



UNIVERSIDADE TIRADENTES
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SOANE MARIA SANTOS MENEZES TRINDADE SILVA

A TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NO OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE TIRADENTES EM SERGIPE (2011-2012)

ARACAJU/SE - 2015

SOANE MARIA SANTOS MENEZES TRINDADE SILVA

**A TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NO OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE TIRADENTES EM SERGIPE (2011-2012)**

Dissertação apresentada como pré-requisito
parcial para obtenção do título de Mestre no
Programa de Pós-graduação em Educação, na
linha Educação e Formação de Professores –
Universidade Tiradentes.

Orientadora:

Profª Drª Ada Augusta Celestino Bezerra

ARACAJU/SE – 2015

S586t Silva, Soane Maria Santos Menezes Trindade
A Transdisciplinaridade na formação continuada de professores: um estudo de caso no observatório de educação da universidade Tiradentes em Sergipe / Soane Maria Santos Menezes Trindade Silva ; orientação [de] Profª. Drª. Ada Augusta Celestino Bezerra – Aracaju: UNIT, 2015.
181 p. il.

Inclui bibliografia.
Dissertação (Mestrado em Educação)

1. Educação de jovens e adultos. 2. Formação continuada. 3. Pesquisa-ação formação. 4. Políticas públicas. 5. Transdisciplinaridade. I. Bezerra, Ada Augusta Celestino. (orient.) II. Universidade Tiradentes. III. Título.

CDU: 374.3/.7(813.7)

Ficha catalográfica: Rosangela Soares de Jesus CRB/5 1701

**A TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NO OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE TIRADENTES EM SERGIPE (2011-2012)**

SOANE MARIA SANTOS MENEZES TRINDADE SILVA

**APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
MARÇO DE 2015**


Prof.^a. Dr.^a. Ada Augusta Celestino Bezerra
(Orientadora)


Prof.^a. Dr.^a. Lilia Brzezinski
(Membro Externