articulação dos demais indivíduos das classes que se encontram dominadas sob o ponto de vista econômico e dirigidas ético-politicamente. (MARTINS, 2008, p. 64-65).

A pedagogia do engajamento, independentemente de suas limitações e potencialidades inerentes a um curso de formação continuada de docentes da EJA na modalidade a distância, surge, então, como uma proposta de superação, conscientização e reconhecimento do ser humano como sujeito capaz de superar e mudar sua história, fazendo de seu processo de conscientização instrumento de luta para a mudança social.

Nessa perspectiva, a elaboração de projetos interventivos procurou seguir esses pressupostos da pedagogia do engajamento, no sentido de buscar soluções coletivas para problemas locais e, a partir dessas soluções, agregar sentido de grupo, gerar empoderamento e condições necessárias para a transformação social.

CAPÍTULO 2 – Projetos de Intervenção Local (PIL)

2.1 Proposta do PIL na perspectiva político pedagógica de um curso a distância

Os Projetos de Intervenção Local (PILs), individuais e em grupo, propostos dentro da perspectiva político-pedagógica do III Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (2014/2015) surgem como proposta de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), trazendo uma forma alternativa de avaliação final do curso a partir da elaboração de uma proposta interventiva, diretamente relacionada a local específico, o “chão” em que o pesquisador está pisando ou adentrando:

[..] um Projeto de Intervenção Local visa dar conta de um conjunto de propostas, que buscam solucionar uma problemática, por meio de ações que atinjam uma determinada realidade. Ele afirma que a relevância do PIL nasce da percepção de um problema, propiciando a sistematização das reflexões ocorridas em relação a uma determinada situação, cuja solução seja resultante de sua implementação. (REGO; SOUSA; VIEIRA, 2014, p.66).

Com base no documento orientador para elaboração do projeto de intervenção:

Por que e quando (grifos dos autores) nos deparamos com a necessidade de elaborar um projeto e, em nosso caso, um projeto de intervenção? No campo educacional, a prática docente enfrenta desafios constantes que demandam refletir sobre as ações, para enfrenta-las. Os projetos nascem do desejo de mudança, ou seja, são as pontes entre o desejo e a realidade. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2015, p.8).

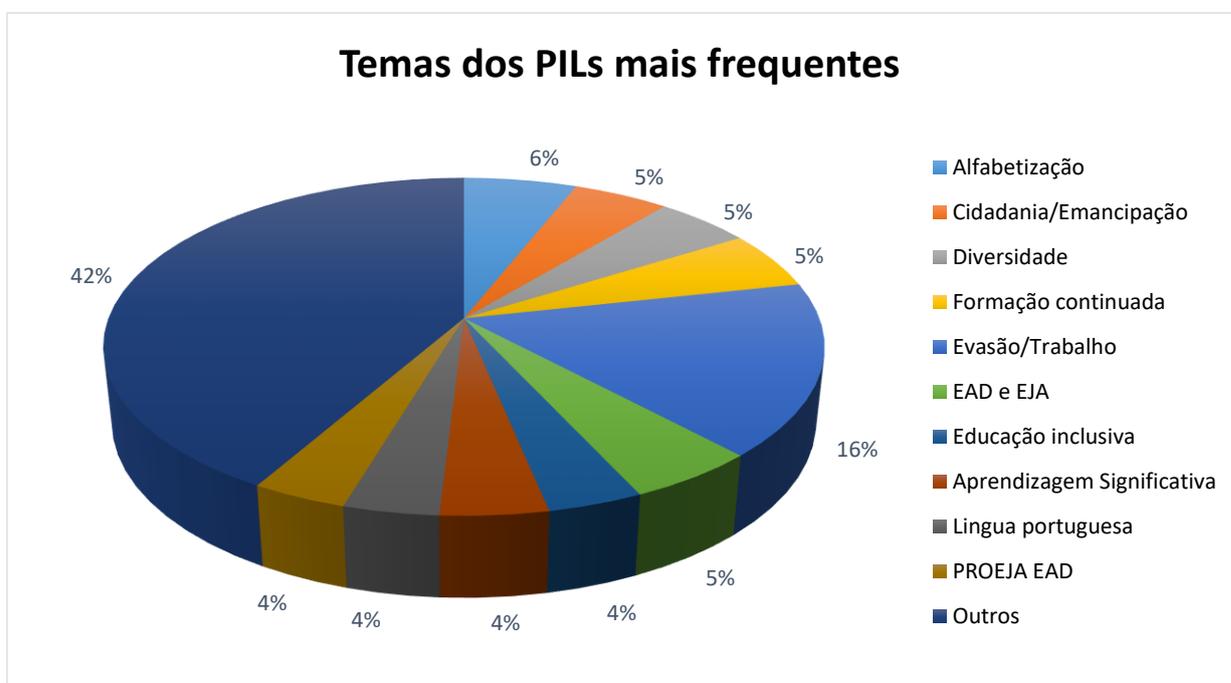
Partindo dessa dimensão dada, que é o projeto interventivo dentro de uma realidade local, a partir de problemas concretos oriundos de um contexto sócio-histórico e cultural e de elementos que remetem à necessidade de mudança social, é possível perceber que a investigação posta deve trazer subsídios para a *práxis* pedagógica, pois é a partir da prática e da realidade concreta que o pesquisador trará elementos para o desenvolvimento da consciência a respeito do problema pesquisado, ou seja, a teorização. Sob essa perspectiva, destaca-se:

Partem de um diagnóstico sobre determinada problemática e buscam contribuir, em alguma medida, para mudança dessa realidade. O diagnóstico da realidade implica identificar contextos sócio-históricos, compreender relações institucionais, grupais e comunitárias e, finalmente, planejar uma intervenção, considerando os limites e as oportunidades para a transformação social. O projeto de intervenção é fruto da percepção e identificação de um problema, iniciando-se, desse modo, o próprio processo de intervenção por meio dessa sensibilidade para observar e detectar um

problema sentido e/ou vivenciado. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2014, p.8).

Cada projeto interventivo tem um tema, um contexto, uma problemática inerente à realidade local que deve ser analisada dentro de suas particularidades. O cursista-pesquisador exerce um papel de não só compreender essa realidade dada, mas de abstrair elementos para que uma análise mais profunda possa ser feita, buscando trazer possíveis soluções e intervenções práticas de resolução dessas dificuldades. Abaixo é possível ver os temas de projetos interventivos mais recorrentes pelos cursistas.

Gráfico 01 - Temas dos PILs mais frequentes



Fonte: Planilha - "Relação de PIL por área temática" (2015).

Conforme informações do documento orientador para elaboração dos projetos interventivos do III Curso de Especialização (2014), fica claro que esses projetos remetem à reflexão acerca de planejamento, em um sentido mais amplo, que se traduz em um movimento de rejeição à acomodação a uma determinada realidade. O projeto é uma ação organizada que deve responder a uma ou mais necessidades implícitas na causa sobre a qual incidirá a intervenção, ou seja, trata-se de proposta objetiva e focalizada, para resolver problemas da realidade.

A ação organizada dentro do projeto interventivo deve ser capaz de sugerir e realizar uma intervenção, de modo que haverá grandes chances de alcançar

resultados positivos caso haja participação e consentimento dos atores implicados, incluindo suas participações e colaborações com a intervenção desejada. Essa interação entre sujeitos é implicada pela dialógica:

A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica. [...] Sempre em busca de um humanismo nas relações entre homens e mulheres, a educação, segundo Paulo Freire, tem como objetivo promover a ampliação da visão de mundo do educando para melhor qualificar sua intervenção nele, e isso é facilitado quando essa relação é mediada pelo diálogo. (FEITOSA, 2008, p.70).

Essa qualificação para a intervenção no mundo, e mais especificamente podemos trazer para os projetos interventivos, busca justamente o rompimento com o papel de reprodução individualista de determinada realidade em prol da construção de uma consciência coletiva, valorizando, assim, o senso público e comunitário, a responsabilidade social, a solidariedade, o respeito à diversidade, a participação crítica, autônoma e integrada dos sujeitos que dela participam. Os projetos de intervenção local ancoram-se na estreita relação teórico-prática e devem ser repensados com constância, deixando de ser um instrumento individual e assumindo uma perspectiva política de transformação social (REGO; SOUSA; VIEIRA, 2014). Afinal, queremos a permanência ou a mudança da realidade? Sobre esse questionamento, destaca-se:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. (FREIRE, 2005, p.34-35).

Os projetos interventivos remetem à possibilidade de mudança da sociedade por meio de uma prática que traz como vertente a libertação dos oprimidos perante os opressores, de superação de condições que poderão abranger os problemas identificados de determinado local e que, partindo das várias realidades locais, será possível atingir realidades mais abrangentes.

A relevância dos projetos interventivos como proposta de superação de determinada realidade evidenciada nos trabalhos de conclusão de curso fica evidente no sentido de que, os cenários devem partir de contextos significativos para os alunos

de modo a motivá-los a buscar informações, estabelecer articulações com conhecimentos, tomar decisões e elaborar uma nova organização que permita superar o obstáculo ou desafio (DAINESE; GARBIN, 2013).

Essa superação dos obstáculos da realidade dada, conforme já brevemente discutido acima, não se dá de maneira simples e rápida, mas, sim, dentro de um processo de construção coletiva dos sujeitos que dela participam. Pensar os diversos cenários a partir de contextos estanques implicará enviesamento da própria proposta do projeto interventivo. Nessa perspectiva, destaca-se:

Em termos prospectivos, a ideia-força da construção coletiva aponta na direção da articulação entre o individual e o coletivo. Isto implica a valorização das diferenças como constitutivo do próprio coletivo, bem como a valorização da perspectiva de processo, onde nada está pronto e acabado. (CONSULTA POPULAR, 1999, p.1).

Lidar com projetos interventivos dentro de um coletivo exige respeito às diversas experiências vividas e percepção dos diferentes sujeitos implicados no processo:

Para enfrentar este desafio [de como contribuir para a afirmação de valores de solidariedade, proximidade e partilha, instituindo relações diferenciadas e diferenciadoras] torna-se fundamental apostar na capacidade de ação e reflexão das pessoas. Não uma ação e reflexão já definidas a priori, quer por pretensos dirigentes, quer por determinismos históricos. Ao contrário, apostar que as pessoas podem olhar para frente construindo as condições para a realização do que foi avistado. (CONSULTA POPULAR, 1999, p.1).

É importante enfatizar aqui a importância de se estabelecer relações dialógicas buscando enriquecer a elaboração e aplicação desses projetos por meio das habilidades e conhecimentos prévios de todos os envolvidos na proposta interventiva. Isso implicará um planejamento mais fácil, além de se utilizar de estruturas cognitivas pré-existentes.

2.2 PIL como instrumento de mudança social

A mudança social implica determinadas atitudes dependendo do sujeito e da sociedade. O termo em si se configura na mudança da sociedade, ou seja, na mudança da realidade social, o que inclui o funcionamento econômico, político, ideológico, entre outras esferas da sociedade. Essa mudança implica o cotidiano das

peças, suas atitudes, princípios, valores e regras. Difícil não interligar a relação da capacidade de mudança social de determinado indivíduo sem atrelá-la à consciência, como foi conversado em páginas anteriores.

A proposta aqui é deixar claro que essa mudança social, na qual implica variáveis do ponto de vista, principalmente econômico e político, pode ser iniciada e disseminada, a partir dos PIL. Como a própria sigla diz, elaborar uma proposta de intervenção em determinada realidade significa justamente procurar alterar essa realidade, que foi, no decorrer da história, moldada pelo sistema hegemônico vigente, baseada nos princípios e valores desse sistema.

É importante ressaltar que essa intervenção não pode ser vista como uma mera atividade em busca da transformação, mas, sim, uma realidade que pode ser atingida concretamente por meio de ações reais. Sabendo que os PILs, de maneira geral, foram pensados no cotidiano da comunidade escolar da EJA, cabe discutir um sobre essa intervenção, bem como suas intenções. Assim, destaca-se:

Mas, que intervenção é essa? Sabemos que a **escola**, como um *locus* de intervenção, é um espaço aberto e permeado de conflitos. Historicamente, ela se caracteriza mais em seu papel reprodutor de uma cultura política tradicionalmente patrimonialista e que vai se inserindo cada vez mais em uma ordem social individualista. Este retrato socio-histórico da escola não educa para a intervenção consciente, pois não valoriza o senso público e comunitário, a responsabilidade social, a solidariedade, o respeito à diversidade, a participação crítica, autônoma e integrada dos sujeitos que dela participam. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2015, p.7).

A educação emancipadora deve procurar superar o simples “ato de depositar” conhecimento aos alunos, termo conhecido como “educação bancária” (FREIRE, 1979, p. 42). Esse processo envolve questões oriundas das contradições dentro do sistema capitalista. Já essas contradições não são fáceis de se perceber, afinal, para quem vive imerso na consciência real, superar esse nível de consciência exige entender o todo do qual se faz parte. Para Paulo Freire:

Quanto mais progride a problematização, mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de “desvelar” esta essência. Na medida em que a “desvelam”, se aprofunda sua consciência nascente, conduzindo assim à conscientização da situação pelas classes pobres. (FREIRE, 1979, p.45).

Essa mudança social por meio dos PILs só ocorrerá caso os sujeitos envolvidos percebam que a força que move essa mudança surge do coletivo, da união de forças e do saber coletivo, a intervenção não pode ser isolada, deve haver parceria para

contribuir na compreensão da realidade (UNB, 2015). A consciência coletiva surge no momento em que se percebe que os outros precisam ter conhecimento e serem capazes de refletir sobre sua própria realidade, pois, caso contrário, continuarão em posição de subordinação e reprodução da sociedade como está posta. Cabe, então, atentar para o papel do educador nesse processo de tomada de consciência e de mudança do mundo. Principalmente no que diz respeito à elaboração e à execução dos PILs, o educador é capaz de dar voz a sujeitos que, por diversas vezes, não a tiveram como direito:

O educador não pode ter uma atitude neutra frente ao mundo. Deve optar pela mudança ou pela permanência dessa realidade. O papel do educador que opta pela mudança é fazer com que os educandos atuem e reflitam, para que percebam o condicionamento da estrutura social em que se encontram. Dessa forma, a mera constatação não significa mudança, é preciso deixar de perceber a realidade como algo imutável para vê-la como uma realidade histórico-cultural humana que pode ser transformada por eles. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2015, p.7).

Temos, então, os PILs como ferramenta pedagógica, proposta no III Curso de Especialização, capaz de tornar real essa capacidade de mudança. A lógica do local remete a localidade, espaço geográfico, implicados em contextos econômicos e políticos, que se torna um espaço capaz de ter sua realidade alterada justamente por ter um alcance mais curto, diferente do que seria pensado em um PIL em cunho regional ou nacional. Desse modo, a intenção proposta pelos PILs é promover determinada mudança social por meio do coletivo de pessoas, como, por exemplo, um grupo de professores, de alunos, da comunidade ou determinada região, que, pensando juntos, serão capazes de refletir sobre elementos palpáveis capazes de influenciar diretamente a mudança almejada.

CAPÍTULO 3 – Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância

A educação é um direito de todos os cidadãos previsto na Constituição Federal (CF) de 1988, e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996. Quando se trata da educação de jovens e adultos, tais direitos são reafirmados no art. 208 da CF:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;**

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - **oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;**

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988, grifo meu).

Essa reafirmação dos direitos dos estudantes da EJA, conforme visto nos destaques acima, é necessária no momento em que se trata de uma modalidade de ensino que, historicamente, se tornou estigmatizada, pelo fato de ser ofertada uma escolarização compensatória e aligeirada (MACHADO, 2008). Os jovens e adultos trabalhadores que buscam retomar os estudos acabam almejando sua rápida conclusão, influenciando, assim, no processo qualitativo de aprendizado. A própria lógica do mercado de trabalho e do mundo globalizado acaba pressionando tais jovens e adultos trabalhadores por melhores qualificações.

Apesar dos direitos e acesso serem inquestionáveis, existe no Brasil um grande número de jovens, adultos e idosos que não completaram a educação básica. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2015), 52% da população brasileira de 25 anos de idade ou mais têm apenas o ensino fundamental completo, já a taxa de analfabetismo está em 8% (16 milhões de brasileiros). O

analfabetismo continua concentrado nas faixas etárias mais elevadas. Na população entre 15 e 19 anos, a taxa de analfabetismo era de 0,8% em 2015, ante 0,9% em 2014. Entre 20 e 24 anos, o indicador era 1,3%, enquanto, no grupo de 25 a 29 anos, era de 1,9%. A taxa chegava a 4% na faixa entre 30 a 39 anos. Os números são ainda maiores nos grupos de 40 a 59 anos (8,5%) e acima de 60 anos (22,3%).

Os dados mostram que a educação no Brasil, principalmente no que diz respeito à educação básica, precisa de mais atenção. Quando diz respeito à EJA, a situação fica ainda mais alarmante, pois trata-se de um público no qual o foco não pode ser, por muitas vezes, a educação em si, mas, sim, o trabalho. O que é perfeitamente compreensível, afinal, sobreviver e manter a família se torna algo primordial em suas vidas. Segundo as Diretrizes Operacionais da EJA (2014-2017):

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora, que ao longo da sua história, não iniciaram ou mesmo interromperam a sua trajetória escolar em algum ou em diferentes momentos de sua vida. São mulheres e homens que sofrem severamente as consequências de uma lógica estrutural capitalista, notadamente injusta e perversa (GDF, 2014, p. 13).

Por outro lado, mesmo com essa lógica estrutural capitalista, a escola deve atentar para evitar reproduzir as práticas excludentes da sociedade, seu papel é a formação de sujeitos capazes de intervir de forma reflexiva, crítica, problematizadora, democrática e emancipatória, com voz, vez e decisão na solução e superação dos problemas e desafios à sua sobrevivência e existência (GDF, 2014). Ainda com as mudanças econômicas, políticas e sociais, a educação brasileira se mantém seleta e excludente em relação aos sujeitos que mais precisam dela (MORAES; PEREIRA, 2010).

Quando tratamos da Educação de Jovens e Adultos devemos levar em consideração os diversos espaços que são educativos, como consta no art.1º da LDB:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LDB, 1996).

Apesar do processo de exclusão da educação formal dos jovens e adultos, em algum momento de suas vidas, o processo de construção do conhecimento não foi estanque e único a esse tipo de educação. O aprendizado desses trabalhadores no

dia a dia se dá de diversas maneiras, tornando esses sujeitos uma rica fonte de conhecimento e aprendizado. O retorno deles à escola implica atender esses sujeitos os reconhecendo como pessoas de direito à educação, percebendo que seus conhecimentos prévios e o aprendizado acumulado ao longo da vida têm muito a contribuir para o conhecimento produzido (MACHADO, 2008).

Para tanto, é importante conceber a EJA como espaço propiciador de múltiplas aprendizagens, articulando como eixo integrador a relação EJA e o mundo do trabalho, e também a diversidade desses sujeitos, suas histórias de vida e desafios enfrentados no dia a dia:

A EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendida na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas — entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos da EJA (BRASIL, 2009, p.28).

De acordo com o projeto do III Curso de Especialização, essa heterogeneidade e diversidade se constituem de diversas maneiras, convergindo para a teia complexa que envolve a diversidade:

EJA é um espaço de tensionamento e de aprendizagem em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história: negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados – de diferentes classes sociais; origem urbana, rural e fronteira; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a Lei, jovens atendidos pela vara da infância e juventude; população abaixo da linha da miséria; pessoas com necessidades educacionais especiais; pessoas com orientações sexuais distintas. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2014, p.4).

Dessa forma, a EJA encontra-se em um espaço de aprendizagem em diferentes ambientes, vivências e contextos, levando também em consideração a diversidade envolvida em relação aos sujeitos e à sociedade. A desigualdade aparece, então, em uma relação intrínseca com a diversidade:

A diversidade transformada em desigualdades tem assumido um duro papel para a cidadania em toda a história brasileira. Considerada a sociedade de classes, hierárquica e autoritária que constituiu a nação, há exigência de

políticas de Estado para superar a desigualdade. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2014, p.4).

Os trabalhadores da EJA encontram-se, assim, na necessidade de dialogar sobre as condições impostas pela própria sociedade dentro do contexto da diversidade e que, como sujeitos de sua própria história, podem, a partir da mudança social, superar tais condições. Trata-se, além de outros fatores, de sujeitos capazes de construir uma nova sociedade. Superar preconceitos oriundos dessa diversidade se torna um grande desafio no momento em que, historicamente e culturalmente, enfrentam parte de uma sociedade brasileira intolerante e extremamente preconceituosa, e que ainda possui uma visão escravocrata, colonizadora e elitista (BRASIL, 2009, p. 30).

Tais desafios enfrentados pela educação de jovens e adultos nos levam a preocupações mais profundas sobre o sistema educacional brasileiro, principalmente no que diz respeito à formação de docentes para a EJA. De modo geral, os cursos de graduação em licenciaturas têm ênfase em um perfil de aluno diferente do público da EJA justamente pelo fato de não abordarem tal público em suas formações. É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino (MACHADO, 2008).

A preocupação com a formação de professores para a EJA converge para a preocupação com o perfil desses educadores. Quando se trata do público de jovens e adultos, é complexo estabelecer padrões para a prática docente, justamente por não estar dado esse perfil:

O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação. (ARROYO, 2006, p. 18).

É dentro desse propósito de construção do perfil da EJA que é necessário incorporar a herança acumulada no decorrer de décadas. A educação de jovens e adultos, de caráter emancipatório se configura a partir de suas especificidades locais, regionais e nacionais. Nesse sentido, vale insistir na estratégia de formação docente para a EJA, pois, assim, será possível contribuir para sua universalização.

Mas o desafio, sem dúvida, não é apenas o de pensar nos professores que estão ingressando na formação inicial, na graduação. Existe, hoje, um número significativo de docentes já graduados, atuando na EJA, nas redes públicas de ensino. A eles, sem dúvida, se destinam as estratégias de formação continuada, seja no nível de aperfeiçoamento, seja na perspectiva da pós-graduação *latu sensu e stricto sensu* (MACHADO, 2008, p. 166)

Infelizmente, o fato de não acontecer essa formação inicial para jovens e adultos de maneira adequada faz com que outras estratégias sejam utilizadas para que os docentes se cultivem para a EJA, buscando conhecer e valorizar os aspectos inerentes a esse público. Entra em pauta uma dessas estratégias: os cursos de formação continuada para a formação de docentes para o público de jovens e adultos trabalhadores.

Dessa maneira, a proposta da educação de jovens e adultos no contexto de um curso a distância exige uma compreensão ainda maior de quem são esses sujeitos. Quem são esses jovens? Quem são esses adultos? São jovens e adultos com histórias, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos (ARROYO, 2006).

O trabalho como eixo central na formação desses sujeitos está associado diretamente ao cotidiano desses jovens e adultos trabalhadores. Elaborar projetos interventivos dentro desse complexo contexto mostra a dimensão da diversidade dentro da EJA.

A Educação a Distância (EAD) surge, então, como uma modalidade que tenta dar conta da crescente demanda formativa dos docentes pelo Brasil e pelo mundo, pois é difícil aumentar o número de professores proporcionalmente à demanda de formação, que é cada vez maior e mais diversa (LÉVY, 2010). A EAD atende prioritariamente a populações adultas que não têm possibilidades de frequentar uma instituição de ensino convencional, presencial, e que têm pouco tempo disponível para dedicar a seus estudos (BELLONI, 2003). Segundo o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu art. 1º, aponta:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores

desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

O uso das tecnologias como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem já não é novidade quando tratamos de educação a distância. É indiscutível a relação da Educação a Distância com as tecnologias e meios de comunicação, sem os quais não seria possível realizar uma educação a distância, ou seja, para além dos limites do espaço físico da escola (CTAR, 2004). As ofertas educacionais em EaD não se limitam à formação inicial e continuada, em nível de escolarização formal, mas também abrangem a educação não formal, envolvendo a aprendizagem de diferentes temáticas e problemas atuais, em áreas como educação comunitária e cívica e educação para a mudança social, além de questões relacionadas à vida profissional do cidadão (MORAES; PEREIRA, 2010).

Mesmo na modalidade de ensino presencial, as instituições de ensino têm investido em tecnologias educacionais, buscando inovar e acompanhar os avanços da sociedade. A grande questão é que a EAD depende dos meios tecnológicos para existir, diferentemente do ensino presencial, em que o método utilizado há décadas ainda continua em uso e replicação. Por outro lado, com a inserção das tecnologias educacionais também no ensino presencial existe uma tendência em reduzir a distância entre as duas modalidades de ensino, segundo aponta Pierre Lévy (2010):

Os especialistas nesse campo reconhecem que a distinção entre ensino “presencial” e ensino “a distância” será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos vem sendo progressivamente integrado às formas mais clássicas de ensino. (LÉVY, 2010, p. 172).

Para que a educação a distância funcione não basta apenas a tecnologia em si, é necessário que haja, principalmente, uma estrutura organizacional complexa, que atenda às demandas formativas atuais, em que se exija um trabalhador bem informado e qualificado. Quando tratamos da EAD com ênfase em educação de jovens e adultos, é preciso pensar em metodologias de ensino mais ativas, centradas no estudante com foco em sua maior autonomia (BELLONI, 2003).

Ainda segundo a autora, conhecer o perfil do estudante também é elemento fundante na educação a distância:

Isto significa não apenas conhecer o melhor possível suas características socioculturais, seus conhecimentos e experiências, e suas demandas e expectativas, como integrá-las realmente na concepção de metodologias,

estratégias e materiais de ensino, de modo a criar através deles as condições de auto-aprendizagem. (BELLONI, 2003, p. 31).

Talvez, um dos maiores desafios enfrentados pela EAD, principalmente no que diz respeito à formação docente, é a diversidade nas formas de aprender. Cada sujeito é único, aprende de maneiras diferentes, dentro desse contexto existe uma necessidade crescente de melhoria na qualidade e nos elementos motivadores, visando a diversificação e personalização e buscando fugir de cursos uniformes ou rígidos que não correspondem às especificidades dos trajetos de vida (LÉVY, 2010).

Quando falamos do estudante da EJA e EAD, devemos zelar pelo tratamento no contexto da heterogeneidade, não devemos idealizá-lo como algo homogêneo, pois os estilos de aprendizagem e modos de pensar são diferentes, bem como a maneira como vão explorar as linguagens no curso (COUTINHO; PONTES; SOUZA, 2010).

O rápido desenvolvimento e disseminação das tecnologias, mesmo sabendo que o acesso a elas é desigual, tem influenciado a educação de maneira gradual. Em sala de aula, é possível utilizar desde quadros virtuais interativos até tecnologias de Realidade Aumentada, convergindo para o deslumbramento que as tecnologias têm proporcionado para nossos estudantes. Quando se trata dessas tecnologias para o público de jovens e adultos na educação a distância, a cobrança por metodologias que atentem para os diversos usos das tecnologias é ainda maior, afinal, as ferramentas tecnológicas potencializam a comunicação dialógica entre os sujeitos no processo educativo, ampliando a interatividade, o compartilhamento de saberes e a construção coletiva do conhecimento (MORAES; PEREIRA, 2010).

O aspecto da construção coletiva do conhecimento merece destaque por já ser uma realidade em determinados cursos presenciais e a distância. No que tange à EAD, essa realidade se torna ainda mais verídica, pois, com as mudanças na educação, a simples transposição de cursos clássicos para formatos virtuais não se torna atraente para os alunos, necessitando explorar outras alternativas. Segundo Pierre Lévy (2010), “a direção mais promissora, que por sinal traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo, é a da *aprendizagem colaborativa*”.

Tratando-se de cursos a distância com abordagem para a diversidade e cidadania, exige-se, nas suas estruturações estratégias, que complementem ao padrão de estrutura de textos e fóruns de discussão, por mais importantes e necessários que sejam. Como abordado anteriormente, existem alunos que aprendem

melhor assistindo vídeos ou ouvindo áudios, e até mesmo uns com os outros por meio da aprendizagem colaborativa. Sob esse aspecto, a exploração de recursos audiovisuais é uma opção viável e necessária para complementar a formação e fomentar discussões:

Entrar em contato com a linguagem audiovisual, seja qual for o suporte utilizado, faz emergir sentimentos, emoções e propõe um tipo de interação. É quase impossível ficar indiferente a essa linguagem. Ela mexe com as pessoas até quando parece que não! Ela mexe com todos os sentidos, principalmente com os sentidos da visão e da audição. (COUTINHO; PONTES; SOUZA, 2010, p. 117).

Recursos como vídeos, áudios e imagens são ferramentas que podem contribuir estrategicamente tanto para a formação teórica quanto fomentar momentos de reflexão a respeito de determinada temática. Esses recursos podem propiciar uma melhor compreensão do que está sendo estudado se comparado a determinado tipo de texto. Dessa maneira, o processo de interação se dá entre os próprios sujeitos e com o meio, no caso, a estrutura pedagógica-tecnológica do curso.

Os cursos de especialização com foco na diversidade e cidadania têm buscado estabelecer parâmetros para o processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito a essas estratégias tecnológicas e colaborativas para a educação a distância no contexto da educação de jovens e adultos. A possibilidade de realização dos projetos de intervenção local, individualmente e em grupo, com o advento das tecnologias, mostra esse esforço em buscar trabalhar o aspecto da coletividade na construção do conhecimento.

Está clara a relevância da EAD para o universo da educação e do mundo do trabalho. As potencialidades geradas por essa modalidade facilitam a formação contínua dos cidadãos:

A formação contínua, que há apenas duas décadas era considerada do ponto de vista do direito do indivíduo de aprender, mesmo adulto, passa agora a ser um dever da sociedade e do estado: prover oportunidades de formação continuada tanto para atender às necessidades do sistema econômico, quanto para oferecer ao indivíduo oportunidades de desenvolver suas competências como trabalhador e cidadão, capaz de viver na sociedade de incertezas do século XXI. (BELLONI, 2003, p.42).

Apesar do dever da sociedade e do Estado de prover essas oportunidades de formação continuada, existem, por outro lado, pessoas e instituições que buscam aproveitar-se desse contexto para buscar explorar a educação como mercadoria. Sob esse último aspecto, Belloni (2003) acredita que o contexto da globalização está

rompendo as barreiras em relação à circulação de todo o tipo de mercadoria, principalmente os produtos culturais, principalmente os de natureza imaterial, porém enxerga que tal contexto, na realidade brasileira, tem mais impactos negativos do que positivos; Moraes e Pereira (2010) apontam que a apropriação dos meios tecnológicos para fins mercantis e propagandísticos é um risco à emancipação e à democratização dos sujeitos perante as tecnologias; já o Grupo CTAR (2004) entende que, pela lógica do capital, a “nova educação” tende a se voltar para aspectos regidos pelas leis do mercado global, justificando um novo mercado educativo globalizado.

É possível afirmar então que, na educação a distância, existem várias alternativas possíveis, atraentes e inovadoras, dependendo da estrutura material e da organização didático-pedagógica da proposta formativa. Na realidade da globalização e da sociedade tecnológica atual, a educação a distância se torna uma modalidade, cada vez mais, crescente e capaz de atingir os objetivos educacionais demandados pela sociedade.

Pensar a educação de jovens e adultos em conjunto com a EAD é refletir sobre os atalhos gerados por essa modalidade no sentido de contemplar uma educação continuada que atenda às reais necessidades dos educandos. Democratizar o acesso ao mundo virtual, seja ele formal, seja não formal, é um passo importante para o processo de emancipação dos sujeitos aprendizes, sejam eles da EJA, sejam de outra modalidade de ensino.

3.1 Práticas educativas, pedagógicas, políticas e tecnológicas em Cursos de Especialização na Diversidade e Cidadania

O III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (2014/2015), que aconteceu na Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), foi fruto da parceria entre UnB, Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (antiga SECAD) com o apoio da Universidade Aberta do Brasil – UAB (RÊSES, 2014, apud REGO; SOUSA; VIEIRA, 2014).

As duas primeiras e a terceira versão desse curso foram consequência da contínua demanda formativa na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente por meio dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil – Fóruns EJA⁹, representados pelo movimento da sociedade civil organizada.

Como visto no subtítulo anterior, uma das várias questões que muito se discute na EJA é justamente a formação docente para a real necessidade formativa dos sujeitos da EJA. A demanda formativa desses sujeitos nem sempre é contemplada pelos docentes, implicando graves consequências, como, por exemplo, a exclusão/expulsão ou interrupção do percurso escolar. Os cursos de graduação (licenciaturas), principalmente de pedagogia, precisam trabalhar com mais afinco essa questão. Trata-se de um público que necessita metodologias, currículos, material didático, tempos e espaços, formas de avaliação, formação inicial e continuada dos professores e estímulos adequados que permitam a ele se enxergar na perspectiva de suas práticas profissionais e pessoais (SOARES, 2006).

No ano de 2005, durante o VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), essa demanda formativa foi fortalecida e reafirmada em 2006, durante o I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos em Belo Horizonte – MG. O curso de Educação na Diversidade foi, então, oferecido na modalidade a distância, no ambiente e-Proinfo¹⁰ do MEC e articulado com o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil.

⁹ Para mais informações sobre os Fóruns de EJA acessar www.forumeja.org.br

¹⁰ O Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo) é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem (Portal MEC). Acesso em out/17.

Pensando nesses desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos e na demanda dos fóruns de EJA do Brasil e por programas de incentivo à Formação de Educadores de Jovens e Adultos, realizou-se, em 2006, o primeiro Curso de Educação na Diversidade, envolvendo as áreas temáticas da SECAD (Educação no campo, Educação Indígena, Educação ambiental, Educação de jovens e adultos, Educação para o respeito à diversidade étnico-racial, às questões de gênero e de orientação sexual), destinado aos educadores populares, professores e gestores públicos das instâncias municipais, estaduais, distrital e federal (RÊSES, 2014).

Esse curso de extensão foi iniciativa da SECAD/MEC, no interesse de formar professores e gestores estaduais, distrital e municipais na Diversidade, contemplada pelas cinco coordenações de áreas de educação: de jovens e adultos, do campo, de relações étnico-raciais, escolar indígena e ambiental. Abrangeu todas as regiões brasileiras e teve uma proposta pedagógica de constituir uma CTAR na Diversidade, com base na própria gestão compartilhada interinstitucional, com uma coordenação pedagógica que inclui a construção coletiva no exercício dinâmico expresso nas singularidades complementares dos diferentes sujeitos de saberes (ANGELIM, 2006, p. 271).

Como consequência do curso de Educação na Diversidade, o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização (GTPA-Fórum EJA/DF) participou do processo de concepção do I Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania, com ênfase em EJA, em que diagnosticou-se por volta de 2000 professores de EJA da rede pública do DF. Dessa forma, no ano de 2009, ofertou-se 300 vagas para formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, em polos da UAB no Distrito Federal e no Goiás com apoio de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Goiás – UFG (RÊSES, 2014).

Do primeiro até o terceiro curso, houve melhoramentos que partiram da avaliação dos dois cursos anteriores pelos professores, alunos, tutores, coordenação e demais envolvidos, que ocorreram nos anos de 2009/2010 (I Curso) e 2013/2014 (II Curso). Essa avaliação mais ampla permitiu que a experiência acumulada aperfeiçoasse a proposta do curso, ampliando a diversidade de temas e também de abrangência dos cursistas.

Dando sequência ao processo de formação docente, nos anos de 2013 e 2014, ocorreu o II Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA. Esse curso buscou concretizar uma proposta de educação apoiada na

pedagogia da autonomia do educador Paulo Freire e também nas recomendações do Relatório¹¹ de Avaliação do I Curso que ocorreu nos anos de 2009/2010. Segundo o Relatório Final do II Curso (2014):

O diferencial foi o de constituir grupos permanentes de intervenção local, a partir do exercício da docência e da orientação educacional nas unidades escolares, como elos da CTARD no DF. Neste sentido, do formulário de inscrição *online* dos profissionais de educação candidatos a este II Curso, constaram informações de identificação pessoal, formação e experiência docente e tecnológica e um pré-projeto de intervenção local, que permitiram objetivar o processo de seleção e organização de 11 turmas e, posteriormente, no módulo X, de 18 grupos temáticos abrangendo 29 temas em EJA. (Relatório Final II Curso - UNB, 2014)

Esse diferencial de organização, que também foi utilizado no III Curso, permitiu que os cursistas se agrupassem inicialmente por turmas, e posteriormente, nos Módulos IX e X, em grupos por eixos temáticos e segmentos. Essas turmas formadas no início tinham como base o formulário de inscrição *online* que foi preenchido no ato da inscrição, junto a esse formulário foi criado um banco de dados com o perfil dos cursistas, que era constantemente atualizado para que fossem gerados relatórios periódicos do andamento dos cursistas. Esses relatórios permitiam não só acompanhar os cursistas, mas também toda a estrutura e organização do curso. O novo agrupamento ao final do Curso teve o intuito de não só dividir por temáticas e segmentos, mas também distribuir os cursistas entre os professores orientadores para o PIL, ou seja, alinhar a área de interesse dos cursistas com a dos professores. Dessa maneira, foi possível que um mesmo professor orientador pudesse orientar vários cursistas ao mesmo tempo.

O III Curso foi realizado de forma semipresencial com encontros presenciais e mediação do tutor com os professores-cursistas, por meio do *Moodle*¹², como ambiente virtual de aprendizagem (UNB-PROJETO DO CURSO, 2014, p.7).

A proposta metodológica baseou-se no desenvolvimento de um “percurso”¹³ de aprendizagem, em que, no decorrer curso, os cursistas pudessem percorrer dez módulos que se complementavam, concomitantemente à elaboração do

¹¹ Disponível no endereço eletrônico <<http://forumeja.org.br/node/1514>>. Acesso em out/17.

¹² Moodle (Modular **O**bject **O**riented **D**istance **L**Earning) é um software livre de apoio à aprendizagem que permite o gerenciamento para criação de curso online. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management System (LMS). Para mais informações acesse www.moodlelivre.com.br

¹³ Para mais detalhes acessar <<http://forumeja.org.br/node/2552>>.

projeto interventivo local, cujo tema-problema pré-formulado na inscrição *online* foi requisito no processo de seleção e teve sua elaboração ou relato iniciado, desde o primeiro módulo. Dessa maneira, os seguintes Módulos – seguindo a organização da última versão ofertada – foram estudados: Módulo I – Concepção de Educação a Distância (EAD) em Comunidade de Trabalho-Aprendizagem em Rede (CTAR), Ferramenta *Moodle* e Portais; Módulo II – EJA Trabalhadores e o mundo do trabalho; Módulo III – Introdução Conceitual para a Educação na Diversidade e Cidadania; Módulo IV – Sujeitos da EJA Trabalhadores; Módulo V – Educação para Populações Específicas: Indígena, Quilombola e Campo; Módulo VI – Educação de Temas Específicos: Ambiental, Governo, Étnico-raciais, Especial; Módulo VII – Avaliação; Módulo VIII – EJA Trabalhadores – Legislação e Políticas Públicas em Educação – Instrumentos de Avaliação das políticas públicas; Módulo IX – Aspectos político-pedagógicos da EJA Trabalhadores; Módulo X – Transformando a realidade: Projeto de Intervenção Local (PIL) Integrado e Participativo em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade.

As imagens abaixo dão um panorama de como esses módulos foram pensados em forma de “espiral” e centralidade em projetos interventivos, no sentido de orientar um percurso:

Imagem 2 - Tela inicial do Ambiente Virtual de Aprendizagem

The screenshot shows the initial screen of the Virtual Learning Environment (AVA) for the III Course of Specialization in Education for Diversity and Citizenship, with emphasis on Education of Young and Adult - 2014/2015. The interface includes a navigation menu on the left and a central diagram illustrating the course structure as a spiral around a central point.

MENU PRINCIPAL

- Projeto do III Curso
- Regimento Interno
- Cronograma/Módulo/Professores
- Per-curso ou Fluxo do Curso
- Guia de navegação do aluno
- 1º Encontro Presencial - 01/11/2014
- 2º Encontro Presencial - 09/05/2015
- 3º Encontro Presencial - 08/08/2015
- Links de Sites/Portais
- Ajuda
- Lista Geral dos PIL's:**
Data, Horário e Local das bancas

NAVEGAÇÃO

- Página inicial
- Projeto do III Curso
- Regimento Interno
- Cronograma/Módulo/Professores
- Per-curso ou Fluxo do Curso
- Guia de navegação do aluno
- 1º Encontro Presencial - 01/11/2014
- 2º Encontro Presencial - 09/05/2015

The central diagram shows a spiral of ten modules (I to X) surrounding a central point labeled "CTAREJA 'CHÃO' PIL". Each module is represented by a circular icon with a number and a specific theme: I (EAD), II (EJA Trabalhadores), III (Educação na Diversidade), IV (Sujeitos da EJA), V (Educação para Populações Específicas), VI (Educação de Temas Específicos), VII (Avaliação), VIII (Legislação e Políticas Públicas), IX (Aspectos político-pedagógicos), and X (Transformando a realidade).

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - 2016

O III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como em seus antecessores, teve em sua organização e estruturação o uso das tecnologias. Um curso a distância demanda articulação e coerência entre o fazer pedagógico e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Desse modo, a utilização das linguagens escrita, audiovisual e corporal por meio de textos, vídeos e vivências integrativas foi pensada para atender ao público no qual os cursos se destinaram. Essas tecnologias permitiram a promoção de experiências no que diz respeito à educação a distância, tanto para os cursistas como para os professores, tutores e coordenação colegiada na formação da Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede na Diversidade (CTARD).

O Curso utilizou ferramentas que permitiram seu desenvolvimento com fluidez e organização. Além do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, outras estratégias foram utilizadas tentando visar uma experiência gradual e rica do ponto de vista formativo dos professores de EJA. É importante ressaltar que do I ao III Curso de Especialização, que ocorreram, respectivamente, em 2009/2010, 2013/2014 e 2014/2015, algumas mudanças e rearranjos tecnológicos foram necessários como consequência das avaliações aplicadas junto aos cursistas, tutores e coordenação. Assim, algumas inovações tecnológicas foram pensadas buscando cobrir lacunas deixadas no decorrer do percurso. A seguir veremos algumas delas; como se deu a prática tecnológica no contexto de um curso de especialização; e como isso se deu a partir da concepção dos cursistas.

O primeiro elemento que merece destaque é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que se deu por meio do *software livre Moodle*. Sua utilização ocorre em todo o mundo, sendo amplamente incorporado em cursos de graduação e pós-graduação. O *Moodle* utilizado nas três versões do curso foi de versões diferentes, implicando mudanças de cunho estrutural e organizacional do curso.

Um dos maiores desafios em ambientes virtuais de aprendizagem é lidar com a diversidade do público em questão, principalmente diante de suas experiências e práticas tecnológicas diferentes. O fato de estarmos inseridos em uma era tecnológica não significa que todos que estão possuem o mesmo domínio dela. Sob esse aspecto, os cursos a distância, de maneira geral, assumem um desafio a mais por terem que pensar estratégias não só para nortear os cursistas em relação à proposta do curso, mas também para torná-los aptos a navegar pela plataforma e tecnologias envolvidas. Dessa maneira, será possível usufruir de todo o potencial delas. Percebe-se que ainda

há grande dificuldade por parte dos cursistas em compreender as tecnologias como linguagem, principalmente no campo educacional. Desse modo, foi necessário pensar em estratégias de mostrar para os cursistas que o AVA não era uma ferramenta desagregadora e excludente, mas pelo contrário, uma estratégia capaz de unir as pessoas virtualmente, promover diálogos, construções, aprendizagem colaborativa e enriquecer a luta em prol da EJA. O ambiente virtual de aprendizagem utilizado possui inúmeras ferramentas capazes de propiciar a interação entre os cursistas, vale destacar que, mesmo utilizando de outras estratégias, o *Moodle* não foi utilizado em seu potencial máximo – talvez pela limitação de conhecimento das potencialidades e fragilidades da ferramenta pela coordenação e também pelos cursistas e tutores, além da própria questão da funcionalidade de determinadas ferramentas, tornando-se desnecessárias dentro da proposta do curso. Assim, um módulo de ambientação tecnológica e introdutória do curso foi proposto no sentido de exercitar os cursistas em relação ao *Moodle*, às ferramentas utilizadas e à estrutura do curso como um todo.

Mesmo diante de tal proposta de ambientação, muitos cursistas ainda encontraram dificuldades em compreender como funcionava a navegação dentro do ambiente virtual, bem como a comunicação, interação e esclarecimento de dúvidas. Esse retorno mostra que o momento inicial é sempre necessário e precisa ser repensado diante dos avanços tecnológicos da sociedade.

O segundo elemento que agregou foi a Biblioteca Digital de Monografias (BDM)¹⁴, da Universidade de Brasília (UnB). A proposta de utilizar essa biblioteca foi ter um acervo das produções acadêmicas advindas das três versões do curso de especialização. Essa biblioteca iniciou-se no primeiro curso e serviu de orientação e norte para os cursos seguintes, em que os cursistas puderam ter acesso aos Projetos de Intervenção Local dos cursistas dos cursos anteriores para terem referência dos temas já pesquisados e abordados, permitindo a elaboração de projetos em temas exclusivos e diversificados.

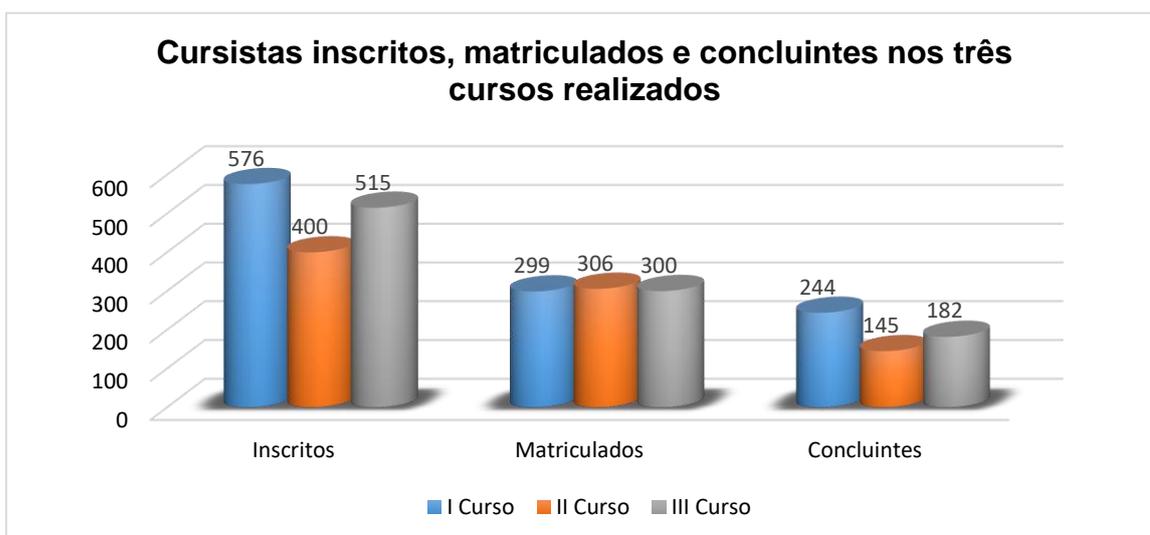
Importante destacar a relevância dos projetos de intervenção local, pois trata-se de um conjunto de propostas que buscam solucionar uma problemática, por meio de ações que atinjam uma determinada realidade (REGO; SOUSA; VIEIRA, 2014). Cada projeto de intervenção local tem um tema, um contexto, uma problemática inerente à realidade local que deve ser analisada dentro de suas particularidades, no

¹⁴ Disponível em <<http://bdm.unb.br/>>.

qual o cursista está implicado. O cursista-pesquisador exerce um papel de não só compreender essa realidade dada, mas de abstrair elementos para que uma análise mais profunda e detalhada possa ser feita, buscando trazer possíveis soluções e intervenções práticas de resolução às dificuldades encontradas.

Dessa maneira, a partir de levantamento feito dentro da Biblioteca Digital de Monografias e relatórios finais dos cursos, somam-se ao todo 260 PILs. É importante destacar que essa quantidade total de PIL não reflete a quantidade total de cursistas (ver gráficos a seguir), pois uma das possibilidades dentro do curso foi de elaborar o PIL, individualmente ou em grupo. Em suma, parte dos PILs foram feitos a partir de um coletivo de professores visando a solução de problemas de determinada realidade local por meio da colaboração entre eles. Seguem abaixo dados relativos aos cursistas e projetos feitos.

Gráfico 02 – Cursistas inscritos, matriculados e concluintes nas três versões do curso.



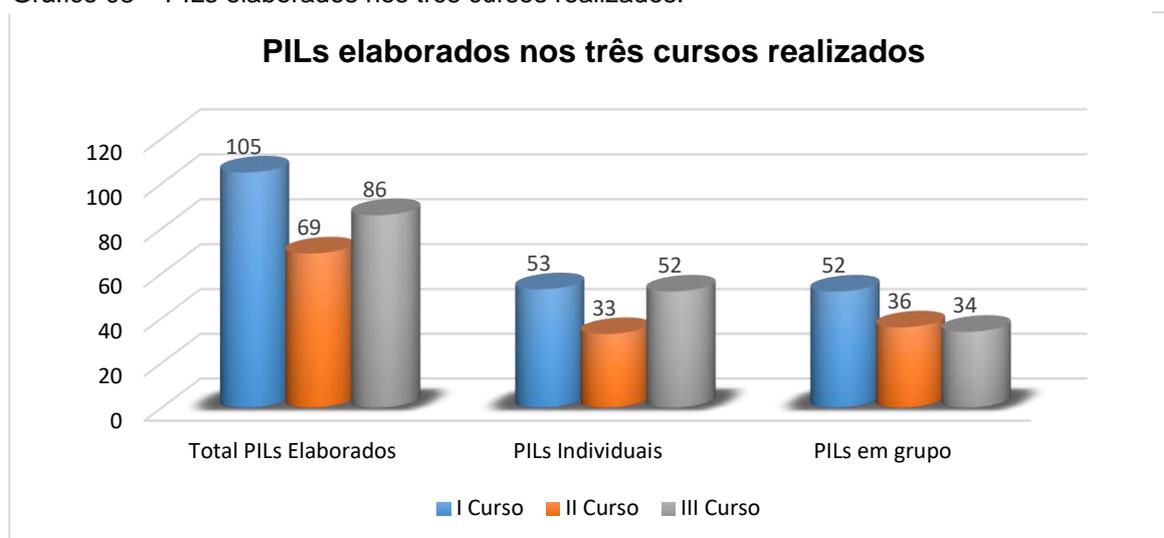
Fonte: Relatórios finais das três versões do curso - 2011, 2014 e 2016.

Tabela 01: Números absolutos e percentuais de inscritos, matriculados e concluintes.

Curso	Número de Inscritos	Número de Matriculados	% de matriculados em relação aos inscritos	Número de Concluintes	% de concluintes em relação aos matriculados
I Curso	576	299	51,90%	244	81,60%
II Curso	400	306	76,50%	145	47,38%
III Curso	515	300	58,25%	182	60,66%

Fonte: Relatórios finais das três versões do curso – 2011, 2014, 2016 e BDM.

Gráfico 03 – PILs elaborados nos três cursos realizados.



Fonte: Relatórios finais das três versões do curso – 2011, 2014, 2016 e BDM.

Tabela 02: Números absolutos e percentuais de PILs elaborados individualmente e em grupo.

Curso	Total PILs Elaborados	PILs Individuais	% de PILs individuais	PILs em grupo	% de PILs em grupo
I Curso	105	53	50,48%	52	49,52%
II Curso	69	33	47,83%	36	52,17%
III Curso	86	52	60,47%	34	39,53%

Fonte: Relatórios finais das três versões do curso – 2011, 2014, 2016 e BDM.

Diferente do que os cursistas estão acostumados em outros cursos de pós-graduação, a quantidade de projetos elaborados em grupo é alta, mostrando que o interesse de trabalhar em equipe sobressai ao individual. Além do que, conjuntamente, é possível buscar soluções implicadas ao PIL de forma abranger o interesse coletivo.

O terceiro elemento que buscou agregar, de maneira mais intensa, a interatividade entre cursistas, foi o fórum de discussão. Os fóruns de discussão foram utilizados no sentido de favorecer o diálogo entre cursistas, tutores, professores, coordenação e suporte tecnológico. A intenção dessa ferramenta foi, além da simples postagem de atividades por parte dos cursistas, analisar a maneira como se davam essas interações. O desafio da interatividade é sempre um ponto preocupante em cursos a distância, pois trata-se de um elemento que possui diversos tipos, relacionados com o dispositivo de comunicação e da relação com a mensagem (LÉVY, 2010). O autor completa dizendo que “a interatividade assinala muito mais um

problema, a necessidade de um novo trabalho de observação, de concepção e de avaliação dos modos de comunicação”.

O uso dos fóruns não se restringiu apenas aos conteúdos referentes a cada módulo. Essa ferramenta foi utilizada também para comunicação da equipe formadora com a coordenação e também dos alunos com o suporte tecnológico. No que tange ao suporte tecnológico, é importante destacar esse recurso no sentido de reduzir os ruídos em relação ao ambiente virtual. A dificuldade de utilizar a plataforma pode ser um elemento que gere desestímulo por parte dos cursistas. Ter um pedagogo com formação e domínio em tecnologias de aprendizagem à frente dessas dificuldades tecnológicas permite aos cursistas maior segurança do que está sendo feito, e favorece, assim, o estímulo na continuidade do curso.

O quarto elemento, considerado um “salto” tecnológico no que diz respeito às orientações dos projetos de intervenção local, implementado no Módulo X do II e III Curso, foi o *Google Docs*. Essa ferramenta permite que se crie, edite e compartilhe documentos de texto de maneira totalmente *online* e colaborativa. O texto pode ser feito individualmente ou em grupo, podendo todos os membros editarem o documento ao mesmo tempo e interagirem entre si. Além disso, o texto podia ser compartilhado com o professor orientador e tutor, para que pudessem acompanhar a elaboração e contribuir com as devidas orientações.

Um dos desafios enfrentados no decorrer do curso foi buscar uma maneira de coordenar a orientação dos PILs pelos professores e tutores aos cursistas. Em um curso na modalidade a distância, que busca coerência com tal perspectiva e respeita as dificuldades atreladas à distância geográfica e ao tempo demanda que tais orientações sejam, também, a distância. As condições materiais e estruturais, na educação a distância, devem ser consideradas e podem ser decisivas para a integração em um formato híbrido, não exclusivamente *online*, no qual também não se deve desprezar as possibilidades dos momentos e ações presenciais (COUTINHO; LOPES; SOUZA, 2010).

Esse avanço do ponto de vista qualitativo das orientações, visto que cada PIL, individual ou em grupo, poderia ter orientação dedicada de cada professor/tutor, foi também uma novidade para muitos cursistas, professores e tutores. Como a estrutura do *Google Docs* era muito aproximada dos editores de texto tradicionais, não houve dificuldade em sua utilização, visto que a praticidade de se elaborar o projeto e de ser orientado de qualquer lugar do mundo foi um elemento facilitador para a maioria.

Lógico que dentro da perspectiva das orientações, existiram cursistas e professores que marcaram encontros presenciais, permitindo, a partir do olho no olho, o diálogo sobre seus projetos.

O quinto elemento que merece destaque é *Whatsapp*. Um dos aplicativos mais utilizados em todo o mundo se mostra hoje com diversas funcionalidades e possibilidades de uso. Tratando-se de um curso a distância, o aplicativo contribuiu para a comunicação escrita, oral, áudio e audiovisual, síncrona e assíncrona. O espaço formal dos cursos de especialização dentro do *Moodle* nem sempre era o mais acessível em determinados momentos, por fatores como dificuldade em se ter boa conexão com a internet, servidor fora do ar ou pelo simples fato de ter que operar várias etapas (ações/cliques) para chegar até os fóruns de discussão para se comunicar com os demais colegas e também com o tutor/professor.

O aplicativo permitiu que, com apenas um toque, fosse possível acompanhar orientações e discussões de suas turmas/grupos. É importante destacar que foi, principalmente por meio dele, que os tutores conseguiram dar um ar de proximidade mais humano aos cursistas, contribuindo para a não evasão e para um tom menos formal e mais amistoso nas relações interpessoais. Maria Luiza Belloni destaca a importância do telefone:

Em situações de aprendizagem a distância, a **interação** pessoal entre professores e alunos é extremamente importante e neste caso o uso do telefone pode ser de grande eficácia, sendo totalmente diferente do uso pelo estudante de um programa informático mesmo que este lhe ofereça muitas **possibilidades interativas**: na primeira situação há intersubjetividade e retorno imediato, troca de mensagens de caráter socioafetivo, enquanto na segunda há busca e troca de informações. Em ambas as situações pode e deve ocorrer aprendizagem, e os dois tipos de meios evocados podem e devem ser úteis e complementares para a EAD. (BELLONI, 2003, p. 58).

O *Whatsapp* permitiu, então, a aproximação nas orientações, deixando de lado a sensação de abandono que, por muitas vezes, acomete os cursos a distância.

O sexto elemento é o *Skype*. Vale destacar que existem vários programas gratuitos e *softwares* livres que disponibilizam chamadas de vídeos. A escolha por esse *software* foi devido a maior familiaridade dos cursistas e da coordenação do curso com tal aplicativo. O curso aconteceu em polos variados e distantes uns dos outros, participaram do curso professores do Distrito Federal, da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE) em âmbito federal (Institutos Federais de Brasília e Goiás), estaduais (GO e MG), distrital e municipais (Goiás:

Águas Lindas de Goiás, Alto Paraíso, Cidade Ocidental, Formosa, Luziânia, Novo Gama; Planaltina de Goiás; Santo Antônio do Descoberto; Valparaíso; Minas Gerais: Cabeceira Grande e Unai). A questão geográfica impossibilitou a presença de tutores e professores em determinadas reuniões junto com a coordenação colegiada. Desse modo, o *Skype* contribuiu no sentido de juntar essas pessoas na participação de reuniões e orientações a distância.

Orientações dos PILs pelos professores e tutores, assim como reuniões semanais de tutoria e professores, foram realizadas pelo programa com aqueles que não puderam estar presencialmente. Ora, um curso na modalidade a distância precisa se adequar à sua proposta tecnológica e inovar, também, em momentos para além do ambiente formal de aprendizagem.

Todas as ferramentas tecnológicas utilizadas foram importantes para a consolidação dos projetos no que diz respeito à intervenção na realidade local. A proposta não foi apenas da apropriação do conhecimento, mas da produção de conhecimento mediatizado pelas tecnologias. Apesar de estarmos em uma era muito informatizada, as pessoas nem sempre acompanham os avanços que ocorrem na realidade, nesse quesito, vale destacar o cuidado necessário para com essas pessoas, buscando agregá-las às ferramentas e orientá-las a respeito não só das potencialidades dos meios tecnológicos, mas, principalmente, das consequências que estas promovem em nossas vidas.

Complementando a formação do ambiente virtual de aprendizagem, aconteceram três encontros presenciais, que visaram a abrangência dos temas trabalhados no curso de modo a integrar a proposta dos projetos de intervenção local. Essa experiência vivenciada pelos cursistas foi nova para a maioria. Para muitos, o novo, o desconhecido, gera desconfiança, para outros é a oportunidade de vislumbrar novos horizontes do conhecimento e autoconhecimento. A intencionalidade dessas vivências está na busca do conhecimento prático e analítico de determinadas realidades.

O primeiro encontro presencial buscou, essencialmente, a vivência integrativa dos cursistas por meio do Sistema Rio Aberto, o conhecimento do ambiente virtual de aprendizagem e uma aula inaugural buscando apresentar o curso, sua proposta, os tutores, professores, coordenação e a proposta desejada para os projetos interventivos. Segundo a criadora do Rio Aberto, Maria Adela Palcos, a vivência “forma identidade própria ao reunir determinados conhecimentos e técnicas num

sistema de trabalho psicocorporal que visa o desenvolvimento do ser humano”. Essa atividade aconteceu nos encontros presenciais e buscou, acima de tudo, a integração dos cursistas, tutores e professores, além de promover novos conhecimentos a respeito da consciência corporal. Vários campos são trabalhados e, segundo a criadora, busca-se a integração dos planos físico, emocional, mental e espiritual e está fundamentado nos princípios de liberdade e confiança no potencial humano.

Foto 01 - Vivência do Rio Aberto



Fonte: Portal dos Fóruns de EJA do Brasil - 2016

Foto 02 - Apresentação do AVA



Fonte: Portal dos Fóruns de EJA do Brasil - 2016

Já o segundo encontro presencial buscou a vivência por meio de visita a campo em quatro comunidades/localidades com o objetivo de contribuir para a compreensão da educação quilombola, educação ambiental e educação do campo. Os cursistas tiveram quatro opções de escolha para a saída a campo, levando em consideração seus interesses na temática e limite de quantidade de visitantes por espaço. O primeiro local foi o Quilombo Mesquita, no município Cidade Ocidental/GO, onde tratou-se da Educação Quilombola; o segundo foi o Assentamento Ozziel Alves III, no Núcleo Rural Pípiripau em Planaltina/DF, onde a vivência foi relacionada à educação do campo; o terceiro foi o Assentamento Colônia I, no município de Padre Bernardo/GO, onde discutiu-se também a educação do campo; e o quarto e último foi o SERPAJUS – Serviço paz, justiça e não-violência – no bairro Pedregal, município de Novo Gama/GO, onde se discutiu a educação ambiental.

Foto 03 – Visita ao Quilombo Mesquita



Fonte – Portal dos Fóruns de EJA do Brasil - 2017

Foto 04 – Visita ao Assentamento Ozziel Alves III



Fonte – Portal dos Fóruns de EJA do Brasil - 2017

Foto 05 – Visita ao Assentamento Colônia 01



Fonte – Portal dos Fóruns de EJA do Brasil - 2017

Foto 06 – Visita ao SERPAJUS



Fonte – Portal dos Fóruns de EJA do Brasil - 2017

O terceiro e último encontro presencial buscou, além da vivência integrativa do Rio Aberto, uma compreensão maior da Pesquisa em Educação e Práxis. A apresentação do ambiente virtual de aprendizagem e dos PILs reuniu os cursistas com seus respectivos tutores e professores orientadores para afinamento da dinâmica de orientação.

As práticas educativas, pedagógicas, políticas e tecnológicas em Cursos de Especialização na Diversidade e Cidadania, principalmente remetendo à lógica dos projetos de intervenção local na EJA, se mostram compreendidos em uma teia de informações e contextos que, na atual conjuntura de instabilidade política que o país está vivendo, se torna fundamental traçar estratégias visando a mudança, sempre

levando em consideração as conquistas da sociedade em prol da EJA e da educação como um todo. Dessa maneira, os PILs estão na inscrição, em cada módulo e na finalização – esforço de chão do cursista sobre a realidade do mundo do trabalho, incluindo o novo conceito da EJA na forma integrada à educação profissional com incidência na política pública de Estado e de governo do DF, compreendendo o Currículo em movimento, Diretrizes Operacionais de EJA 2014-2017, PDE 2015-2024 e CONAE-2014 e, ainda, alternância de governo e legislatura do DF, em 2015.

CAPÍTULO 4 – Metodologia

4.1 Metodologia de pesquisa

A pesquisa foi feita por meio da abordagem qualitativa de estudo de caso. Essa abordagem é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). Robert Yin complementa definindo:

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes. (YIN, 2015, p.17).

A partir dessa relação do fenômeno e do contexto, foi possível identificar a relevância da pedagogia do engajamento na elaboração e execução dos projetos de intervenção local (PIL). Não estão claros e definidos os limites do engajamento com o contexto da intervenção dos PIL e da proposta político-pedagógica do curso. Desse modo, o estudo de caso buscou detalhar e aprofundar a análise dos PILs, procurando respostas de como essa relação acontece. Grande parte desse aprofundamento aconteceu durante o processo. Segundo Triviños (1987, p. 134), “o importante é lembrar que no Estudo de Caso qualitativo, onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto”.

A tendência central do estudo de caso é tentar iluminar uma decisão ou um conjunto de decisões: por que elas são tomadas, como elas são implementadas e com que resultado (SCHRAMM, 1971 apud YIN, 2015). Durante o processo de elaboração dos PIL, as definições foram fruto de tomadas de decisões, que implicaram ou não um engajamento específico. Dessa maneira, por meio do estudo de caso, buscou-se analisar parte dos PILs que foram executados e que se apropriaram de possíveis características de uma pedagogia do engajamento. Essa escolha se deu devido à natureza emancipadora e transformadora dos PILs, partindo da proposta político-pedagógica do III Curso de Especialização, em que o ato de pensar separado do agir não consegue alterar determinada realidade local.

Os PILs elaborados no III Curso de Especialização possuem grande riqueza temática, fato este promovido pelos conteúdos abordados durante os módulos, assim como os encontros presenciais. Essa diversidade de temas desencadeou também diversidade de fontes e locais de atuação. Dessa forma, segundo Yin (2015, p.18), “a

investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados”. Essas variáveis de interesse são visíveis nos PILs, devido à dimensão dada a cada tema, bem como os desdobramentos que aconteceram em cada caso. Assim, continua: “e, como resultado, conta com múltiplas fontes de evidências, com os dados precisando convergir de maneira triangular”. Essa triangulação foi realizada por meio da análise da proposta pedagógica-metodológica do curso, dos pressupostos da pedagogia do engajamento e dos PILs.

4.2 Técnica de pesquisa - Pesquisa Documental e Entrevista semiestruturada

A pesquisa documental se assemelha bastante com a pesquisa bibliográfica, a grande diferença se dá na natureza das fontes (GIL, 2008, p.51). A pesquisa documental visa materiais que pouco ou não passaram por determinada análise anterior, assim, a exploração das fontes documentais vão abranger o maior número de informações possível para se evitar erros em suas análises. Segundo Yin (2015, p.111), “devido ao seu valor global, os documentos desempenham um papel explícito em qualquer coleta de dados na realização da pesquisa de estudo de caso”. A pesquisa documental tem uma vantagem peculiar, trata-se de informações que não dependem exclusivamente de pessoas. Afirma Gil:

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. (GIL, 2008, p.147).

Essa vantagem também se deu nos tipos de documentos que foram explorados, que vão desde atas de discussões de reuniões para a implementação da primeira oferta do Curso de Especialização até registros fotográficos e audiovisuais dos encontros presenciais, das defesas dos PILs e da continuidade da execução dos PILs após o fim do III Curso. Essa diversidade de documentos permitiu expandir a leitura do objeto, permitindo uma compreensão mais aproximada da realidade do fenômeno.

O III Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase em EJA, possuiu grande riqueza de materiais que se originaram desde sua primeira oferta. Por meio desses materiais foi possível delinear características de uma

pedagogia do engajamento a partir da proposta político-pedagógica do curso em questão. A intenção aqui não foi de esgotar todas as possibilidades de interpretações que esses materiais possuem, mas, sim, de utilizá-los buscando alinhar essas interpretações com os objetivos propostos nesta pesquisa.

Vale destacar o processo de elaboração de todos esses documentos utilizados no decorrer do curso. Desde a concepção e discussão do projeto, da primeira versão do curso de especialização, foram geradas dezenas de arquivos e planilhas envolvendo a preparação da proposta do curso, além da geração de documentos a partir de anos de experiência e tendo em vista o legado da EAD e EJA na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e da CTARD-EJA. Segue abaixo uma listagem dos documentos oriundos da pesquisa documental, que foram utilizados no decorrer do curso e que passaram por análise minuciosa.

Tabela 3 – Documentos levantados na pesquisa documental

Documento	Descrição
Projeto do III Curso	Projeto que foi encaminhado para aprovação do III Curso de Especialização
Regimento interno do III Curso	Trata do funcionamento do III Curso de Especialização em Educação na diversidade e cidadania com ênfase na educação de jovens e adultos 2014-2015
Imagem do per-curso	Imagem que demonstra o caminho percorrido pelos cursistas no decorrer do curso
Banco de dados online	Banco de dados dos alunos matriculados no III Curso com registro do Pré-PIL e perfil
Documento orientador para elaboração do PIL	Documento que serviu de parâmetro para os cursistas na elaboração dos Projetos de Intervenção Locais
Documento da avaliação final do PIL	Critério para avaliação dos PIL
Documento das normas de formatação do PIL	Orientação a respeito da formatação gráfica e textual
Planilhas transição Turma/Grupo	Planilhas elaboradas no processo de transição de turmas para grupos (Módulos IX e X)
Calendário III Curso	Documento com detalhamento de cada módulo com suas respectivas datas de realização, créditos e professores envolvidos

Atividades dos módulos	Sequência de orientações com atividades que foram realizadas pelos cursistas no decorrer de cada módulo do curso
Relatório final do III Curso	Relatório final para prestação de contas e relato dos resultados alcançados após a realização do III Curso
Resultado da avaliação do curso pelos cursistas	Documento em que consta o resultado de avaliação pelos cursistas do curso nos quesitos pedagógicos, administrativos, estruturais e técnicos
Controle sistemático de avaliação das turmas	Documento com gráficos que mostram o desenvolvimento das turmas e grupos em cada módulo por meio de notas
Acervo de vídeos e fotos	Arquivos digitais e na web de fotos e vídeos registrados no decorrer do III Curso
PIL	Arquivos digitais de todos os Projetos de Intervenção Locais elaborados pelos cursistas

Fonte: Própria do autor (2017)

Já a entrevista semiestruturada foi utilizada buscando complementaridade à pesquisa e à análise documental, pois tratou-se de uma maneira de coletar dados diretamente com pessoas, e não apenas documentos. Segundo Triviños (1987, p. 145), “a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados”. Desse modo, a escolha dessa tipologia de entrevista foi pensada na flexibilidade em relação ao pesquisador e ao entrevistado, pois permitiu que novas hipóteses surgissem, assim como novos questionamentos e perguntas (TRIVIÑOS, 1987). Entretanto, foram realizadas entrevistas com autores de oito PILs que envolveram relatos de experiências. São projetos que foram feitos a partir de uma prática já existente e que foram elaborados pensando nessa prática preexistente, em que o projeto já foi, de fato, implementado e executado.

A escolha dos oito PILs se deu com critérios estabelecidos a partir da dinâmica do III Curso. Considerou-se, também, a maior diversidade de temas possível, compreendendo os temas mais recorrentes e a execução desses PILs a partir de realidade locais e de temas diversos.

A intenção de usar a entrevista semiestruturada foi justamente responder a questões que somente pela análise documental não seriam possíveis compreender. As entrevistas são uma fonte de evidência essencial, pois trata-se de assuntos humanos ou ações comportamentais (YIN, 2015, p.117). Algumas questões de cunho

subjetivo não ficaram claras na leitura e interpretação dos documentos, assim, a entrevista semiestruturada conseguiu suprir a demanda da pesquisa. Essa entrevista foi de suma importância para compreender a visão dos cursistas a respeito do curso e da proposta do PIL, além de procurar enxergar se eles idealizaram os PILs como atividade de conclusão de curso e/ou como um instrumento para a mudança social, inclusive visando sua continuidade na execução.

4.3 Análise documental preliminar

A análise documental preliminar se deu por meio da leitura minuciosa dos documentos citados no tópico anterior, buscando identificar elementos característicos de uma pedagogia do engajamento na concepção dos PILs. A proposta dos PILs surgiu de uma necessidade de mudar a realidade de determinado local, desse modo, dentro desses documentos, mostraram-se evidências de uma proposta que promoveram o envolvimento dos cursistas com a mudança de determinada realidade.

A análise teve como objetivo organizar os dados de forma tal que possibilitassem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Essa organização foi de suma importância para que, a partir de questionamentos não respondidos por essa análise, fosse realizada uma entrevista com os cursistas para que as lacunas fossem preenchidas.

Para efeito de análise, foi importante separar os documentos em algumas tipologias. A primeira contemplou documentos administrativos, como, por exemplo, o projeto, regimento interno, relatório de notas e calendário. A segunda esteve relacionada a documentos pedagógicos, como, por exemplo, as orientações para elaboração dos PILs e os PILs propriamente ditos. A terceira categoria foi relacionada a recursos audiovisuais, que permitiram maior e melhor compreensão tanto do curso como de cada etapa dentro do processo formativo.

A maior ênfase foi nos PILs, pois foram eles o grande objeto de estudo dessa pesquisa. Foi por meio da análise deles que procuraremos encontrar os pressupostos de uma pedagogia do engajamento. A intencionalidade real por trás dos PILs permitiu encontrar vestígios de uma intervenção de viés emancipador ou não.

Já por meio da análise da entrevista semiestruturada foi possível compreender e interpretar os PILs. Pois foi por meio da voz ativa dos autores que foi possível descobrir a intenção deles ao conceber os projetos de intervenção.

4.4 Organização e interpretação dos dados

Esse momento foi de colocar à prova tudo o que foi lido e considerado a respeito do tema de pesquisa. A base teórica para organização e interpretação dos dados foi Robert K. Yin, no livro “Estudo de Caso”, em que explicita, em seu capítulo 5, estratégias analíticas para se analisar as evidências do estudo de caso. Os conhecimentos prévios serviram de base para auxiliar na interpretação dos dados, tanto os oriundos da análise documental como também da entrevista semiestruturada. A interpretação teve como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que foi feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

As informações e análises foram organizadas conforme a análise prévia dos documentos do III Curso, e também a partir das respostas oriundas da entrevista. A intenção foi relacionar essas informações a partir dos pilares da pesquisa. A partir daí, foi possível interpretar os dados à luz dos teóricos que mais se aproximam de cada pilar.

4.5 Quadro de coerência da pesquisa

Quadro de Coerência		
Título: Pedagogia do Engajamento em Projetos de Intervenção Local na Formação Continuada de Docentes na EJA a Distância.		
Objeto: O objeto desse estudo são os pressupostos da pedagogia do engajamento nos projetos de intervenção local elaborados pelos docentes da EJA do III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (2014/15).		
Objetivo: Analisar os elementos que caracterizam a pedagogia do engajamento em projetos de intervenção local em curso de formação continuada de docentes em EJA na modalidade a distância.		
Questões de pesquisa	Objetivos específicos	Procedimentos/ Instrumentos
1) Os PIL elaborados pelos cursistas foram concebidos a partir de suas afinidades profissionais e educacionais?	Mapear as concepções de educação que os sustentam o PIL dos entrevistados.	Análise documental (PIL dos cursistas) e entrevistas.
2) Quais os pressupostos de uma pedagogia do engajamento em consonância com a mudança social?	Identificar nos projetos de intervenção local pressupostos de uma pedagogia do engajamento.	Análise documental (Documentos do III Curso e PIL dos cursistas) e entrevista semiestruturada com os autores dos PIL utilizados na pesquisa.
3) Quais os limites e potencialidades de práticas pedagógicas de engajamento por meio de PIL em cursos a distância?	Analisar na visão dos cursistas os limites e potencialidades de práticas pedagógicas de engajamento por meio de projetos de intervenção local em cursos a distância.	Análise documental (PIL dos cursistas e documentos do curso) e entrevista semiestruturada com os autores dos PIL utilizados na pesquisa.

Fonte: Própria do autor (2018)

CAPÍTULO 5 – Apresentação e discussão dos dados

5.1 Preparação, contratempos e critérios de escolha dos entrevistados

A entrevista semiestruturada teve como proposta principal contribuir com informações e elementos qualitativos para alcançar satisfatoriamente o objetivo geral e específicos da pesquisa, no que diz respeito a analisar os elementos que caracterizam a pedagogia do engajamento em projetos de intervenção local em curso de formação continuada de docentes em EJA na modalidade a distância.

É importante destacar as etapas previamente realizadas no intuito de realizar a seleção dos Projetos de Intervenção Local – PIL, que alcançaram a proposta inicial de intervir perante determinada realidade local, almejando alcançar determinada mudança na realidade. A mudança se refere aos resultados adquiridos levando em conta os objetivos da intervenção do PIL, seja no espaço de sala de aula, com os professores, na escola, na disciplina, no currículo, no projeto político pedagógico da escola – PPP, na gestão escolar, na regional de ensino, com alunos específicos, em movimentos sociais, em uma cidade ou em tantos outros espaços e locais possíveis.

A mudança da realidade não é um processo simples, demanda investigar os sujeitos no qual as intervenções foram destinadas, para, a partir daí, traçar estratégias metodológicas para perceber, em seus detalhes, a real efetividade dos PILs. A proposta dessa pesquisa não foi de ir atrás da existência real da mudança social, mas de procurar indícios de como o processo de elaboração dos PILs e a execução das intervenções contribuíram para uma pedagogia do engajamento envolvendo, principalmente, os cursistas.

Essa realidade, que está impregnada de um modelo pedagógico e econômico vigente, teve influência direta perante a concepção, elaboração e execução dos PILs. O modelo vigente de sociedade implica uma educação voltada à manutenção dela tal como está, sustentando, assim, uma série de interesses e desejos de uma parcela da sociedade. Romper com esse padrão de sociedade é justamente se rebelar contra o sistema e fazer com que as mudanças em prol da sociedade ocorram de maneira justa e igualitária para todos. Segundo Paulo Freire (1982, p.78), “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos”. Uma das propostas de análise das entrevistas tem foco na visão dos entrevistados em relação à proposta geral do

curso, a partir de uma leitura social, ou seja, da realidade vivida por milhões de brasileiros e brasileiras.

No campo da pesquisa acadêmica, muitos contratempos surgem, principalmente no que diz respeito às entrevistas. A proposta inicial, que consta nessa pesquisa, era de entrevistar dez professores que fizeram seus PILs, seja individualmente, seja em grupo, e que tinham um caráter de relato de experiência, ou seja, que estavam em execução ou que já tinham sido executados. Mesmo os PILs que não foram relato de experiência, se enquadram no contexto da pesquisa, pois, como o III Curso terminou no fim de 2015, todos os PILs deveriam iniciar, já estarem em execução ou terem sido executados.

Um mês após a qualificação, em maio de 2017, com as adequações nas perguntas da entrevista, foi um árduo caminho para conseguir entrar em contato, obter retorno dos entrevistados, agendar a entrevista e, por fim, realizar a entrevista. Muitas foram as recusas por motivos diversos, como saúde, tempo ou mesmo não querer contribuir com a pesquisa. Como todas as entrevistas foram presenciais, a demora no retorno para agendamento dificultou muito os prazos para a execução do cronograma, gerando atraso em todo o conjunto. O fato dos professores estarem próximos ao período de férias do meio de ano e de terem que realizar atividades específicas, como elaboração de provas e fechamento de diários, contribuiu para esse atraso na marcação das entrevistas. Muitos dos entrevistados remarcaram por até três vezes a entrevista por contratempos, em outros casos foi necessário entrar em contato por telefone para solicitar um retorno. Primeiramente, foi feito contato por *email*, em que, além da carta-convite da entrevista, foi enfatizada a importância da pesquisa, implicando possíveis melhorias em ofertas futuras do curso, além de permitir maior compreensão da dinâmica e do fenômeno dos projetos interventivos no processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, foi feito contato por *Whatsapp*, em que o teor do *email* foi inserido em uma mensagem de texto, buscando reforçar a mensagem enviada anteriormente, depois foi enviada mensagem de texto (SMS) e, por último, ligação telefônica. Não houve uma forma considerada mais eficaz para entrar em contato com os cursistas entrevistados, foi possível perceber que alguns eram mais adeptos ao *email* e *whatsapp*, enquanto outros sequer utilizavam tais ferramentas, sendo necessário, então, entrar em contato direto por telefone fixo e celular e, ainda assim, em determinados casos, caiu na caixa de mensagem de voz, sendo necessário um novo retorno aos possíveis entrevistados.

Do total de dez entrevistas semiestruturadas planejadas, o número de efetivadas foram oito. Desse total, foram feitas entrevistas com três professores e cinco professoras. Na dificuldade de conseguir agendar dias e horários com mais entrevistados e pela dificuldade de prazos para continuidade da pesquisa, foi reduzido o número de entrevistas para oito. Cada entrevista durou em média uma hora, em que o entrevistado teve que responder as perguntas tendo com foco sua experiência pessoal/profissional e a vivência no curso e na elaboração e execução do PIL, além de expor, em sua fala, seu contexto político-pedagógico.

Os critérios de escolha dos PILs para análise e entrevista de seus respectivos autores, foram pensados dentro do contexto do tema da diversidade e da realidade dos jovens e adultos trabalhadores. A ênfase do curso em temáticas da diversidade e cidadania propiciou a abertura de um grande leque de possibilidades de temas de interesse, buscando-se contemplar, nessa seleção inicial, projetos de temas variados, englobando o máximo do contexto da diversidade. Além da diversidade de temáticas para a seleção dos PIL, usou-se como outro critério de seleção o projeto ter sido feito individualmente ou em grupo, pois seria importante compreender como se deu a dinâmica de elaboração e execução dos projetos interventivos a partir de uma leitura coletiva colaborativa e individual.

Os oito entrevistados realizaram seus PIL individualmente. Os cursistas que haviam feito o PIL em grupo foram os que recusaram em participar da entrevista ou não deram retorno dos contatos feitos pelos métodos citados anteriormente. Apesar desse entrave na pesquisa, foi curioso o fato de que mesmo os cursistas entrevistados terem feito o PIL deles individualmente, teve participação ativa de outros sujeitos, como colegas professores, coordenadores, supervisores, diretores, alunos, comunidade escolar, movimentos sociais e moradores de determinada cidade. Essa constatação mostra que sendo elaborados individualmente ou não, os projetos interventivos locais tiveram caráter de coletividade e colaboração por adentrarem um espaço/local que envolvia outros sujeitos, demandando assim outras contribuições ao projeto.

As perguntas foram feitas seguindo a lógica de que o entrevistado é um sujeito orgânico, e como tal, imbricado em uma história vivida, cheia de experiências, sentimentos, inquietações. Os dados iniciais foram organizados em duas etapas, buscando ressaltar a importância dessa historicidade dos entrevistados, no sentido de atrelar tais experiências às suas práticas profissionais e também à pedagogia do

engajamento na perspectiva dos PILs. O primeiro momento das entrevistas foi organizado em dois blocos, o primeiro de perguntas sobre as questões específicas da vida dos entrevistados, como a formação e tempo como profissionais da educação. O segundo bloco procura trazer elementos mais subjetivos da realidade dos entrevistados, e que diziam respeito a elementos que remetiam a seus projetos de intervenção local. A organização da segunda parte se deu de maneira mais específica, pois tratou-se de três eixos centrais: a) Projetos de Intervenção Local; b) III Curso de Especialização e a educação mediada pelas tecnologias; e c) Pedagogia do Engajamento. As perguntas do segundo momento foram divididas nesses três eixos para maior facilidade não só na compreensão do sentido das perguntas, mas também para uma análise mais focada em um conjunto de perguntas de maior interligação.

5.2 Os autores dos projetos interventivos e suas concepções de intervenção e educação

As entrevistas tiveram referência ao entrevistado, sua história, formação profissional e acadêmica e visão de mundo. O objetivo do início da entrevista foi de conhecer o entrevistado mais a fundo, por meio de sua trajetória formativa ao longo da vida, contribuindo, assim, na compreensão e contextualização dos projetos interventivos elaborados e executados. Essa contextualização inicial foi fundamental por se tratar de aspectos que justificam a elaboração de projetos interventivos, seja por motivos pessoais, seja profissionais. Os projetos não surgiram do nada, mas de uma experiência, de uma problemática que os cursistas estavam imersos, e que de alguma forma ganhou amplitude para inserirem em um projeto (REGO; SOUZA; VIEIRA, 2014).

O ponto de partida de todos os entrevistados foi uma inquietação, um incômodo, algo que eles viviam diariamente e que não se davam conta de como aquilo era representativo em suas vidas. Suas práticas profissionais não só foram levadas em consideração, mas também colocadas à prova, justamente por defenderem um discurso teórico e necessitarem corroborar por meio de atitudes, ações condizentes com seus ideais. Por meio do curso e dos projetos interventivos, conseguiram perceber esses problemas e se engajar em um processo de resolução e enfrentamento, buscando soluções e encaminhamentos.

No que diz respeito à formação acadêmica, sete professores entrevistados são graduados em licenciaturas específicas diversas, como filosofia, matemática, geografia e letras - literatura português. Dois professores possuem mais de uma graduação, um deles é formado em filosofia, sociologia e jornalismo, enquanto o segundo professor é formado em filosofia e pedagogia. Um entrevistado fez o curso Normal Superior para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Dois dos entrevistados já possuíam curso de especialização antes de concluir o III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania, suas especializações foram em técnico do ensino superior em educação e psicopedagogia. Esse aspecto da formação tem uma grande importância para a compreensão do todo vinculado a essa pesquisa, pois o período, a instituição e o curso frequentado dão um panorama do contexto da historicidade dos sujeitos, permitindo, assim, entender colocações e contribuir na compreensão de suas falas. Afinal, cada época e instituição, bem como o curso frequentado possuem suas especificidades, que podem ou não ter contribuído para o engajamento desses cursistas. Esses aspectos contribuem para a leitura da sociedade tanto pelos cursistas entrevistados quanto pelo pesquisador.

Em relação à atuação profissional atual, dos oito entrevistados, seis continuam atuando diretamente como professores da EJA, um entrevistado está na supervisão da escola e o último professor está atuando no ensino fundamental anos iniciais. Essas diferentes atuações não significam, necessariamente, que os PILs foram feitos para públicos diferentes da EJA, pelo contrário, os projetos foram pensados nesse público de jovens e adultos trabalhadores. Acontece que alguns dos entrevistados fizeram o projeto enquanto estavam na EJA e, após o fim do curso, por determinados fatores, mudaram de modalidade ou assumiram outras funções nas instituições de ensino ou SEDF. Nesses casos, houve adaptação do projeto interventivo para a nova modalidade ou função.

Todos possuem muita experiência na educação e na SEEDF, vieram de outros estados, de outra realidade educacional, que chegou a surpreender inicialmente, o choque de realidades foi grande. Esses anos de experiência contribuíram muito para a elaboração de um projeto mais próximo da realidade local possível, pois o convívio diário, além de gerar vínculos e empatia, proporcionou a oportunidade de conhecer detalhadamente determinada realidade, propiciando, assim, possibilidades de intervenção com maior comprometimento e sucesso. As falas dos entrevistados caminharam para essa necessidade de se conhecer bem o local da intervenção.

Foram unânimes em dizer que a relação com o local tem influência direta na qualidade da execução dos projetos, um trecho da entrevistada “F” converge para essa preocupação dos cursistas:

A relação com o local, de ter estudado na escola, de conhecer a escola e a comunidade. Apesar de não estar atuando na escola, a escolhi pela identidade criada com o local, conhecia os preconceitos dentro da escola. E também porque a comunidade lá, 70% foi considerada negra ou parda e não se identificavam como negros. Também tem a questão do pertencer, meus filhos estudaram lá também, então eles me passavam muito isso, da discriminação que eles viam entre eles, entendeu? Inclusive, esse ano, eles tiveram um trabalho muito voltado ao preconceito dentro da escola, não só étnico-racial, como homofobia, porque houve uma agressão dentro da escola. Ai começou tudo o que eu tinha vivenciado na minha época, ai eles agora vivenciando e ai a gente foi lá fazer uma observação e ai ainda tinha essa observação do “porque não me identifico?”.

Professores que já participaram de outras funções na escola, como coordenação, supervisão e direção, têm uma visão mais ampla do todo, conseguindo relacionar os fenômenos que ocorrem dentro da escola e da sala de aula com os fenômenos macros da sociedade. A importância de se conhecer e vivenciar todas as áreas de atuação não determina, mas contribui para uma boa elaboração e sucesso de projetos de intervenção local. A leitura e a prática profissional desses professores se tornam diferenciadas e mais coerentes com a realidade de nossa educação.

Suas falas convergiram para o que os cursistas da primeira versão do Curso disseram sobre a prática profissional. Ressaltaram que os projetos interventivos contribuíram no sentido de permitir a vinculação entre teoria-prática. Essa percepção dos cursistas remete à importância da formação continuada para suas atuações profissionais. No que tange a EJA, essa compreensão do todo e sobre os próprios educandos se mostra essencial. Segundo Leôncio Soares (2008, p. 87), “despertar a discussão com os educadores egressos da habilitação e com os professores contribui para instigar novas investigações e estudos sobre a formação de um educador para a EJA”. Para além disso, é importante que se criem consciência e identidade de educadores, pensando em políticas de formação com ênfase no domínio das artes, saberes e sensibilidade do ofício de educar, de ensinar-educar-formar articulador (ARROYO, 2006).

Essa reflexão da formação se coloca necessária no momento em que é preciso superar a ideia de “senso comum”, acreditando-se que a prática se basta a si mesma, esvaziando-se, assim, de ingredientes teóricos (VÁZQUEZ, 2011). Sob esse último

aspecto, cabe refletir sobre a EJA como proposta de educação que busca estimular sujeitos críticos e autônomos, levando-se em conta a força do coletivo:

A EJA tem de fazer um currículo sério de conhecimento e tem de capacitar seus educadores no domínio desses conhecimentos vivos, que são os conhecimentos do trabalho, da história, da segregação, da exclusão, da experiência, da cultura e da natureza. Todos esses são os conhecimentos coletivos que eles aprendem em suas lutas coletivas, os saberes coletivos, de direitos e que na EJA têm de aprender a resignificar e a organizar à luz do conhecimento histórico. (ARROYO, 2006, p. 31).

A importância das políticas de formação de docentes compreender o processo histórico entra em consonância com a lógica da própria história dos professores e sujeitos da EJA. A relação da história com a identidade é clara, pois somos seres históricos por natureza. Sobre esse item cabe destacar o que Ivo Tonet (2014) chama de “atividades educativas emancipadoras”, que se encaixa perfeitamente ao contexto de cursos de especialização, principalmente os com ênfase na EJA:

São atividades que contribuem para que as pessoas compreendam o processo histórico, desde as suas origens e os seus fundamentos até os dias atuais, de modo a que entendam que a realidade social é “radicalmente histórica e social”, isto é, que ela resulta apenas da atividade humana e não de potências divinas ou naturais. (TONET, 2014, p. 18).

Essa leitura de mundo diferenciada se dá pelo acúmulo de experiências vividas, incluindo as formativas, em outras áreas da educação, fora de sala de aula. Muito dificilmente o professor que está frequentemente entre as quatro paredes da sala de aula consegue enxergar os movimentos constantes, e muitas vezes contraditórios, por meio delas. Compreender a organização e funcionamento da estrutura da educação, mais especificamente da SEDF, contribui no entendimento do porquê de determinada ação ou atitude ser exigida por parte do governo. Um exemplo disso são determinados projetos que surgem das Regionais de Ensino e sede da SEDF como necessários para o desenvolvimento educacional dos alunos, e que são sugeridos para as unidades educacionais. Muitos se revoltam com tais sugestões, enquanto outros, já conhecendo o funcionamento, simplesmente sabem que a revolta, por si só, sem atitude, de nada adiantará, e acabam aceitando as propostas.

Os entrevistados se sentem realizados com as atividades que desenvolvem profissionalmente, isso gerou influência direta sobre os projetos. Afinal, um professor que não se sente realizado e motivado não se preocupará, necessariamente, em desenvolver um projeto interventivo com afinco e desejo de mudança de determinada

realidade. O engajamento profissional desses professores fez diferença antes, durante e após o fim do curso de especialização, tal conduta tem relação com o nível de envolvimento ético-moral e de comprometimento com a educação, que é mais ativa em alguns e menos em outros profissionais. Assim, os cursistas tentaram buscar não só a apropriação do conhecimento, mas também a produção e disseminação dele.

A preocupação com a coerência entre o discurso teórico e a prática profissional foi levantada pelos cursistas. Segundo eles – tratando do seus próprios discursos e práticas – costuma-se ter um discurso revolucionário, de mudança, de fazer diferente, mas, quando se está em sala de aula ou em outros ambientes, a tendência é seguir a prática tradicional, colocando os alunos sentados e querendo ordem na sala, todos copiando quietos. A preocupação com o poder da palavra é enfatizada por Paulo Freire:

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (FREIRE, 2005, p. 90).

O discurso do tradicional, por si só, remete a contradições e exige uma discussão mais ampla a respeito do assunto. O tradicional está fundado em um sentimento de tradição, de algo que segue um modelo, um ritual, e que deve ser seguido porque sempre foi assim. Porém, vale a reflexão a respeito do processo formativo do educador no ato do pensar, e que leva a essa reprodução do modelo. Nos diferenciamos de outras espécies não pelo simples fato de pensar, mas por podermos dialogar e refletir. Segundo Madalena Freire (2008):

Pensar envolve duvidar, perguntar, questionar. É uma maneira de investigar, pesquisar o mundo, as coisas. [...] Na concepção democrática da educação, na qual o ato de refletir (apropriação do pensamento) é expressão original de cada sujeito, está implícito que não existe um modelo de reflexão. (FREIRE, 2008, p.48)

Por mais que exista determinado padrão social que norteia os rumos da sociedade e também da educação, as maneiras de se executar esse padrão são diversas e nem sempre seguem a mesma linha de pensamento, pois os pensamentos e sujeitos são diversificados e subjetivos. Dessa maneira, percebeu-se certo temor dos entrevistados em se afirmarem tradicionais.

Buscaram tratar de suas práticas profissionais como sendo diferenciadas e libertadoras, embasadas na visão de Paulo Freire, promovendo oportunidades para debates, diálogos e emancipação dos sujeitos. Segundo suas concepções de educação, o processo de migração para um “modelo” educacional ideal perpassa a superação de práticas tradicionais, porém acreditam não ser um processo rápido, mas que demanda disciplina com determinado projeto. Segundo o entrevistado “A”, “...tratar problemas recorrentes com as mesmas fórmulas falidas ou do mesmo modo como sempre foram tratados não levará a resultados diferentes”. Entretanto, relataram que essa superação por meio da reflexão deve nos conduzir à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções e nossa história (FREIRE, 2008). É nesse processo de engajamento que será possível criar alternativas para a mudança, pois é preciso ter capacidade de valorizar aquilo que se faz, percebendo a importância e benefícios que virão ao se dedicar a determinada visão.

A formação profissional dos professores, assim como a grande maioria dos profissionais da educação, origina de uma educação reprodutivista que segue os valores da sociedade tal como está, em que se incentiva o individualismo e competição. Assim, superar o tradicional é, de certo modo, querer superar a própria formação que teve ao longo da vida. Esses princípios acabam gerando desigualdade, pois nem todos os cidadãos possuem as mesmas oportunidades de acesso à educação, saúde e cultura.

A educação para transformação social deve ir além dos sujeitos em sala de aula, deve ser orientada para uma luta maior, que supere a simples adaptação do indivíduo à sociedade. Aprendemos porque damos significados à realidade, porque buscamos, desejamos desvelar o *porquê* do que não conhecemos, toda busca nasce de uma inquietação (FREIRE, 2008). Nesse sentido, a concepção de educação deve ser orientada para os princípios e valores que remetem a uma sociedade mais justa e igualitária, o entrevistado “E” reforça essa questão em sua afirmação:

Uma concepção de educação transformadora, emancipadora e democrática constitui fonte de aprendizagem e possibilita uma educação inclusiva a todas às camadas sociais, proporcionando ao aluno reconhecer na escola o foro legítimo para sua atuação como sujeito ativo, crítico e consciente do contexto mundial em que está inserido.

Na sociedade de classes, autoritária e hierárquica, há exigência de políticas de Estado para superar a desigualdade engendrada pelo sistema capitalista (BRASIL, 2009, p. 29). As próprias políticas de Estado se contradizem ao perceber que o Estado

tal como está constituído e organizado ou não organizado não dá conta de todas as demandas sociais como deveria. Dessa forma, os projetos surgem como uma oportunidade de buscar reduzir e mudar tal desigualdade, buscando ações de intervenção para a mudança de determinada realidade.

A experiência com projetos é considerada no momento de sua elaboração e execução. Todos os entrevistados já haviam desenvolvido algum tipo de projeto. A diferença foi que, pelo projeto de intervenção, eles documentaram e formalizaram a intenção, coisa que não haviam feito antes. A experiência foi única, segundo eles. Vivenciar uma proposta focada na diversidade e valorizando os seres humanos foi algo enaltecido. A fala do entrevistado “F” remete a essa realidade:

Já desenvolvi vários projetos. O PIL foi o primeiro formalizado em que era esperado um retorno. É diferente, por exemplo, o PIL você estuda, participa, projeta, desenvolve, executa e tem o “parecer”, que relata mas dá o seu parecer também. Nos projetos, que normalmente a gente desenvolve, seja nas associações ou SEDF, que eu participava, e projetos aqui mesmo na escola, PPP e tal, você faz um relatório final, as avaliações são para o próximo ano. Esse não, a gente tinha constante avaliação, para mudar, e isso é muito bom porque a gente melhora as coisas, né?

A realidade implicada nos projetos de intervenção difere da realidade de projetos tradicionais, em que se tem um início, meio e fim. Não que os PILs não tenham a mesma estrutura fundante dos projetos tradicionais, porém a intenção da continuidade, ou seja, um constante ciclo de ação-reflexão-ação, faz com que os projetos interventivos locais sigam um caminho constante de avanços e aprimoramentos. Essa diferença se dá não só no processo, mas também na expectativa de continuidade. O processo é importante porque mostra que a intervenção se dará perante uma prática ativa diante do problema de determinada realidade local. Desde o começo, essa preocupação foi colocada por se tratar de uma intervenção em que não se tinham parâmetros para saber se seria efetiva ou não. Nesse sentido, o retorno dado dos sujeitos implicados na intervenção foi fundamental para a reelaboração, reestruturação, revisitação e recriação da proposta interventiva.

O processo de ação-reflexão-ação foi contínuo, buscando melhoramentos e maior aproximação com a real necessidade local. Caso contrário, sendo o projeto interventivo um produto engessado de tudo que o envolve, ao ser finalizado, seria apenas um papel com propostas vazias e impossibilitadas de serem executadas.

No caso de cinco professores entrevistados, o projeto de intervenção local foi nada mais do que a continuidade de uma intervenção que já era feita há algum tempo,

mostrando-se, assim, que os cursistas envolvidos já tinham bagagem e envolvimento com os problemas locais, só que dessa vez mais aperfeiçoados pelas orientações dos módulos, dos tutores e dos professores do curso de especialização. As ideias de projetos de intervenção surgiram a partir de suas histórias de vida, da observação constante e inquieta da realidade em que estavam presentes. Dessa maneira, é possível afirmar que o engajamento na perspectiva do projeto interventivo tem também uma relação direta do engajamento dos cursistas no seu cotidiano, isso implica atitudes e ações ativas perante a sociedade e sua própria história, envolvendo o autoconhecimento.

A descoberta que os docentes da EJA já vinham desenvolvendo projetos interventivos foi fundamental para a compreensão do que Paulo Freire (1992; 2005) chama de “inédito viável”, além de ser possível compreender a pedagogia do engajamento na perspectiva da práxis. Frente às dificuldades enfrentadas pelos docentes em sala de aula, na escola, na cidade e em outros espaços, é natural que, perante barreiras ou “situações-limites” – conceito também de Paulo Freire –, eles desistam ou criem outras barreiras para superação de determinado problema.

Dentro da perspectiva da diversidade e da quantidade de temas que podem surgir desse contexto, transcender as “situações-limites” se torna um passo essencial para o ser crítico. Por outro lado, a aceitação dessas barreiras como algo que deve ser seguido “porque é assim que deve ser” é justamente afirmar que o “inédito viável” não pode ser alcançado.

Evidenciou-se a preocupação dos cursistas sobre a importância dos projetos no processo de ensino aprendizagem e também para suas vidas profissionais e pessoais. A experiência vivida, em seus diversos níveis de aprofundamento, mostra que a proposta do curso buscou atingir o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de intervir perante determinada realidade. A intencionalidade por trás dos projetos não ficou presa a um aparato burocrático e acadêmico, foi além, buscou romper as barreiras do modelo pedagógico posto em nossa educação e sociedade. Essa preocupação foi muito reiterada pelos cursistas e em seus projetos. Segundo o entrevistado “C”:

A implementação do projeto representa uma alternativa ao modo tradicional de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. O ensino tradicional é muito vertical, ou seja, o professor é tido como o centro das decisões que são tomadas durante as aulas. Sendo o aluno um mero expectador não tendo o poder de opinar nas aulas. Isto causa um distanciamento na relação entre

professor e aluno, culminando em um desinteresse por parte do corpo discente, e, muitas vezes em evasão escolar.

Os cursistas precisaram rever suas práticas pedagógicas por meio da reflexão, promovendo mudanças de atitude, comportamento e pensamento, visando justamente superar os modelos educacionais impostos. Existe a necessidade do educador e educando se adequarem a um modelo específico, independentemente de fatores ideológicos e políticos. Seguimos sempre o parâmetro de um modelo, não somos capazes de criar um modelo nosso do nada, mas, sim, de conhecer, aplicar e reestruturar os modelos vigentes para a nossa prática. Dessa maneira, fica claro que não existe um processo de autonomia por si só, mas a partir de outros já preexistentes. Aprendemos sempre de um modelo, nunca do nada (FREIRE, 2008).

Os projetos investigados tiveram muitas referências que levaram em conta a história dos sujeitos, permitindo conhecer mais a fundo a concepção, elaboração e execução dos projetos interventivos, buscando entender suas bases e perspectivas do ponto de vista da práxis. Foi importante ouvir deles os desafios enfrentados diariamente para executar suas propostas interventivas, bem como os avanços e conquistas a partir dele.

O grande diferencial das três versões do Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania com ênfase em EJA, foi justamente o fato dos cursistas terem que elaborar e executar um projeto interventivo local, individualmente ou em grupo.

Esse diferencial fez com que muitos cursistas saíssem de suas zonas de conforto para enfrentarem determinada problemática local, buscando soluções com apoio da comunidade. Esse item foi tão ressaltado no decorrer dos cursos que os entrevistados foram unânimes em dizer que os projetos foram e são um instrumento para a mudança de determinada realidade. Para eles, ficou claro a relevância e potencialidade dos projetos para concretamente, efetivar a mudança. Por menor que tenham sido os resultados de determinadas intervenções, houve sucesso e avanços consideráveis nas propostas dos cursistas.

Os entrevistados afirmaram perceber claramente o caráter interventivo da proposta dos projetos. Apesar disso, outros cursistas, na visão dos entrevistados, podem ter visto os projetos interventivos como uma simples atividade para obtenção do título de especialistas, enquanto outros podem ter visto como uma oportunidade de melhorar suas práticas profissionais e descobrir novas frentes de atuação na educação.

A questão da titulação merece destaque por se tratar de um elemento que influi na remuneração dos professores, principalmente os da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Apesar de haver uma política de estímulo à educação continuada dos professores por parte do governo, seja por meio de bolsas de estudos, integrais ou parciais, e cursos ofertados pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), alguns optam por evitar pagar para se capacitar, desse modo as três versões do Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania com ênfase em EJA foram uma oportunidade para atingirem a titulação de especialistas em educação sem custos financeiros ao pagar mensalidade.

Desde a preocupação em sua elaboração até a execução dos projetos, o caminho percorrido por cada um foi diferente, porém com o mesmo objetivo. Esse direcionamento foi capaz de incentivá-los a querer realmente a mudança, percebendo que a sociedade como está, reproduzindo os ideais atuais, não haveria possibilidade de alcançá-la. Ou se pensa no coletivo ou estamos fadados ao fracasso como sociedade. Ainda promovendo um debate sobre os modelos pedagógicos e a relação com a reprodução dos ideais da sociedade, Madalena Freire (2012) contribui:

Desse modo é possível promover a discussão da práxis marxista por meio desses modelos pedagógicos. Pensar um modelo a partir desse viés é compreender que a sociedade possui um movimento específico mediado pelo capital, e que as relações de poder se dão perante esse cerne. Os modelos não fogem a essa perspectiva, pensar a sociedade de modo buscar a igualdade social por meio da transformação social é um modelo a ser compreendido, analisado, e porque não, modificado. (FREIRE, 2012. p.73)

Está claro que o desafio da mudança social a partir de práticas interventivas só ocorre quando se atinge o problema em seu cerne, em sua essência, caso contrário, as ações perante tal realidade objetiva serão temporárias, não tendo resoluções significativas. Essas afirmações ficam aparentes quando os entrevistados foram perguntados sobre a relação do local da intervenção e do projeto com um maior nível de engajamento. As respostas trouxeram elementos substanciais sobre a conexão dos autores dos projetos com o local. A afirmação do entrevistado “B” reforça essa preocupação:

Sim, com certeza, [o PIL] muda a realidade. Por que ali você está colocando, saindo do teórico para a prática em sala de aula, interferindo na realidade não só da comunidade escolar, de quem está dentro de sala de aula, mas também

da comunidade escolar, por que o aluno tem uma vida fora da escola. E isso que é o bacana, a escola sai de dentro dos muros, vence essa barreira.

A identificação com o local – sua história e especificidades – permitiu maior engajamento com os projetos interventivos. Os critérios de escolha do local para intervenção tiveram influência direta da história dos cursistas com o próprio local. Não fazia sentido elaborar um projeto vinculado a um local que não conheciam e que sequer tinham noção dos reais problemas enfrentados localmente. Assim, compreendeu-se a importância da identidade criada com o local, gerando, então, empatia e comprometimento com aquela problemática. Os entrevistados sabiam bem do que estavam abordando em seus projetos, mostrando que conheciam profundamente os principais problemas locais, seus interlocutores e suas possíveis soluções.

O papel dos outros interlocutores que fizeram parte da concepção, elaboração e execução das propostas interventivas foi fundamental para promover coerência na proposta das intervenções. Mesmo os projetos interventivos que foram feitos individualmente tiveram envolvimento de várias outras pessoas, ainda que indiretamente. O viés de colaboração e coletividade permeou todas as etapas dos cursos de especialização, afinal, o projeto interventivo envolveu diversas pessoas e não apenas quem o elaborou. Em relação à participação coletiva na elaboração dos PILs, na visão dos entrevistados, houve participação de outros sujeitos, que contribuíram de maneira substancial para o bom desenvolvimento tanto do projeto quanto da sua execução. Essa participação envolveu, não necessariamente todos eles e nessa ordem, o corpo discente, docente, moradores, administrações regionais, gestão e também a comunidade escolar. Em cada projeto o nível de participação foi diferente, dependendo da relação dos autores dos projetos com o local.

O processo de elaboração e execução de projetos de intervenção local não se constitui um processo rápido e de uma etapa só, mas um caminho que envolve processos, etapas e percepções. Os cursistas puderam não só conhecer novas áreas do conhecimento, mas também adentrarem, aprofundarem e se envolverem mais com as temáticas relacionadas à diversidade e à cidadania.

Esse contexto surge quando foram perguntados se, no decorrer do curso, se sentiram estimulados a um maior engajamento em executar os projetos interventivos. Essa questão permitiu enxergar pelos cursistas o momento em que aconteceu a motivação maior para a execução dos projetos. Alguns despertaram esse sentimento

na entrada, outros durante, já outros apenas ao final do curso. Pode ser que alguns nem tenham despertado, diferente do caso de todos os oito entrevistados. Na percepção dos cursistas, o curso mudou suas visões a respeito da sociedade e da educação de maneira geral. O curso foi, para eles, uma reta crescente, sempre ascendente, contribuindo e enriquecendo seus argumentos e visão de mundo a cada módulo. Conseguiram perceber que a cada momento do III Curso o PIL amadurecia, ganhava forma e sentido. Essa percepção deve vir alinhada à práxis, como a entrevistada “A” disse em determinado momento: “no discurso é uma coisa, na prática esse discurso pode ser bem diferente”.

Um aspecto apontado pela pesquisa e descoberto na fala dos entrevistados tem relação com o engajamento dos cursistas com determinada causa, como se dá esse engajamento levando em consideração suas práticas profissionais. A execução de projetos interventivos implica envolvimento com determinada causa, independentemente de sua dimensão de alcance (REGO; SOUSA; VIEIRA, 2014).

Nesse sentido, os entrevistados foram perguntados sobre a relação dos projetos com formas de engajamento. Os cursistas responderam sobre essas formas de engajamento a partir das concepções mostradas nos projetos. Suas concepções de educação e sociedade tiveram relevância perante suas respostas. O engajamento abordado por eles ocorre no momento em que algo precisa ser feito para alterar a realidade vivida, buscando sair da zona de conforto e enfrentar tais situações. Cada tema de intervenção teve relação com o envolvimento dos cursistas em determinado ensejo, seja ele em nível local, seja nacional. O entrevistado “D”, em sua fala, remeteu a essas preocupações:

O PIL, ele serviu pra eu fortalecer meu pensamento político com relação a questão da desigualdade social. Porque onde eu estou tento ser agente de mudança dessa sociedade, porque eu acho que a sociedade capitalista, reduz o trabalhador a nada. A gente está vendo aí a terceirização, ela faz com que o trabalhador perca o único valor que ele tem na sociedade capitalista que é a mão de obra. Essa aprovação da terceirização foi a pior coisa que existiu pro trabalhador, os empresários vão vender a sua força de trabalho pelo valor que eles quiserem, entendeu? É como Marx coloca, é o exército industrial de reserva. Que está aí a fila enorme, tem gente que diz que Marx, Paulo Freire estão ultrapassados, pra mim não, Nunca estiveram tão presentes na sociedade capitalista. Então eu como trabalhadora, que tive essa percepção da importância da educação pra mudar e começar a fazer parte da minha história, eu quero fazer isso com outras pessoas. E na medida do possível estou fazendo por meio desse trabalho. O PIL permitiu tudo isso, ampliou os horizontes, foi excelente.

A fala dos entrevistados teve convergência para questões políticas e sociais. Foi também o momento de perceber contradições oriundas de suas falas e de suas práticas profissionais e também corroborar o que foi idealizado nos projetos interventivos. O contexto político atual que vivemos no Brasil contribuiu na abrangência de temas que remetem a essa atualidade. Temas polêmicos e que geram muitos debates na mídia e nas redes sociais, como gênero, raça e orientação sexual, também foram muito abordados pelos cursistas.

Os projetos interventivos dos entrevistados tiveram como parâmetro a historicidade dos seus autores. Vale ressaltar que a maioria deles já era ativo em algum tipo de engajamento, como, por exemplo, o engajamento com a população negra. Há também a participação em grupos organizados de pessoas, como quilombolas, grupos de mulheres, grupos religiosos, pessoas com deficiência, movimentos sociais em prol da educação de jovens e adultos e da educação básica, entre outros. Essas participações em coletivos contribuíram para a compreensão e força do coletivo dentro da sociedade. Esse engajamento se dá no momento em que se percebe que juntos é possível mudar a realidade posta. Assim, o desempenho do projeto de intervenção teve uma relação muito intrínseca com o nível de engajamento dos cursistas com as causas sociais.

Essa coerência de percepções em prol do coletivo de pessoas e também no sentido das lutas sociais, buscando sempre possíveis soluções para determinada problemática local, levou os entrevistados a serem perguntados se o projeto possui elementos que possam caracterizar ou levar a um maior engajamento. Essa questão teve relação direta com a anterior, e teve uma perspectiva mais geral, ou seja, o projeto de intervenção local elaborado possui elementos que levem a determinado tipo de engajamento independente de sua intensidade e tipologia, seja engajamento profissional, político, religioso, familiar, entre outros; assim, acredita-se que a intencionalidade do curso por detrás das intervenções foi justamente disseminar essa ideia aos cursistas. E, de fato, levando em consideração os entrevistados, essa intencionalidade deu certo. Nas entrevistas, os cursistas deixaram claro que se sentiram na necessidade de atuar socialmente, de exigir melhoras para a escola, para a educação e sociedade, de se sentirem importantes para o mundo. Houve maior engajamento em suas posturas, suas atitudes, comportamentos, visão política, entre outros. A participação ativa em debates, pesquisas, projetos e eventos no local de

execução das intervenções foi um elemento agregador do ponto de vista do envolvimento dos cursistas com esse engajamento.

Em relação à contribuição da proposta do curso de especialização, principalmente em relação aos projetos interventivos - para um maior engajamento dos cursistas, a partir da observação e vivência no curso todo, bem como as impressões oriundas dos demais cursistas a partir da visão do entrevistado -, a resposta dos entrevistados foi sim. Todos se sentiram e disseram sair mais engajados e preparados para as lutas sociais. Independentemente do nível de aprofundamento do projeto, os cursistas afirmaram sair com mais envolvimento e participação no cotidiano e problemas de suas localidades. Por menor que seja considerado esse engajamento, segundo a visão dos entrevistados, ele aconteceu de forma efetiva e não momentânea, pois, segundo eles, é um aprendizado para o resto da vida.

As concepções de educação, intervenção e envolvimento dos cursistas em muito convergiram para uma proposta concreta de intervenção para a mudança, para a superação de uma estrutura sucateada e decadente, que continuará em processo de precarização até que alguma atitude mais apurada seja tomada. É preciso unir as categorias, juntar forças em prol de um projeto em comum, que dê mais oportunidades aos sujeitos que mais precisam. Assim sendo, o entrevistado “D” contribui à discussão:

Por isso, nós educadores, precisamos agir solidariamente na produção coletiva de um projeto social. Precisamos nos sensibilizar com a realidade de nossos educandos de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJAT) e lutar com eles por uma educação emancipadora e digna, direcionada ao trabalhador que na luta pela vida, é levado a contribuir com sua força de trabalho, para construção dessa sociedade tão injusta e desigual.

Mais uma vez, o senso de coletividade se apura e se fortalece na busca de um propósito para a educação. Essa capacidade de articular as singularidades, potencializando os indivíduos, é fundamental para o processo de humanização e libertação criadoras (CONSULTA POPULAR, 1999). Dessa maneira, a proposta de projetos de intervenção local vão de encontro à visão de que a mudança de determinada realidade não se dá de maneira isolada por determinada ação de um sujeito específico, mas, sim, pela articulação de diversos atores sociais em prol de um projeto de sociedade.

5.3 Os pressupostos da pedagogia do engajamento

A lógica da discussão feita até aqui permitiu apresentar elementos sobre o contexto histórico e político de um curso, que, desde seu processo embrionário até a última versão, se passou uma década. Também foi possível conhecer e analisar relação dos sujeitos dos projetos interventivos locais com a proposta interventiva e suas concepções que levaram a tal. Não obstante a isso, será discutido neste item o principal elemento de que trata a pesquisa, que são os pressupostos da pedagogia do engajamento.

O percurso trilhado pela humanidade nos últimos séculos tem mostrado que os avanços da sociedade, em todos os âmbitos, possuem basicamente dois lados. O primeiro segue a linha do desenvolvimento econômico a qualquer custo, mesmo que para isso o homem deixe de se importar com o seu semelhante, usufruindo e explorando da força de trabalho do outro para enriquecer, utilizando-se da desigualdade social como arcabouço para suas atitudes de dominação e controle perante o outro. Além da exploração humana, abusam desenfreadamente da exploração dos recursos naturais do nosso planeta, afetando diretamente não só nossa saúde, mas nossa existência. Pela lógica do mercado, o acúmulo de riquezas com o auxílio das tecnologias assume um papel nesse processo exploratório:

Assim, as matrizes tecnológicas prejudiciais aos ecossistemas são exploradas exaustivamente por gerarem maior acúmulo de riquezas do que outras, ecologicamente sustentáveis – por estas resultarem em maior custo produtivo ou renderem o retorno do investimento realizado em períodos largos, reduzindo-se, pois, os ganhos imediatos que se pode obter frente a matrizes sustentáveis. (MANCE, 2008, p. 21).

O outro lado segue a ideia de que a sociedade deveria ser mais justa e igualitária, utilizando de valores e princípios como a valorização do ser humano acima de qualquer outra coisa, propiciando oportunidades iguais para que todos possam viver com o mínimo de dignidade.

Essa discussão é primordial no momento em que, em pleno século XXI, com o avanço significativo na área tecnológica – influenciando diretamente na capacidade de produção da atividade industrial, e principalmente a agropecuária –, ainda existam, segundo o relatório anual das Nações Unidas sobre segurança alimentar e nutricional (2017), 815 milhões de pessoas passando fome em todo o mundo. Desse total, a

maior parte dessa população encontra-se na Ásia e África, com 520 milhões e 243 milhões de pessoas, respectivamente. Esse dado nos revela que algo de muito estranho está acontecendo em todo o mundo, afinal, por que tem tanta gente morrendo e passando fome se, segundo a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO/ONU – 2017), 33% de tudo que é produzido no mundo é desperdiçado, literalmente jogado no lixo?

É essa distribuição extremamente desigual de alimentos no mundo, e principalmente, a distribuição desigual de renda, que aumenta o abismo da desigualdade social. Os diversos interesses do sistema hegemônico vigente continuarão ditando as regras da sociedade. A cidadania, de cidadãos em busca de direitos e deveres que zelam por uma sociedade justa e igualitária, e a democracia representativa, sob o prisma de uma sociedade governada por representantes legais eleitos pelo povo, “camuflam” a verdadeira realidade, gera-se uma sensação de que estamos inseridos em uma democracia plena, porém a cidadania e democracia são definidas até certo limite, a liberdade do indivíduo vai até ao ponto em que este se contrapõe ao interesse do capital, ou seja, temos liberdade para tomar decisões e realizar ações, mas se estas forem opostas à lógica do capital, muitas barreiras serão criadas. Essa “privação” da liberdade é apontada por Paulo Freire (1996):

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. (FREIRE, 1996, p. 113).

A burguesia continua, com toda força, a representar o seu papel. Ela continua a levar adiante, a ferro e fogo, o seu projeto mesmo que isso comprometa o futuro da humanidade (TONET, 2012).

Dentro desse complexo contexto, que envolve uma série de interesses políticos e econômicos, surge a necessidade de mudança da realidade vivida em nosso país. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2017, aponta que o Brasil possui 26,3 milhões de trabalhadores desempregados ou subocupados. Se o trabalho dignifica e enobrece o homem, onde se encontram tais atributos para esses milhões de brasileiros sem emprego? Se é transformando a natureza por meio do trabalho que

o homem consegue se manter em vida, o desemprego, então, se torna uma grande fatalidade, matando milhões de brasileiros e pessoas pelo mundo todos os anos.

A pedagogia do engajamento surge como uma perspectiva de propiciar a participação ativa em questões que envolvem a natureza humana, seja ela para sua extinção, seja para a sua sobrevivência, pois o engajamento não diz respeito apenas às pessoas dispostas a mudar a realidade como está, mas também diz respeito às pessoas que buscam a manutenção dessa realidade, mesmo que para manter a atual realidade seja exigido menos esforço. Assim como existem os cidadãos que defendem posições de determinado lado político, existem os que defendem o outro lado. Dessa maneira, a proposta dessa discussão é justamente trazer à tona os pressupostos dessa pedagogia do engajamento sob o viés da superação do atual modelo de sociedade, permitindo-nos compreender como se dá esse movimento e suas contradições sob o contexto de projetos de intervenção e da sociedade.

Desse modo, a força motriz do coletivo se mostra capaz de ainda superar essa difícil realidade que estamos enfrentando. A própria origem do Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania com ênfase na EJA, como citado em capítulos anteriores, mostra que a sociedade civil organizada é capaz de se articular e lutar por uma educação de qualidade e voltada para públicos específicos.

Por outro lado, a não sequência do Curso de especialização para sua quarta versão - o IV Curso de Especialização e outros cursos com fomento governamental, dentre outros fatores, devido ao corte de recursos do Governo Federal, mostra que a apatia da população tem se tornado algo real e preocupante em nossa sociedade, pois há pouca mobilização social em busca da reivindicação de seus direitos. Afinal, os cortes realizados não foram apenas na oferta de cursos de especialização gratuitos, mas também na educação e outras áreas como um todo. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), em 2017 houve um corte de R\$ 4,3 bilhões de reais na educação – o terceiro maior corte. Já nas universidades federais tal quadro continua se agravando, das 64 universidades, 44 tiveram corte, segundo dados do MEC (2017). Em relação a 2016, o total de verbas repassado para as universidades foi R\$ 249 milhões menor. Esse corte de verbas, em âmbito nacional, comprometeu as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A participação ativa também deve ser política, pois trata-se de uma ação com propósito, com lado, com intenção. O engajamento político não exige a participação, inclusive, em partidos políticos.

A discussão sobre os pressupostos da pedagogia do engajamento teve como embasamento a leitura dos Projetos de Intervenção Local, dos documentos, arquivos e audiovisuais que serviram de base para estruturação, execução e avaliação dos cursos e, principalmente, das entrevistas realizadas.

A proposta de uma educação/formação para a diversidade buscou, acima de tudo, promover o desenvolvimento humano, procurando a afirmação de identidade do povo brasileiro, tendo o trabalho como atividade humana criativa (UNB, 2014). Nesse sentido, um aspecto que deve ser destacado é o fato de que, em uma sociedade de classes, em que há uma clara relação de poder envolvido, tratar da diversidade, das diferenças, poderia gerar uma espécie de segregação dos diferentes, ou seja, poderia gerar um rompimento de determinados sujeitos à causa mais ampla que a diversidade aborda, ao beneficiar alguns em detrimento de outros. Em nenhum momento essa relação de disputa de poder entre os “diferentes” foi levantada na proposta do curso ou entre os cursistas e projetos interventivos, pois a própria pedagogia do engajamento envolve um movimento que luta a favor dos explorados, dos dominados, dos que são favoráveis às minorias, dos que buscam por uma sociedade livre de desigualdades e preconceitos, em que não haja exploração de um em detrimento de outro. Essa pedagogia procura estabelecer princípios que lutam contra a morte das utopias, contra uma educação não neutra e reprodutora de valores como individualismo e competição.

Tanto na proposta do curso, como nos projetos interventivos, ficou evidente o viés de uma educação que deve ser contextualizada a partir das especificidades do local. Não é possível utilizar um mesmo modelo educacional em uma comunidade rural do interior, em que sua atividade principal é a agricultura, e em uma comunidade urbana no centro de uma grande capital. Os propósitos são diferentes, os sonhos e as vontades dos sujeitos são outros, dessa maneira, a proposta interventiva será diferente levando em consideração esses contextos da realidade local. Os modelos seguidos são, por si sós, modelos com o intuito de orientar o trabalho pedagógico, cabe, então, a partir da realidade local, buscar inserir, no processo pedagógico, o contexto para fazer sentido à proposta de intervenção. O entrevistado “A” relata:

As reflexões realizadas até aqui abriram caminho para que pudéssemos impetrar um projeto interventivo junto à comunidade de nossa escola. Fez-se necessário compreendermos as dinâmicas sociais que ocorrem fora do espaço escolar, o que nos conduziu a um passado bastante sombrio a respeito do modo como a cidade em que se insere nossa unidade escolar se formou.

Cada local em que a intervenção foi feita possui sua história. Pensar em práticas interventivas sem conhecer essa história é negar que o que somos hoje é consequência de decisões do passado, é negar nossa existência e tudo o que foi desenvolvido por nossos antepassados. Porém, a prática não pode ser apenas fundada no pragmatismo. Segundo Adolfo Sánchez Vázquez (2011):

Se ao atuar se atingem os fins que se perseguiram, isso significa que o conhecimento de que se partiu para traçar esses fins é verdadeiro. É na ação prática sobre as coisas que se demonstra se nossas conclusões teóricas a seu respeito são verdadeiras ou não. Se, partindo de determinados juízos sobre a realidade, nos propomos a alcançar certo resultado e este não se produz, isso significa que o juízo em questão era falso. (VÁZQUEZ, 2011, p. 149).

Entender as dinâmicas sociais implica compreendermos que as mudanças ocorridas na sociedade até hoje foram fruto da práxis humana, em que, por meio de sua atividade, como produto da consciência, e orientada para determinada finalidade, provocou sua transformação. Essa finalidade se expressa em projetos interventivos, assim, os entrevistados trataram do aspecto da práxis em seus projetos e em suas atuações profissionais. Seguem alguns relatos:

A: Buscaremos abrigar essas demandas em nosso Projeto político-pedagógico para que nossa prática educacional seja eficaz, ética e crítica, garantindo aos nossos alunos, um lugar em nossa escola, não somente no documento que estamos elaborando, mas que nossa prática seja humanística pensada, de modo a oportunizar uma educação que leve em consideração suas demandas e que o coloque como centro do fazer pedagógico, num contexto educacional que prima pela cidadania e pela emancipação da razão.

B: Sim, com certeza [o PIL], muda [a realidade local]. Por que ali você está colocando, saindo do teórico para a prática em sala de aula, interferindo na realidade não só da comunidade escolar, de quem está dentro de sala de aula, mas também da comunidade escolar, por que o aluno ele tem uma vida fora da escola. E isso que é o bacana, a escola sai de dentro dos muros, vence essa barreira.

F: Na realidade vivenciada na prática pedagógica a diversidade deveria ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressa nas complexas relações sociais e de poder. O fazer pedagógico, por vezes fragmentado, deixa de fazer essa construção, basta observar uma unidade contextual do trabalho escolar que torna o processo efetivo. Afinal, a educação pode fazer da diversidade um exercício de prática democrática que torna possível uma sociedade igualitária.

A visão da prática no contexto de projetos interventivos e dos cursistas (A, B e F) tem um caráter claro de que esse processo não deve ficar apenas dentro da sala de aula e da escola. A educação para emancipação e cidadania deve ser capaz de

propiciar aos sujeitos condições de libertação, de se perceberem dentro de uma sociedade com uma série de interesses, gerando, assim, um nível de consciência capaz de intervir perante essa realidade. Estimular a participação ativa perante os problemas da sociedade implicará cidadãos engajados. Conforme discutido em capítulos anteriores, a prática educacional “bancária” (FREIRE, 2005) não será capaz de estimular a participação ativa dos sujeitos, pelo contrário, continuará formando a massa para o mundo do trabalho.

Essa percepção do papel dos docentes deve ser repensada no sentido de não ser apenas um replicador de conteúdo. O educador, que por natureza, possui seu viés ideológico, tem um forte potencial influenciador. Segundo o entrevistado “A”:

O professor é uma característica básica de qualquer escola, ele tem um papel fundamental na educação, seja para educar, no sentido de oferecer subsídios para a construção de uma visão crítica diante do mundo, seja para transmitir conhecimento, seja para formar um cidadão. Não importa a vertente escolhida: o professor é responsável, de certo modo, pela assimilação de algum tipo de conhecimento – ele é quem vai auxiliar o educando na construção de sua consciência de mundo.

A vertente diz respeito à linha de pensamento, à ideologia do profissional da educação, segundo Paulo Freire, “não existe educação neutra”, e por consequência o educador, por mais que não queira se assumir, possui algum posicionamento a respeito, que se reflete em sua prática em sala de aula. Ainda segundo Freire (1996):

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora a da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 98).

Esse posicionamento implica na preocupação como outro, em buscar orientar seus semelhantes em determinadas questões, de construir o conhecimento e senso crítico a partir das várias percepções de mundo do outro, por meio da força do coletivo, segundo afirma o Relatório Final do III Curso de Especialização – UnB (2016):

A estratégia formativa escolhida foi a de oficinas pedagógicas, entendidas como espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de um confronto e intercâmbio de experiências e de um exercício concreto de educação. Sua organização, de acordo com a mesma orientação teórica, obedece à dinâmica de trabalho de construção coletiva, promovendo a sensibilização, a reflexão e o compromisso com a participação. (UNB, 2016, p. 06).

No entanto, essa visão de coletividade, tão ressaltada pela proposta das três versões do curso de especialização na diversidade e cidadania, e também pelos cursistas e seus PILs, apesar de ser recorrente e destacada em praticamente todos os entrevistados, entra em contradição no momento em que a maioria dos projetos interventivos foram feitos individualmente, assim como os projetos dos entrevistados. No III Curso de Especialização, foram elaborados 52 PILs individualmente e 34 em grupo. Em que momento o discurso dos cursistas sobre a importância do coletivo é enaltecida e a prática não condiz com suas percepções? Esse movimento contraditório não ficou claro e respondido por eles, tendo, assim, possível implicância na constituição da própria CTARD/CTAREJA. Na avaliação final dos cursistas, mais de 96% deles responderam que o per-curso trilhado permitiu constituir a CTARD/CTAREJA, porém na realidade, essa consolidação não se efetivou como o esperado.

Por outro lado, tal contradição envolvendo a coletividade e individualidade tem uma relação direta com a lógica do conhecer e saber local. Se a proposta de intervenção é baseada em uma realidade concreta, material ou objetiva, o cursista que não faz parte dessa realidade local em questão não terá parâmetros e relações sociais suficientemente robustas para propor alguma intervenção em conjunto com outras pessoas. Seria o mesmo que pedir para um professor que nunca adentrou e conheceu uma escola específica fazer uma intervenção nela.

Os projetos que foram elaborados e executados em grupo seguiram primeiramente a lógica de proximidade entre os cursistas, ou seja, pessoas que tinham proximidade e até mesmo certa intimidade e conhecimento do trabalho uns dos outros, além de conhecerem a realidade do local da intervenção; e, em segundo lugar, seguiram a lógica da temática, de uma proposta de intervenção que fosse de comum acordo e conhecimento de todos. De todo modo, a escolha da modalidade individual ou em grupo foi de cada indivíduo, tendo em vista seus companheiros de trabalho e as temáticas de maior afinidade. Não podemos, então, inferir que o senso de coletividade foi mais aguçado em uns do que em outros, pois o fato da maioria dos projetos interventivos terem sido realizados individualmente não significa que a preocupação com a coletividade, colaboração e solidariedade foi perdida.

A partir da fala dos cursistas entrevistados, e suas percepções a respeito do processo de elaboração de projetos interventivos, a participação ativa de outros

sujeitos deixou claro, mais uma vez, que, mesmo sendo elaborados individualmente, a preocupação em formar uma proposta com base na diversidade dos sujeitos, suas concepções e o “saber de experiência feito”, foi tangível:

H: Meu PIL foi feito individualmente, porém com participação ativa da comunidade, dos alunos da escola, professores e direção da escola. Teve também o pessoal da reciclagem, costureira, os órgãos e o CRAS.

G: Vou dizer com sinceridade, eu nunca fui, pelo perfil que conheço, pelo tempo que tenho na escola, eu não fui falar com eles [comunidade escolar] desse PIL.

D: E quando eu comecei a dar aulas no Varjão, e nos ouvíamos toda aquela comunidade, não só eu, professores também, nós ouvíamos depoimentos de alunos, e de pais, que diziam pra gente que os filhos não queriam estudar lá no Lago Norte, porque eles se sentiam discriminados [...] E a partir do momento que a gente escuta isso e a gente se cala, a gente está sendo cúmplice. E começamos a pensar, não só eu, começamos a pensar. Claro que o que amadureceu foi a ideia do PIL, porque eu nem imaginava, nós já estávamos fazendo um PIL sem empregar o nome. E o que que acontece. Percebemos o problema, e como vamos resolve-lo? [...] Todos se empenharam para a elaboração do PIL, mas principalmente os alunos, a comunidade. Porque eu entreguei as folhas do abaixo assinado hoje e no dia seguinte eles já traziam, porque era uma vontade integral, de todos né praticamente.

A participação ativa da comunidade na colaboração para a elaboração das propostas interventivas é uma constante nos projetos analisados. A própria orientação dada pelos professores e tutores do curso era de buscar o máximo de informações para que a proposta fosse elaborada com o mínimo de discrepância em relação à realidade. Os entrevistados (H e D) seguiram, então, essa lógica, que remete à maioria dos PILs elaborados no curso. Porém, em suas falas, a participação da comunidade os motivou a se empenharem mais em busca de solucionar os problemas levantados. A motivação tem uma relação muito próxima da pedagogia do engajamento, pois trata-se de um impulso interno que leva à ação. Os seres humanos são motivados por necessidades, dessa forma, toda ação é fruto de uma motivação anterior. Esse viés da participação das massas é um fator que estimula o engajamento pessoal e profissional, afinal, quem luta por seus direitos não está buscando apenas benefícios individuais, mas também os direitos dos seus semelhantes.

Por outro lado, o entrevistado (G), diferente dos outros entrevistados, marcou a posição de não ter compartilhado a proposta do PIL com os demais. Essa atitude, apesar de não ser a recomendada na lógica do curso de especialização e no viés da colaboração e pensando na CTARD, teve um contexto, pois o tema trabalhado no PIL

do entrevistado envolvia a diversidade de gênero e sexualidade, mais especificamente os grupos LGBTs.

Os temas que tratam da diversidade que foram foco nos cursos de especialização, como educação para populações específicas: Indígena, Quilombola e Campo, e também educação de temas específicos: Ambiental, Gênero, Étnico-raciais e Especial, possuem grande relevância social na atualidade, pois são temas geradores de discussões e polêmicas. A falta de políticas públicas adequadas, debates e conscientização visando a redução do tratamento desigual dessas populações continuam marginalizando e fomentando o preconceito e a intolerância. O art. 3º, inciso IV, da Constituição Federal (CF) assevera que: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Ainda que previsto punição em lei, a discriminação continua em seu processo desumano de alastramento. Segundo Paulo Freire (1996), a discriminação é um elemento negador da democracia:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez (FREIRE, 1996, p. 36).

Segundo pesquisa realizada em 2009 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ligada ao MEC, executada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), revela os índices de preconceito no ambiente escolar e aponta que 99,3% dos funcionários, professores e alunos apresentam algum tipo de preconceito. De acordo com o estudo, as atitudes preconceituosas relacionadas aos portadores de deficiências especiais são as mais frequentes, citadas por 96,5% dos entrevistados, enquanto 94,2% têm preconceito étnico-racial, 93,5%, de gênero, 91%, de geração, 87,5%, socioeconômico, 87,3%

com relação à orientação sexual e 75,95% têm preconceito territorial. Diante da alta porcentagem revelada a todos os tipos de preconceitos avaliados, Mazzon¹⁵ (2009) esclarece: “Não existe ninguém que tenha preconceito em relação a uma área e não tenha em relação à outra. A maior parte das pessoas tem de três a cinco áreas de preconceito. O fato de todo indivíduo ser preconceituoso é generalizado e preocupante”. Essa generalização do preconceito é reafirmada pelo entrevistado “G”:

Eu não sei se são todas as escolas, mas as que já estudei, a minha escola é uma escola muito preconceituosa, e eles deixam claro na sala dos professores, na sala de coordenação, eles não se permitem, não querem saber. Eu acho que em algumas pessoas especificamente, de grupos evangélicos, ou cristãos fundamentalistas tem preconceito religioso. Mas eu não acho que o problema seja religiosidade. Mas a sociedade em si, a falta de conhecimento, a falta de conhecimento do professor, é a falta de buscar informação pra receber esses meninos.

No entanto, apesar de todo esse preconceito enraizado em nossa sociedade, e com todas as adversidades que podemos encontrar, propostas de intervenção como o projeto do entrevistado “G”, são, segundo Paulo Freire, um ato de “rebeldia”. Lidar com temas tão delicados e que demandam uma visão mais ampla de como a sociedade se constituiu significa sair de uma zona de conforto e enfrentar as “situações-limite” (FREIRE, 2005). É por meio desse enfrentamento que será possível ir, aos poucos, mostrando como, em uma sociedade democrática, o respeito e a tolerância à diversidade devem ser enraizados. Todavia, é justamente nessa rebeldia que se permite que os sujeitos reflitam, dialoguem e se conscientizem a respeito de determinada problemática:

Nas relações entre brancos e negros, a não ser que eu esteja totalmente errado, parece haver, por parte de muitos brancos que se declaram não-racistas, algo que os minimiza e os obstaculiza a, autenticamente, lutar contra o racismo. Refiro-me ao que, pelo menos a mim, me parece ser um forte sentimento de culpa com que se relacionam com homens negros e mulheres negras. E se há algo que deve irritar as pessoas discriminadas é a maneira culposa com que alguém as trata. A presença da culpa sugere no mínimo, a existência de vestígios da razão de ser da culpa, no caso, do preconceito. Daí a postura acomodada com que muitos brancos se comportam em situações como a descrita. O que eu quero dizer é o seguinte: nas minhas relações com negros, com chicanos, com chicanas, com homossexuais, com *homeless*, com operários, brancos ou negros, não tenho por que trata-los paternalistamente, transbordante de culpa, mas de com eles e elas discutir, debater, deles ou delas discordar como companheiros já ou como companheiros que poderão vir a ser, companheiros de luta, de caminhada. (FREIRE, 1992, p. 77 - 78).

¹⁵ José Afonso Mazzon, professor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP. Foi coordenador do trabalho de pesquisa.

A questão da diversidade étnico-racial tem ganhado força nas últimas décadas, mesmo após a abolição da escravatura em 1888 e com a Lei nº 7.716/1989 que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, resquícios do preconceito racial ainda são vistos no Brasil e no mundo. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2016, mostraram que a taxa de desemprego permanece maior entre negros e pardos. A renda média real recebida pelas pessoas ocupadas no país foi estimada em R\$ 2.043. O rendimento dos brancos era de R\$ 2.660 (acima da média nacional), enquanto o dos pardos ficou em apenas R\$ 1.480 e o dos trabalhadores que se declaram pretos esteve em R\$ 1.461.

Já em relação à violência, segundo o Atlas da Violência 2017¹⁶, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, atualmente, de cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. Segundo informações do Atlas, os negros possuem chances 23,5% maiores de serem assassinados em relação a brasileiros de outras raças, já descontado o efeito da idade, escolaridade, do sexo, estado civil e bairro de residência.

A dimensão dessas informações revela que são necessárias políticas públicas, principalmente as educacionais, voltadas para as questões étnico-raciais, em decorrência de tamanho preconceito. Nesse sentido, a luta do movimento negro de outros movimentos defensores das causas étnico-raciais conquistou a Lei 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". No que tange à educação brasileira, a Lei nº 10.639/2003 veio bem a calhar por se tratar de uma proposta de reflexão sobre as relações raciais nas escolas:

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais (CAVALLEIRO, 2005, p. 11).

¹⁶ Disponível em < http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso em jan/2017.

O engajamento tão discutido nesse capítulo, e partir do contexto da diversidade, tem uma relação quase que intrínseca com a rebeldia e indignação. Primeiro porque a rebeldia é um ato de resistência e de vontade contrária, o que cabe perfeitamente no contexto de nossa sociedade atual. E, em segundo lugar, porque a indignação é um sentimento de ira diante das injustiças. Podemos afirmar, então, que os projetos interventivos, do modo como foram concebidos e executados, são um instrumento de rebeldia e indignação, contribuindo, assim, para a pedagogia do engajamento. No decorrer do percurso do III Curso, os cursistas passaram por momentos de altos e baixos, porém sempre tem um momento específico em que os cursistas sentiram-se mais engajados. Os entrevistados permitiram compreender melhor esses momentos:

A: Sim, eu acho que o momento mais bacana foi quando fizemos os encontros presenciais. Acho que isso, nossa, essas pessoas existem mesmo, são de carne e osso, esse momento foi muito legal, porque fomos lá e estávamos cara a cara com os alunos, com as comunidades, saímos de nossa vidinha, carro, celular, casa, não sei o que. A gente vê que tem um cara que trabalha o dia inteiro debaixo do sol plantando, e a gente aprende com ele né. Ele tinha algo a ensinar, daí a gente sai dessa posição de que sabemos de tudo, que a vida legal é a que eu tenho né. A gente percebe que tem pessoas que não se preocupam com isso, que acordam cedo pra plantar.

H: Sim, principalmente nas visitas de campo, fóruns e nos encontros presenciais. Gostei muito quando fomos lá em planaltina, no assentamento. Eu gostei e presenciei, e vi aquela luta deles, pra correr atrás das terras, pra plantar, criando gado pra sobrevivência. Pra mim foi muito bom porque a gente conheceu pessoas diferentes, realidades diferentes, experiências diferentes, engajamentos diferentes, em uma realidade bem diferente da nossa. Achei maravilhoso.

Os entrevistados (A e H) sentiram-se mais engajados ao vivenciarem o chão dos encontros presenciais. As visitas a campo, em suas visões, permitiram enxergar elementos da sociedade que não viam antes, pois a lógica e rotina de suas vidas os levavam a não enxergar a realidade dessas populações, bem como as lutas e movimentos sociais desse coletivo de pessoas. O próprio ambiente virtual de aprendizagem cria uma espécie de “barreira” em relação ao mundo real, no sentido de se discutir e refletir sobre determinados temas no conforto de sua cadeira em frente ao computador. No entanto, a realidade discutida é composta por pessoas reais, que vivem essa realidade diariamente e que, muitas vezes, estão geograficamente próximas da gente e não percebemos. Dessa maneira, a presença face a face é,

também, condição necessária à proximidade/distante entre os sujeitos aprendizes de saberes (CTAR, 2010).

O primeiro local do encontro presencial a campo foi o Quilombo Mesquita no município Cidade Ocidental/GO, onde tratou-se da Educação Quilombola; o segundo foi o Assentamento Oziel Alves III, no Núcleo Rural Pipiripau em Planaltina/DF, onde a vivência foi relacionada à educação do campo; o terceiro foi o Assentamento Colônia I no município de Padre Bernardo/GO, onde discutiu-se também a educação do campo; e o quarto e último foi o SERPAJUS – Serviço paz, justiça e não violência no bairro Pedregal do município de Novo Gama/GO, onde se discutiu a educação ambiental.

A maioria dos cursistas não conhecia essa realidade concreta e vivida por milhões de brasileiros e brasileiras, foi impactante o choque de realidade do ponto de vista concreto e real da vida dessas populações. Os encontros presenciais proporcionaram aos cursistas uma vivência prática de parte dos conteúdos estudados no decorrer dos módulos. Desse modo, foi importante ouvir deles relatos de como esses encontros contribuíram para a formação, a prática profissional/ pessoal e para os projetos interventivos. Foram unânimes em dizer da riqueza que os encontros presenciais promoveram para o avanço na perspectiva de projetos interventivos e perspectiva profissional. Segundo o entrevistado “C”, “os encontros presenciais foram importantes pra gente buscar ainda mais, pesquisar e ter uma visão prática das coisas, também porque nós fizemos saída de campo e vimos a necessidade e realidade da comunidade”. Muitos se disseram instigados a aprofundar mais determinados temas por os desconhecerem, sentiram a real necessidade de ter argumentos para tratar de determinados assuntos. E quando se trata da diversidade, a pluralidade de temas é muito grande. Alguns cursistas disseram, inclusive, que os encontros presenciais não foram bem aproveitados como deveria, mas uma vez se queixaram da importância das trocas e diálogos durante o encontro. Porém, foram enfáticos em dizer que o processo formativo não teria sido o mesmo sem esses encontros.

A realidade vivida pela maioria da população brasileira é, muitas vezes, invisibilizada pela sociedade, principalmente pelo próprio Estado e pela mídia. Essa invisibilidade faz com que criemos uma visão muito superficial da sociedade, e também fortalecemos os preconceitos. O principal fator causador dessa invisibilidade é, sem dúvida, a questão econômica. O capitalismo vive sobre a lei da mais-valia, para que um ser humano ganhe é preciso que outro perca, que seja explorado. Essa

exploração é reforçada pelo Estado, pois tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe. Segundo a entrevistada “A”, “na prática, a elite econômica determina as regras de funcionamento do maquinário social e a educação acaba sendo arrastada e, assim como outros direitos, acaba sendo alienada das pessoas que pertencem às classes sociais economicamente desfavorecidas”.

Já os entrevistados (E e F) remetem o engajamento às suas atuações profissionais, segundo suas perspectivas, informação e conhecimento são dois elementos que os levam a um maior engajamento, pois trata-se de ter argumentos e capacidade de discutir, debater, convencer, dialogar, de mostrar o caminho aos alunos e comunidade com um todo:

E: Rapaz, eu senti renovado, não é nem engajado, porque o engajamento já está em mim, eu cada vez mais, e se tiver mais cursos, quero ser convidado e quero ir. Porque o professor, ele não é um instrumento omissivo, ele é um instrumento complementar, ele pode estar no começo, no meio e no fim, ou pode estar nos três momentos. O professor não pode estar preso só na sua disciplina, ele tem que sair da sua caverna e mostrar o sol pra aqueles que não querem ver o sol, se tornando até um pastor, um padre, um guia, um guru, um pai de santo, mas ele tem que repartir as folhas do livro para cada um e cada uma. O conhecimento não é particular, ele é geral, ele sai do seu particular pro seu geral. Aquele professor que continua no seu particular, me desculpa, mas ele é morto. O tempo mata ele. E aí ele inventa que está estagnado, que está depressivo, reclama do salário, reclama até do vento que bate na cara dele. E daí ele se torna vítima da vítima.

F: Com certeza! Embasamento. A gente precisa de embasamento pra argumentar, e assim, mesmo que você saiba tudo sobre o assunto, tem alguém que vai fazer algo diferente. Você vai estar embasado pra falar ou questionar? O questionar, isso aprendi em filosofia, não interessa a resposta, interessa o questionamento. A reflexão que importa. Tanto é que se você ler, tem muito questionamento, muito. Então eu tinha que estar embasado pra quando alguém contra argumentar eu saber dar uma resposta de convencimento.

A célebre frase “conhecimento é poder” se encaixa bem nesse contexto, ressaltando que o poder, nessa situação, trata-se da capacidade de influenciar o meio para determinada causa, no caso, a luta por uma outra sociedade mais justa e igualitária. Por outro lado, o mesmo “conhecimento é poder” é utilizado no sentido de manutenção da exploração humana, da desigualdade e dos preconceitos, infelizmente esse “lado” do poder está mais forte nesse momento de nossa história, justamente pelo fato da classe dominante manter o controle da sociedade.

Ainda sob o prisma da pedagogia do engajamento, os cursistas entrevistados e os PILs analisados possuem traços claros de que existe uma força motriz que impulsiona as intervenções locais em busca da mudança, dessa maneira os PILs

possuem elementos que poderiam caracterizar ou levar a um maior engajamento. Segundo o entrevistado “B”, o grande diferencial nesse processo de engajamento é justamente partir para a prática:

Quando você sai da parte teórica, sai do papel e você aplica, no lúdico, os alunos abraçam de forma plena, eles vivem aquilo ali, o PIL. É o projeto criando forma, criando corpo. E é uma satisfação muito grande você ver que a barreira do abstrato pode ser vencida. Quando você começa a enxergar (o projeto) criar corpo, virar uma coisa sólida, que eles (os alunos) enxergam. E não só os alunos, o próprio professor também. Motiva todo mundo.

O partir para a prática é justamente a ação central para a transformação social. O ato de educar, em si, é transformar a humanidade, é onde o homem passa do reino das “sombras”, da “superstição”, ao reino da razão (VÁZQUEZ, 2011). A concepção, elaboração e execução de projetos interventivos tiveram um importante papel nesse processo, pois foi onde pessoas, pensando em suas dificuldades e problemas que envolveram não só suas singularidades, mas também toda uma rede complexa de princípios e valores, buscaram pensar em ações que buscassem superar o modo tradicional de pensar. É por meio do respeito mútuo, da valorização dos diversos saberes que isso é possível:

Na tarefa da transformação social, os homens não podem se dividir em ativos e passivos; por isso não se pode aceitar o dualismo de “educadores e educandos”. A negação desse dualismo – assim como da concepção de um sujeito transformador que permanece ele próprio subtraído à mudança – implica a ideia de uma práxis incessante, contínua, na qual se transformam tanto o objeto como o sujeito. Ao transformar a natureza – dirá Marx em outro lugar – o homem transforma sua própria natureza, em um processo de autotransformação que jamais pode ter fim. Por isso, jamais poderá haver educadores que não requeiram, por sua vez, ser educados. (VÁZQUEZ, 2011, p. 151).

É nesse contexto de transformação constante da natureza do próprio homem que os projetos de intervenção se consolidam como uma estratégia formativa e avaliativa buscando superar os modelos ditos tradicionais de avaliação em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Essa perspectiva dos PILs é vista por alguns como uma novidade, algo que, como desconhecido, pode gerar certa relutância e, até mesmo, preconceito. A entrevistada “A” aponta:

As monografias, apesar de ter uma importância acadêmica grande, o PIL parece subvalorizado, assim, as pessoas, no meu meio filosófico não botam muita fé, parece que não tem o mesmo peso acadêmico do TCC, daquela coisa de defender, parece que tem um fetiche. Tinha que haver mais PILs e menos TCCs. Qual a relevância dos PILs pra realidade? Só que a universidade ainda valoriza muito o que é teórico em relação ao prático,

porque a gente tenta vincular esse prático com o braçal ne, a gente fala que quem faz o prático é o braçal, o pesado. Não necessariamente, devia ter mais PIL.

A natureza dos trabalhos de conclusão de curso seguem a mesma dinâmica de décadas atrás, é natural que haja desconfiança de uma proposta, de certa maneira, inovadora, pois implica uma participação ativa dos cursistas. Existe certo comodismo, pois, seguindo a lógica do capitalismo, quem procura fazer cursos de especialização, busca, acima de tudo, melhorias salariais no trabalho. O tempo gasto e o trabalho necessário para finalizar o curso é levado em consideração, sem contar que os estudos realizados ficam no âmbito meramente teórico, ofuscando, assim, a oportunidade dos cursistas desenvolverem a práxis. O intuito de intervir perante determinada realidade demanda disposição e o mínimo de engajamento para ir atrás de diagnosticar o problema e depois levantar possibilidades de resolução dele por meio da prática, de atitudes concretas.

Esse engajamento em projetos interventivos não se dá apenas por parte dos cursistas ou dos sujeitos nos quais os projetos objetivavam. A perspectiva emancipadora foi uma constante desde a concepção do curso. A participação dos movimentos sociais em torno de construção de políticas pública para EJA, de professores cursistas que participam de segmentos organizados da sociedade civil, fóruns de EJA e professores da UnB engajados politicamente em movimentos sociais, convergiram para esse movimento (REGO; SOUSA; VIEIRA, 2014). Ainda segundo os autores, “a origem e a concepção do curso refletem o engajamento político de membros da coordenação colegiada e de professores no que tange à luta pelo direito à educação pública, com ênfase na EJA”.

Tal comprometimento e dedicação, além de se desdobrarem na concepção de um curso de especialização com apoio governamental, levaram a novas conquistas no âmbito do Distrito Federal, fruto da força do coletivo, que por detrás de representações de vários segmentos da sociedade civil organizada, levaram o peso de centenas de milhares de pessoas.

O primeiro Plano Distrital de Educação (PDE¹⁷) da história de Brasília, sancionado pelo Governador em julho de 2015, foi elaborado por meio de ampla

¹⁷ Instituído pela Lei nº 5.499/2015, o Plano Distrital de Educação é a referência para o planejamento das ações da Secretaria de Estado de Educação, com período de vigência de 2015 a 2024. Destinado a contribuir para a construção de unidade das políticas educacionais em âmbito distrital, estabelece objetivos e metas a serem alcançadas no Distrito Federal, em consonância com o preconizado no Plano

participação da comunidade escolar, de representantes da sociedade civil e do poder público ao longo de dois anos. É um documento que materializa as demandas sociais.

A concepção que norteia o PDE compreende a educação como peça fundamental para a construção do Estado Democrático, cuja materialização intenta um projeto de desenvolvimento social, político, econômico, cultural e educativo para superar a desigualdade social (GDF/PDE, 2015).

A maneira como o PDE foi elaborado impede, até certo ponto, que o governo imponha limites na educação por conta própria, ou seja, nos moldes de uma educação para a formação de mão de obra a ser explorada. Nesse sentido, a contradição encontra-se no momento em que o Estado é incentivador de um documento em que grande parte das ações são justamente contra a atual forma de organização social. A pressão da sociedade sobre o governo fez com que o documento acompanhasse as demandas sociais, e não o governo de bom grado o decidiu fazer. Em uma sociedade em que a Constituição Federal, LDB e outras bases legais dão amplo direito à educação à toda a população, precisar de um outro documento para dar mais garantias é a prova de que os interesses políticos e econômicos do capital estão longe de dar trégua.

Por outro lado, a criação do PDE permitiu o estabelecimento de 21 metas para o desenvolvimento do ensino no Distrito Federal para os próximos 10 anos. Metas que permitirão que a educação alcance níveis maiores de qualidade, além de permitir que a sociedade exija os seus cumprimentos pelo governo.

Como fruto de todo esse processo discutido anteriormente, que envolveu uma complexa rede de pessoas, e que resultou na elaboração de um curso de especialização, o PDE, em sua meta 9, estratégia (9.7), aponta apoiar, técnica e financeiramente, os PILs. A dimensão do alcance dos projetos interventivos chegou a um patamar de Lei, em que há a exigência de seu cumprimento, visando o desenvolvimento emancipador dos alunos da EJA. Foi possível perceber que o caminho percorrido, apesar de longo e difícil, teve seus devidos frutos colhidos. Não

Nacional de Educação – PNE. O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, de duração decenal, configura-se como política de Estado que visa à articulação e à integração de ações das diferentes esferas federativas, conforme disposto no Art. 214 da Constituição Federal, e estabelece, no artigo 8º da Lei nº 13.005/2014, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano a contar de sua publicação, elaborem seus correspondentes planos de educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE (PDE/GDF, 2015).

se imaginava que uma demanda dos educadores e do movimento da EJA, iniciada no ano de 2004, pudesse ganhar tal magnitude 13 anos depois.

5.4 Limites e potencialidades de práticas pedagógicas de engajamento por meio de projetos de intervenção local em cursos a distância

Importante começar essa parte proferindo que os limites e as possibilidades de práticas pedagógicas de engajamento por meio do PIL dependem de nossa relação com o meio, envolvendo outros seres humanos, a natureza, as tecnologias e nós mesmos. Apesar de parecer um sucesso absoluto para quem enxerga de fora, os cursos de especialização com foco na diversidade e cidadania possuem muitos problemas a serem enfrentados. A coordenação colegiada dos tutores e professores realizou diversas intervenções no decorrer do curso, buscando sanar dificuldades pontuais e outras decorrentes de uma organização e estruturação em constante movimento e aprimoramento. Segundo o entrevistado “F”, “mesmo com os resultados positivos alcançados por meio do desenvolvimento do projeto, como por exemplo a participação da comunidade escolar e a aceitação de continuidade do projeto, é necessário que sejam trabalhadas outras questões”. A própria lógica do curso remete para além dessa continuidade. Existe a necessidade da constante reelaboração da proposta, no sentido de buscar acompanhar as mudanças que ocorrem em relação ao local da intervenção, bem como novas propostas e ações interventivas. Por outro lado, não podemos deixar de enaltecer as conquistas realizadas, bem como as potencialidades proporcionadas pela proposta desse tipo de curso.

Dessa maneira os limites e potencialidades devem ser pautados levando em consideração os pressupostos da pedagogia do engajamento, o percurso trilhado pelos cursistas, bem como seus PILs e avaliações realizadas ao final do curso e, por último, as entrevistas realizadas com os cursistas.

Alguns pressupostos puderam ser levantados a partir da discussão desenvolvida no subcapítulo anterior, sob o viés da transformação social. Dentre outros, podemos destacar: a participação ativa em busca de determinado objetivo; o enfrentamento frente às injustiças da sociedade; a superação do atual modelo de

sociedade; a coletividade como elemento motriz das lutas e conquistas sociais; a indignação e rebeldia como substantivos fundamentais para o engajamento; motivação, informação e conhecimento; além da tecnologia e EAD como meios/ferramentas para colaboração e organização coletiva.

Esse pressupostos convergem não só para um modelo de sociedade, mas também de educação, conforme o entrevistado “G” expõe:

A educação é uma ferramenta de transformação, de emancipação, de construção de um mundo novo, diferente, capaz de reconhecer e respeitar cada indivíduo em suas particularidades e individualidades. E a escola deve desenvolver atividades que comunguem com as expectativas dessa nova sociedade que se apresenta, e se transformar em ambiente seguro, democrático, livre de preconceitos e efetivamente educativo para todas as pessoas. A escola tem o papel não só de socializar o aluno, mas também de promover o seu desenvolvimento intelectual e emocional, além do dever de assegurar que cada estudante, de maneira livre e criativa, seja capaz de fazer novas leituras de si e do mundo, que amplie as possibilidades de intervenção e construção de cada um, em busca de um mundo melhor.

Ainda segundo o entrevistado “G”, “a escola não pode se reduzir a um mero instrumento de conhecimento formal. Cabe à ela, um papel político-social quando fomentadora na construção de valores éticos e projeção da cidadania, comprometida com a justiça e a garantia dos direitos humanos”. No entanto, o papel da escola encontra limitações sob o viés da luta de classes, pois a educação escolar não é o principal elemento para a formação da consciência revolucionária:

Este acesso ao conhecimento e a uma determinada formação, garantido pelo ato que funda a sociedade burguesa, passa, então, a ser uma arma de dois gumes. De um lado, pode favorecer os interesses da burguesia. De outro lado, também pode favorecer os interesses do proletariado. Daí porque o controle, não só político e administrativo, mas também ideológico, do processo educativo é de capital importância para a burguesia para que ela possa manter-se como classe dominante. Daí, também, porque a luta contra esse controle é de grande importância para que o proletariado possa levar adiante o seu projeto societário. (TONET, 2014, p. 14).

O caráter emancipador de qualquer atividade, então, resultará de sua conexão, direta ou indireta, com o objetivo final, isto é, neste caso, com a construção de uma sociedade plenamente livre (TONET, 2014). É na nossa relação com o meio, com o outro e com nós mesmos que será capaz da construção de novo modelo de sociedade.

Essas limitações e potencialidade não param por ai. No que diz respeito aos projetos interventivos propriamente ditos, um dos principais desafios foi a aceitação por parte da comunidade escolar. A prática em si, a transformação não terá efeito se

feita de maneira solitária e desarticulada. O entrevistado “F” passou por essa dificuldade:

Ao iniciar as ações previstas no PIL surgiram dificuldades como, por exemplo, a resistência na aceitação do projeto pela equipe escolar. Entendemos que essa resistência diante da proposta de debate traz em si uma dificuldade para investigar uma situação problema tão visível na comunidade. E que requer mudança de atitudes e comportamentos quando esta for devidamente comprovada. Foi o que realmente aconteceu.

Mais uma vez a força da construção coletiva é ressaltada nas discussões dos projetos e dos entrevistados, esse discurso está muito presente e parece unânime, porém nos permite refletir sobre as vivências e as práticas em grupo por parte dos cursistas. O discurso nem sempre vem acompanhado de práticas reais, mas apenas de visões fundamentadas em leituras, muitas vezes, superficiais de mundo. Desse ponto de vista, o “fazer junto” demanda determinadas qualidades:

Agora, o princípio da construção coletiva envolve **compromisso** e **disposição** para um tipo de trabalho que não se resume a uma simples atividade de grupo ou individual, fundado no fato de ser o público da formação docentes da rede pública com atuação em EJA. De fato, quais foram as práticas de construção coletiva no grupo? Essas práticas de construção coletiva apontaram para qual direção de mudança ou de transformação da realidade ou dos sujeitos da EJA? (REGO; SOUSA; VIEIRA, 2014, p. 75).

Para além do processo de elaboração e execução de projetos interventivos, e das questões que os envolve, os encontros presenciais também tiveram forte impacto no que diz respeito às dificuldades e às facilidades enfrentadas. Segundo o Relatório Final do III Curso (2016, p. 9), “uma breve análise dos conteúdos dos Fóruns de Socialização das considerações acerca dos encontros presenciais reafirma a importância assertiva de realizá-los, sobretudo por serem momentos presenciais necessários para o adequado engajamento do cursista no Curso”. Essa mesma percepção foi encontrada como um elemento facilitador na avaliação dos cursistas e coordenação em relação ao I Curso (2009-2010). Os cursistas entrevistados também ressaltaram a grande importância desses encontros para suas formações:

B: Os encontros presenciais serviram de motivação, por que nós visitamos, no meu caso eu escolhi a visita em Planaltina, aquele Movimento Sem Terra, então você já enxerga ali uma necessidade de estar fazendo alguma coisa pelo movimento, por aquela luta. Você começa e enxergar a causa deles. E você vê “poxa, ali existe um problema”. E você vê a quantidade de pessoas que estão passando por aquele problema, com certeza desperta. Você se coloca, você vivencia aquilo ali. Isso é bacana, as visitas são importantíssimas nesse aspecto, um coisa é você ver à distância, ouvir falar,

comentar, outra coisa é você chegar ali e viver aquilo, aquela realidade. Os riscos que eles correm, as ameaças...você sente também, transfere para você.

D: Poderíamos ter aproveitado melhor o debate [nos encontros presenciais], mas ficava muito corrido, um fala muito, outro falava quase nada, e aí eu achei que houve essa falha. Lógico que se houvesse mais encontros presenciais, se fosse, seria melhor, com certeza. Porque os fóruns, nem todo mundo escreve bastante, escreve pouco, respostas curtas demais, que poderia enriquecer mais o debate. Até a gente por estar em casa, se acomoda um pouco e escreve pouca coisa, mas se você tivesse aberto mais tempo pra fala, olhando para o companheiro, a coisa seria melhor. Seria mais bem aproveitado.

Ambos os entrevistados (B e D) consideram os encontros presenciais importantes no processo do curso de especialização. Enquanto o primeiro enxergou as novidades e o choque de realidade que propiciaram aos cursistas, o segundo já teve uma visão mais crítica sob a maneira como foi desenvolvido. As discussões – princípio norteador da propostas das três versões do curso – foram enfatizadas por serem um dos melhores meios de se gerar o conhecimento, permitindo a troca de olhares, saberes e gerando empatia nas pessoas.

Assim, um dos itens levantados que teve sua determinada importância foi a tecnologia, principalmente no que diz respeito à EAD. Um curso realizado a distância, com uma proposta de orientação dos projetos interventivos a distância, com a utilização de ferramentas tecnológicas como o *Googledocs*, *Whatsapp* e *Skype*, geraram um somatório de variáveis que permearam mais positivamente que negativamente no caminhar do curso.

Ao mesmo tempo que as tecnologias da informação e comunicação avançam no quesito velocidade e acesso, é importante refletirmos sobre sua real função na sociedade. Ela veio pra nos servir ou para servirmos a ela? Com a enxurrada de informações que nos cercam todos os dias, devemos ser seletivos e cuidadosos com as fontes dessas informações. Porém, é inquestionável o potencial que as tecnologias, principalmente por meio das redes sociais, geraram no quesito militância de parte da população. Pessoas que, por muitas vezes, não se sentem à vontade de expor determinadas opiniões presencialmente ou até mesmo em sala de aula, mas, na grande rede, reivindicam e lutam pelos seus direitos e crenças. Essa percepção não é unânime, mas é corroborada pelo entrevistado “G”:

Agora, no século XXI, essas mudanças se acentuaram a partir da facilidade e disponibilidade tecnológica, e do acesso gratuito à internet e uma infinidade de informações, em tempo real, nas redes sociais. Essa inter-comunicação com o mundo e o conhecimento, tornou a sociedade, as pessoas e os grupos

minoritários, cada vez mais, reivindicativos. E nessa procura permanente por respeito e igualdade de direitos, continuam a lutar, batalhar, ganhar, perder, sofrer, mas sempre na busca pelas conquistas de direitos sociais e evolução da sociedade.

Todo curso, sendo a distância ou não, possui seus fatores positivos e negativos, dependendo do nível de conhecimento tecnológico do cursista, o curso a distância acaba se tornando um grande aliado na hora de estudar. Nesse aspecto foi fundamental, no ato de inscrição do curso, conhecer a realidade tecnológica dos cursistas, no sentido de identificar possíveis elementos dificultadores. Pode parecer banal, mas sabemos que a realidade brasileira é diferente da realidade da velocidade da informática (REGO; SOUZA; VIEIRA, 2014), pois o acesso às tecnologias não é uniforme.

A tecnologia, que muitas vezes está ao nosso alcance, já é obsoleta em outras regiões do mundo. Os países dos chamados “primeiro mundo” acabam tendo prioridade no acesso às novidades tecnológicas, e o que não é mais novidade para eles vai para outros países, ou para ter acesso a essas novidades tecnológicas é necessário despende de uma grande quantia de dinheiro. Mesmo assim, com o que está à nossa disposição, principalmente os celulares, é possível agregar conhecimento em nossas práticas pedagógicas e tecnológicas conforme o entrevistado “C”, relata:

Mesmo em comunidades com poder aquisitivo abaixo da média do Distrito Federal, a maioria dos estudantes possui *smartphones*. Por isso, deve-se planejar e executar aulas que os estudantes possam acessar notícias, conferir mapas, e terem uma interação com o professor e os colegas por meio desta ferramenta. Portanto, os benefícios para a comunidade local são evidentes, pois há um melhor preparo dos alunos, deixando-os com maiores possibilidades de obterem êxito nos mais variados certames com processos seletivos e também com maiores chances de serem inseridos no mercado trabalho, que é cada vez mais competitivo.

A realidade do restante do Brasil é um pouco diferente da realidade do Distrito Federal. De acordo com os dados da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), de 2013, o DF possuía mais de dois celulares por habitante, enquanto no Maranhão essa proporção era de menos de um celular por habitante; e, segundo dados do IBGE (2014), 71,1% da população do DF tinham acesso à rede mundial de computadores contra 59,5% de São Paulo (segunda maior cidade com acesso à internet). Essa disseminação da internet e das tecnologias geram dificuldades do ponto de vista pedagógico, em sala de aula, pelos professores. O entrevistado “B” relata essa questão:

Na verdade, esse curso foi um despertar para essa necessidade de desenvolver projetos em sala de aula. Até para atrair a atenção dos alunos. Que hoje em dia, nessa era da informática, o professor se vê numa encruzilhada ali. Ele tem que competir em sala de aula com a tecnologia e o seu método de ensino, e o método tradicional, hoje em dia, ele não atrai muito a atenção dos alunos. Então está essa competição. Você está ali, mas tendo que competir com um *smartphone* do aluno de última geração. É complicado esse meio tecnológico, né? Toma um pouco o espaço e a gente tem que se inserir. E observando isso, eu vi a necessidade da gente se aperfeiçoar e cada vez mais tentar acompanhar esse ritmo tecnológico. E até antes de fazer o curso eu não enxergava dessa forma. Foi a partir desse curso que eu comecei a despertar para isso e buscar a me aperfeiçoar para poder acompanhar.

Por outro lado, a lógica do uso da tecnologia citada pelo entrevistado “C”, por meio de *smartphones* na educação, reforça a ideia da competitividade, da individualidade, com ênfase na inserção no mercado de trabalho. O acesso à internet não significa que a obtenção à informação será de qualidade, ou que a pessoa terá mais conhecimento por esse acesso à informação. Porém, quando se trata de cursos a distância, as plataformas utilizadas permitem que os usuários tenham acesso pelos celulares, gerando, assim, maior mobilidade e acessibilidade. Já o entrevistado “B” tem uma concepção de que o educador deve acompanhar esse processo de evolução das tecnologias, se permitindo entendê-las e adequá-las às suas aulas. Ao se desafiar ao novo, o professor estará revendo suas práticas pedagógicas, superando os limites postos pela educação verticalizada e tradicional.

Os entrevistados tiveram a oportunidade de responder sobre as dificuldades e facilidades enfrentadas em um curso a distância, principalmente no que diz respeito à elaboração e à execução de projetos interventivos, e também de entender como se deu a lógica do curso a distância e a intervenção presencial. Foi possível obter informações a respeito do curso sobre elementos positivos e negativos que os cursistas se depararam para os projetos. O fato do curso ter sido a distância pode ter impactado no resultado das intervenções, por não ter sido possível realizar um acompanhamento sistemático dos cursistas *in loco*. A proposta do curso não previu esse acompanhamento presencial no local, mas buscou realizar tal tarefa por meio dos fóruns de discussão e pela figura dos tutores e professores orientadores.

Foi possível inferir que a dificuldade tecnológica foi outro elemento que influenciou o processo, porém em momento algum deixaram de enaltecer a importância das tecnologias para o sucesso do curso a distância. Outros elementos potencializadores e limitadores foram levantados pelo entrevistado “A”:

Acho legal porque a gente tem muita flexibilidade para o trabalho da escrita, né. Na elaboração do projeto houve momentos em que só escrever não adiantou, em que ligar era necessário. Daí o *Whatsapp* contribuiu muito para esse processo. “Graças a Deus já tinha *Whatsapp*”, risos. Então era muito legal porque a gente chegava do trabalho e podia sentar lá e escrever, você tem autonomia pra isso, você faz seu horário, seu tempo, né. Acho que a EAD é perfeita nesse sentido [...] O padrão que segue os cursos a distância é horrível. Eu fazia a outra pós a distância também, senti total diferença, porque havia videoconferência, então tinha uns momentos ali que a professora falava que a aula seria às 8h da manhã e você tinha que logar pra estar lá. Então todo mundo estava lá nesse horário, daí o professor já estava lá explicando, a gente tinha que se virar. Eu acho que é aquele lance, a gente não valoriza o que é público, né. Talvez a universidade não tenha recursos, investimentos pra esse tipo de coisa, então tem que fazer uma coisa mais simples como o *Moodle*, mas o *Moodle* deixa essa coisa muito repetitiva: “Entra lá e se apresenta”, “entra lá no fórum...”. Não tem um grande diferencial, acho massa esse lance de você escrever as coisas, só que também um problema que eu vi, eu postava meus trabalhos, agora, cadê que eu pegava e entrava no seu trabalho pra ler? Talvez você tivesse tanta coisa interessante pra contribuir, mas não tínhamos essa prática, talvez criar vínculos seria legal. Ler o de dois ou três colegas e desenhar, criar um vínculo, uma rede. Todos postam pra enviar no prazo, mas pra mostrar pro tutor. Só que a gente não interage, as vezes o colega fala alguma coisa e o outro fala a mesma coisa. As vezes pediam pra escrever o que você pensava e depois comentar o de algum colega, eu ia lá e ficava procurando. Mas assim, dá pra deixar o negócio mais humano, mais fechadinho, não sei como seria isso.

Uma das maiores dificuldades, conforme relatado pelo entrevistado “A”, foi a falta de troca de informações, principalmente durante o processo de elaboração dos projetos interventivos, pouco se sabia sobre o trabalho dos outros cursistas. Ficou claro que, se houvesse maior compartilhamento desses projetos, poderiam haver não só mais projetos em grupo, mas também mais contribuições para cada proposta interventiva.

O curso ter sido a distância, segundo os entrevistados, trouxe um pouco de dificuldade. As trocas deixaram a desejar, pois restringiram-se a determinada turma ou grupo. O próprio conceito da CTARD, que diz respeito a essa concepção que o entrevistado “A” chamou de “criar vínculo, uma rede”, esteve mais presente no decorrer da execução do curso, perdendo sua força com seu fim. O ambiente virtual foi o grande estimulador da CTARD, muitas vezes gerando confusão ao vinculá-lo apenas ao lado virtual, esquecendo que a rede se dá na relação entre as pessoas, mediada ou não pelas tecnologias. Essa mesma leitura ocorreu também na avaliação do I e II Cursos de Especialização, porém, no caso do III Curso, teve avanços no que diz respeito à compreensão da CTARD e à sua importância para a sequência dos PILs. Acontece que a maioria dos cursistas disseram sentir falta de um pós-curso, um

momento para avaliação da execução e para troca de experiências a respeito de seus projetos interventivos, essa seria a oportunidade de reforçar a CTARD.

De todo modo, os cursistas preferiram o curso ter sido a distância pela praticidade, redução de custos e flexibilidade. A realidade dos cursistas, no caso professores, ou seja, trabalhadores com cargas horárias que variavam de 20 a 60 horas semanais, implicou a realização do curso a distância, caso contrário, não haveria demanda, pois não haveria disponibilidade de tempo dos cursistas para frequentarem presencialmente o curso. Segundo o entrevistado “B”.:” sem essa forma de fazer a distância, ficaria totalmente inviável para um professor que trabalha, por exemplo, no meu caso, 60 horas”.

Foi possível verificar quais projetos continuaram em execução, ou seja, quais fatores influenciaram em sua continuidade ou não. E também entender o sucesso na execução deles, se os resultados alcançaram o esperado: foi o elemento de maior curiosidade. De fato, há grande expectativa sobre o pós-curso no sentido de saber o que ocorreu ou está ocorrendo. Assim, foram claros em afirmar que, sim, houve continuidade. Em apenas um caso não foi possível continuar por questões de enfrentamentos ou mudança de escola/localidade. Os professores entrevistados não só deram continuidade como também reforçaram que houvesse encontros pós-curso para que pudessem trocar experiências e olhares de seus projetos executados ou em execução. Muitos PILs podem e devem ser disseminados, mas para isso é necessário conhecer antes a proposta, compartilhar as ideias, as concepções e os problemas envolvidos.

Segundo os entrevistados, seus projetos interventivos foram executados com sucesso. Em alguns casos, teve mais impacto do que outros, mas a intenção não foi mensurar qual foi melhor ou pior executado, e sim se houve algum sucesso, êxito nesse processo. Segundo o entrevistado “A”, “você se vê na obrigação de mudar a realidade de sua escola. Porque o problema fomos nós mesmos que diagnosticamos, que vimos aquele problema. Ninguém faz um projeto interventivo local se não tiver algo que incomode, daí trabalhamos em cima desse incômodo pra tentar contribuir”.

O sucesso de execução dos projetos tem relação com os melhoramentos que a segunda e a terceira versões do curso passaram. As experiências em EJA, EAD, em cursos de especialização, e a própria CTAREJA, permitiram que, desde a avaliação do I Curso, que resultou na elaboração do livro “A Diversidade na EJA em um Curso a Distância: Uma Pesquisa Avaliativa em Questão”, fatores facilitadores e

dificultadores, bem como indicadores, fossem levantados com o intuito de efetuar melhorias para as próximas ofertas. Alguns deles se tornaram desafiadores por ter sido a primeira oferta do curso, tais como: a capacitação dos tutores; a dosagem inadequada de alguns módulos; falta de planejamento articulado para o correto uso político-pedagógico do Portal do Fóruns de EJA; a constituição da CTARD; entre outros. Já outros fatores contribuíram para que o curso ocorresse de maneira tranquila, como a experiência em cursos de aperfeiçoamento; o modelo de gestão colegiada; participação política de professores da FE/UnB em atividades de ensino, pesquisa e extensão junto com movimentos sociais; possibilidade de construção de projetos em grupo; entre outros.

A teia complexa que envolve a pedagogia do engajamento, bem como sua prática pedagógica, tem uma série de fatores que, de fato, influencia nessa práxis. Vários limites surgem no momento em que existem barreiras do ponto de vista ferramental, político, econômico, pedagógico e ideológico. Porém, esses limites não podem se tornar uma justificativa para a desistência ou resignação. Por outro lado, as potencialidades devem ser aguçadas, estimuladas, motivadas para que se agregue valor à prática pedagógica, do ponto de vista da busca por uma sociedade sempre mais justa para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido até aqui nos permitiu compreender a historicidade do Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania, com ênfase em EJA. Foi possível mapear, a partir das entrevistas, as concepções de educação que sustentam os projetos interventivos locais dos cursistas, os pressupostos da pedagogia do engajamento e os limites e potencialidades de práticas pedagógicas de engajamento. Os pilares da pesquisa: pedagogia do engajamento, projetos de intervenção local, formação continuada de docentes na EJA e educação a distância, se relacionaram com a totalidade, dando luz a elementos da sociedade, gerando assim conclusões a respeito dos pressupostos da pedagogia do engajamento em projetos de intervenção local na formação continuada de docentes na EJA a distância.

A riqueza oriunda da pesquisa documental, incluindo o legado deixado por cursos anteriores, além das questões político-pedagógica e tecnológica, fizeram do curso um modelo que pode ser utilizado em novas ofertas, mesmo necessitando de determinados ajustes e não sendo um modelo amplamente disseminado em nível nacional. A proposta de elaboração de projetos interventivos, da maneira como foi idealizado, é considerado bem atual do ponto de vista cronológico e pedagógico, podendo assim continuar gerando novas descobertas e estratégias, ou quem sabe, servir de parâmetro para uma reestruturação geral em sua organização e estruturação, levando em conta a dinamicidade e complexidade na perspectiva da diversidade e cidadania.

A reflexão sobre a pedagogia do engajamento, principalmente no que tange ao público da EJA, se enquadra bem na perspectiva do direito a ter direitos, pois o direito à educação não está desvinculado dos direitos sociais, não tem como dissociá-lo de outros direitos (GADOTTI, 2013). Essa noção se reforça quando percebemos que a educação é condição imprescindível para que os seres humanos se tornem, de fato, membros do gênero humano (TONET, 2014). Os Cursos de Especialização na Diversidade e Cidadania, com ênfase em EJA, propiciaram uma tentativa de movimento em mostrar o caminho de dar voz aos sujeitos da EJA por meio da formação continuada de docentes. O resultado desse caminho não foi possível de ser verificado, mas existem alguns indícios, a partir das avaliações, dos documentos dos cursos, dos PIL e das entrevistas, que os sujeitos da EJA estão começando a se

perceber como agentes responsáveis pela mudança tão desejada em nossa sociedade.

Além dessa percepção de mudança pelos educandos, os professores da EJA têm ficado em alerta para o movimento de retirada de direitos, que implica diretamente os jovens e adultos trabalhadores, incluindo os próprios docentes. Dessa maneira, a formação continuada deve continuar sendo uma das prioridades dentro das políticas públicas para a EJA, pois trata-se de um público com história, trajetória social, racial, territorial que tem que ser conhecida, para acertar com projetos que deem conta de sua realidade e de sua condição (ARROYO, 2006).

Sem se distanciar da lógica da formação continuada, a práxis como possibilidade de mudança da sociedade se encaixa nos pressupostos da pedagogia do engajamento, pois trata-se de um movimento constante, que segundo Madalena Freire (2008, p. 49), “em que a reflexão é um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora”. Por isso é importante que na formação continuada dos professores, o momento da reflexão crítica sobre a prática deve ser tão reiterado nos trabalhos formativos, o discurso teórico em conjunto com a reflexão crítica deve se dar de tal modo que se confunda com a prática (FREIRE, 1996).

No que diz respeito à educação a distância, a proposta de formação continuada de docentes da EJA, por essa modalidade, se constitui em um acerto, pois são pessoas adultas com dificuldades de frequentar uma instituição de ensino presencial, e que tem pouco tempo disponível para dedicar a seus estudos (BELLONI, 2003). Mesmo com esse acerto, é preciso avançar em aspectos como o aumento de possibilidades interativas entre os cursistas, da aprendizagem colaborativa, maiores trocas reflexivas a respeito não só dos temas da diversidade, mas de suas práticas pedagógicas e experiências de vida e, por fim, consolidação da CTARD como grupo capaz de se manter em constante processo de troca e construção de conhecimento, lutando por uma EJA de qualidade.

Os encontros presenciais em consonância com o ambiente virtual de aprendizagem representam uma fórmula complementar, de maneira integrar os temas propostos dentro da perspectiva da diversidade em cursos a distância. O “chão” degustado pelos cursistas em cursos a distância ofereceram uma visão concreta de determinada realidade, que para muitos, era invisível. Sob esse prisma destaca-se a relevância dos momentos presenciais, sejam eles visitas a campo, reuniões ou

orientações para a consolidação das reflexões a respeito da dinâmica da sociedade e dos temas no contexto da diversidade.

Os pressupostos da pedagogia do engajamento, dentro do contexto de projetos interventivos na formação docente de EJA a distância, ganha força na conjuntura política de nosso país, em que vários retrocessos no que diz respeito aos direitos dos trabalhadores tem sido agravados, como a reforma trabalhista, aprovada em 2017 e a reforma da previdência, prevista para 2018. Os vários interesses da política – opostos aos interesses da maior parte da população - apontados no decorrer dessa dissertação mostram que, a sociedade está entorpecida, precisando de uma injeção de ânimo para que a transformação social seja uma constante, e não apenas uma utopia.

Dessa forma, a contribuição dos projetos interventivos locais, dos cursistas e demais envolvidos, nos levaram a alguns pressupostos da pedagogia do engajamento.

Uma pedagogia do engajamento, nos termos desta pesquisa, levando em consideração o contexto da diversidade, possui pressupostos políticos pedagógicos fundados na não neutralidade do conhecimento, na historicidade das relações humanas, sociais, políticas, econômicas dos sujeitos individuais e coletivos, numa perspectiva dialógica, crítica, problematizadora e de enfrentamentos frente às injustiças sociais, apontando para um novo modelo de sociedade. É necessário repensar o fazer pedagógico, pois na realidade vivenciada na prática pedagógica, a diversidade deveria ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressam nas complexas relações sociais e de poder. O fazer pedagógico, por vezes fragmentado, deixa de fazer essa construção. A educação pode fazer da diversidade um exercício de prática democrática que torna possível uma sociedade igualitária (Entrevistado “F”, 2017).

Tais pressupostos implicam na intencionalidade do ato educativo, de um direcionamento a respeito de uma proposta político-pedagógica com finalidade de mudar determinadas dimensões da realidade, que se relacionam mutuamente em um processo histórico de lutas e enfrentamentos. Assim, a pedagogia do engajamento se ancora na relação teórico-prática, buscando a constante reflexão em busca da transformação social por meio da participação ativa e reflexiva em práticas pedagógicas coerentes com a proposta de uma nova sociedade.

A pedagogia do engajamento, tendo como uma das opções teórico-metodológicas, projetos de intervenção local, é também efetivada pelo processo educativo e formativo na modalidade educacional a distância, combinando-se às vivências integrativas (físicas, emocionais e mentais), experiências e conhecimentos presenciais. As vivências integrativas e visitas a campo orientadas e gravadas em audiovisual proporcionaram práticas educativas na perspectiva de um ambiente virtual colaborativo. Essas opções teórico-metodológicas contribuíram para sair da posição de que sabemos tudo, que a vida ideal é a que temos. A coletividade, experiência e conhecimentos trocados com outros cursistas de diversidades totalmente atípicas e diferentes, remetem a problemáticas, visões e modos de obter conhecimento diferentes.

Uma pedagogia do engajamento se reflete no processo educativo e formativo centralizado nos sujeitos, pois trata-se de uma proposta de superação, conscientização e reconhecimento do ser humano como sujeito capaz de superar e mudar sua história, fazendo de seu processo de conscientização instrumento de luta para a mudança social. Assim, buscaram-se diálogos entre trabalhadores desafiados pelas contradições entre capital e trabalho com agravamento das relações sociais de trabalho e exigências político-pedagógicas crescentes de construção de uma nova sociedade (UNB, 2014). Dessa maneira, se desafia a superar e reinventar os modelos tradicionais de ensino.

O cursista “C” aponta que “o ensino tradicional é muito vertical, o professor é tido como o centro das decisões que são tomadas durante as aulas, o aluno como mero expectador perde a possibilidade de diálogo, havendo distanciamento entre professor e aluno”.

A teia de relações sociais dos sujeitos em processo de formação é complexa, sendo que a pedagogia do engajamento visa alcançar e mudar relações de determinadas dimensões desiguais da realidade, não só marcadas pela relação capital e trabalho, classes sociais, mas também por questões da própria diversidade, que podem ir além da sua compreensão a partir das estruturas do sistema hegemônico vigente. A mudança nas relações é apontada pelo entrevistados, pois as questões políticas e sociais também estão inseridas dentro da linha pedagógica, cujas questões étnico-raciais são debatidas de forma participativa, levando a repensar a postura enquanto agentes de transformação da realidade social vigente (ENTREVISTADO “E”, 2017).

Tal mudança nas dimensões desiguais da realidade implica em práticas inovadoras, seja em espaços escolares ou não escolares, pois trata-se de ações intencionais de mudança, que rompe com os padrões atuais da sociedade.

A pedagogia do engajamento supõe que as transformações históricas não se dão exclusivamente na dimensão das objetividades, mas na dialética entre o mundo subjetivo e o objetivo (FEITOSA, 2008). Assim, a indignação, rebeldia, informação, conhecimento e motivação surgem como substantivos fundamentais para o engajamento, pois tratam-se de elementos que, segundo o entrevistado “B”, “contribuem com a transformação de suas realidade, tornando-os mais críticos e capazes de vivenciar a integração entre teoria e prática”.

A perspectiva da pedagogia do engajamento parte do pressuposto que os projetos interventivos tem centralidade nos sujeitos aprendizes em processo de desenvolvimento humano, levando-os a um constante processo de construção e reconstrução do conhecimento e também da intervenção. Mesmo após o curso criou-se expectativa da continuidade, de estreitamento dos laços criados, buscando convergir para os objetivos em comum. É sob esse aspecto da continuidade que se enraíza na cultura local a vontade de mudança, de luta constante por uma sociedade nova. Pensando nesse prisma, o entrevistado “G” promove a reflexão sobre a importância de se centrar nos indivíduos no processo educativo para uma nova sociedade. A educação é uma ferramenta de transformação, de emancipação, de construção de um mundo novo, diferente, capaz de reconhecer e respeitar cada indivíduo em suas particularidades e individualidades. Dessa forma, a escola deve desenvolver atividades que comunguem com as expectativas dessa nova sociedade que se apresenta, buscando a superação de preconceitos e um ambiente democrático.

É importante ressaltar que essa intervenção não pode ser vista como uma mera atividade em busca da transformação, mas sim uma realidade que pode ser atingida concretamente por meio de ações reais. Desse modo, a pedagogia do engajamento parte do pressuposto que quanto maior for o engajamento para com o projeto interventivo local, maior será a possibilidade de mudança perante a realidade social dada, pois trata-se de levar em consideração aspectos do cotidiano e, principalmente, da teoria e prática desses sujeitos.

Esses pressupostos identificados são, talvez, os elementos iniciais necessários para que a pedagogia do engajamento comece a se tornar uma constante nos

processos educativos formais e não formais. A mudança na realidade social não se dará apenas por meio de discussões e diálogos, mas por atitudes mais concretas e práticas coerentes frente à realidade objetiva, buscando a participação ativa.

A construção coletiva, por muitas vezes ressaltada na fala dos entrevistados e nos projetos interventivos, se mostra como elemento capaz de agregar tanto individual como coletivamente. A essência da natureza coletiva do homem se mostrou aparente, ou pelo menos embrionária, na concepção, elaboração e execução dos projetos.

A procura da superação do atual modelo de sociedade, por mais que não tenha sido visível explicitamente nos projetos interventivos e nas falas dos entrevistados, ficou evidente nas entrelinhas, no cerne de suas concepções de educação e de sociedade.

A pesquisa realizada não se encerra por aqui, os elementos levantados contribuíram para uma melhor compreensão da lógica por detrás dos projetos interventivos na formação docente de EJA na modalidade e distância, bem como suas limitações e potencialidades. Muitas perguntas surgiram, principalmente no que diz respeito à execução dos projetos interventivos e seus impactos perante a realidade local. O pós-curso foi muito questionado pelos cursistas, pois gerou-se uma espécie de “inacabamento” do processo formativo, esperou-se momentos em que os envolvidos nos PILs pudessem se encontrar e compartilhar os resultados das intervenções. Por outro lado, o curso buscou estimular o aspecto da autonomia e coletividade, implicando em práticas colaborativas e de formação de rede. Assim, outras pesquisas podem dar continuidade à compreensão do contexto dos projetos interventivos locais, e também dar luz a novas possibilidades interventivas em novas ofertas de cursos na modalidade a distância.

Portanto, os pressupostos da pedagogia do engajamento se mostram com um potencial capaz de transformação social. O difícil caminho trilhado até aqui em busca de uma educação emancipadora e crítica, mostra que a perspectiva de luta e enfrentamento do atual modelo de sociedade continuarão sendo uma constante. Celebrar as conquistas é importante, desde que não se perca o foco no que ainda pode ser conquistado, assim, aos poucos, será possível se alcançar uma sociedade em que o ser humano seja prioridade, e que as relações humanas sejam evoluídas a ponto de todos terem uma vida digna e justa.

Bibliografia

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 3ª ed. – Campinas. SP: Autores associados, 2003 (Coleção educação contemporânea)

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Presidência da República.

_____. **Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Brasília: Presidência da República, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: < http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/pne_2014.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2014b.

BRASÍLIA. **Documento Base Nacional preparatório à VI CONFINTEA**, 2008. Disponível em: < <http://forumeja.org.br/files/docbrasil.pdf>>.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CONSULTA POPULAR. **Brasil: Alternativas e Protagonistas**. - Consulta Popular. Vozes, 1999 Disponível em: <<http://forumeja.org.br/construcaocoletiva>>.

DAINESE, Carlos Alberto; GARGIN, Tania Rossi. **Aprendizagem baseada em projeto: um modelo de intervenção e avaliação para EAD**. II Congresso Brasileiro de Informática na Educação, Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP – Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD/UFOP, 2013.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Pedagogia do engajamento: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato**. Fortaleza: Edições UFC / Stylus Comunicações, 1990.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado**. (Série educação de adultos). Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão; SOUZA, Amaralina Miranda (Orgs). **Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Editora da Universidade de Brasília, 2010.

Fórum EJA Brasil. **Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil**. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br> (Acesso em: maio/2016).

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. EJA em debate, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013.

GOMES, Ana Lúcia de Abreu. **Memória da educação a distância na Universidade de Brasília**. /Ana Lúcia de Abreu Gomes, Maria Lídia Bueno Fernandes. -- Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL/SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação de Jovens e Adultos, 2014.

_____. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, dez/ 2014.

_____. **Plano Distrital de Educação (2015/2024)**, 2015. Disponível em: < http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/pde_15_24.pdf >. Acesso em: 04 de out. 2016.

Grupo CTAR. **Outra educação a distância é possível** - Comunidade de trabalho/aprendizagem em rede (CTAR). Anais. V Encontro Internacional Virtual Educa-Forum Universal de las culturas: Barcelona, 16-18/junho, 2004.

GTPA/DF/ Fórum EJA DF. **Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal/ Fórum de Educação Básica de Jovens e Adultos do Distrito Federal**. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/df> (Acesso em: maio/2016).

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOPNIN, P.V. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÜCK, Esther Hermes. **Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos.** Educação, Porto Alegre, v.31, nº 3, p. 258 – 267, set./dez., 2008.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v.2, n.2-3, p.161-174, jan/dez. 2008.

MANCE, Euclides André. **Constelação Solidarius: as fendas do capitalismo e sua superação sistêmica.** Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008.

MARTINS, Marcos Francisco. **Pedagogia do engajamento: considerações sobre a desumanização e as possibilidades de sua superação.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v.3, n. 1, p. 55 – 66, jan.-jun. 2008.

MONTAÑO, Carlos e DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social.** São Paulo: Ed. Cortez, 2011. (Biblioteca básica de serviço social; v.5)

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

REGO, Elizabeth Danziato; SOUSA, Carlos Alberto Lopes de; VIEIRA, Maria Clarisse. **A Diversidade na EJA em um Curso a Distância: Uma Pesquisa Avaliativa em Questão - Brasília: Paralelo 15, 2014.**

SANTOS, Sales Augusto dos (org). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.**

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, vol. 12, n. 34, janeiro-abril, 2007, p.152.

SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte. Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. **O Educador de Jovens e Adultos e sua Formação.** Educação em Revista - Belo Horizonte: n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

_____. **Atividades Educativas Emancipadoras.** Revista Práxis Educativa. Vol. 9, n. 1, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em questão.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto do III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos 2014-15.** Faculdade de Educação – FE/UnB. Brasília, 2014.

_____. **Orientação para elaboração do Projeto de Intervenção Local do III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos 2014-15.** Faculdade de Educação – FE/UnB. Brasília, 2015.

_____. **Relatório Final do III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos 2014-15.** Faculdade de Educação – FE/UnB. Brasília, 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Convite e autorização para pesquisa

Prezado (a),

Meu nome é Luís Fernando C. da Costa, professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal e aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - http://www.fe.unb.br/pos_graduacao/apresentacao, e gostaria de convidá-lo(a) para contribuir com o meu projeto de pesquisa, sob coordenação do professor Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa, da Universidade de Brasília, cujo currículo se encontra disponível em <http://lattes.cnpq.br/3189275188541769> e conduzida por mim.

A pesquisa será realizada com parte dos cursistas que participaram do III Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania com ênfase em Educação de Jovens e Adultos (2014-15). A intenção é entrevistar parte dos cursistas que fizeram Projetos de Intervenção Local na perspectiva de relatos de experiência, ou seja, PIL que já foram realizados no chão da escola/comunidade.

A pesquisa busca analisar os elementos que caracterizam a pedagogia do engajamento em projetos de intervenção local em curso de formação docente em EJA na modalidade a distância. Dessa maneira, um dos elementos fundamentais para o sucesso da pesquisa é ouvir os sujeitos que estiveram imersos nesse processo formativo e de elaboração do PIL. Uma das dimensões da pesquisa é compreender como o curso contribuiu para a elaboração e implementação dos PIL.

Conseguimos seu contato por meio do acesso aos PIL apresentados ao final do Curso. Sua participação é muito importante e os resultados desta pesquisa permitirão uma melhor compreensão sobre o significado e sentido de certas experiências educacionais na perspectiva da elaboração dos PIL no contexto de um curso a distância.

Suas respostas estarão sob sigilo e sua identidade será preservada. A coleta de dados será feita em lugar público e de fácil acesso em dias e horários convenientes para você, a serem agendados.

A participação na pesquisa consiste em uma entrevista com duração máxima de 1 hora, onde trataremos sobre aspectos relacionados ao PIL e III Curso.

Não é previsto nenhum desconforto ou prejuízo na participação na pesquisa e você também tem o direito de recusar-se a participar da pesquisa ou interromper sua participação sem prejuízos pessoais.

Os dados que serão coletados farão parte de um relatório geral de pesquisa científica e não serão utilizados para qualquer outra finalidade administrativa ou comercial. Você poderá escolher em ser identificado ou não em suas respostas.

Agradecemos por sua colaboração.

Luís Fernando Celestino da Costa

Brasília, ____ de _____ de 2017.

Voluntário(a):

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Nome completo: _____

E-mail: _____ Telefone: () _____

Momento 1: Sobre o entrevistado, sua história e visão de mundo.

1.1 - Qual sua formação acadêmica? Em que IES frequentou a graduação?

1.2 - Em qual modalidade de ensino atual? Há quanto tempo?

1.3 - Qual sua atuação profissional dentro da instituição de ensino?

1.4 - Atualmente, se sente realizado (a) nas atividades que desenvolve profissionalmente? Explique.

1.5 - Desenvolve ou já desenvolveu algum tipo de projeto, seja na vida pessoal ou profissional? Como foi a experiência? Se o PIL foi a primeira experiência, conte como foi.

Momento 2: Sobre os Projetos de Intervenção Local, Educação mediada pelas tecnologias e Pedagogia do Engajamento

2.1 - Os projetos de intervenção possuem caráter interventivo, ou seja, a partir da identificação de determinada problemática local existe uma proposta de se investir perante essa realidade. Acredita que os PIL são um instrumento para a mudança de determinada realidade? Por que?

2.2 - Sabemos que os PIL nasceram a partir de um problema ou dificuldade enfrentada localmente. Qual foram os critérios para a escolha do local da intervenção do PIL? Como é sua relação com esse local?

2.3 - Como se deu a elaboração e execução do PIL com os demais envolvidos? Houve participação coletiva? (professores, alunos, comunidade, etc). Ou foi feito de maneira individual?

2.4 - Acredita que em algum momento no decorrer do percurso do III Curso, se sentiu mais engajado (a) em executar o PIL? Explique.

2.5 - A execução dos PIL implica certo envolvimento com determinada causa. Consegue relacionar o PIL com alguma forma de engajamento? Comente.

2.6 - O seu PIL possui elementos que possam caracterizar ou levar a um maior engajamento? (Seja engajamento profissional, político, religioso, familiar, etc). Se sim ou não, explique.

2.7 - O curso foi realizado a distância. Quais elementos dificultadores e facilitadores encontrou para a elaboração e execução dos PIL sob essa modalidade? Como se deu a lógica do curso ser a distância e a intervenção ser presencial?

2.8 - Os encontros presenciais foram feitos com uma proposta diferenciada de promover uma aproximação com os diversos temas discutidos no decorrer do III Curso. Como esses encontros contribuíram para o processo formativo e para a construção e execução dos PIL?

2.9 - De modo geral, acredita que a proposta do III Curso, principalmente em relação à proposta dos PIL, contribuiu para um maior engajamento dos cursistas?

2.10 - Após o fim do III Curso de Especialização, houve algum tipo de continuidade em relação ao seu PIL? Se sim ou não, por quê?

2.11 - Seu PIL foi executado com sucesso? Alcançou os resultados esperados?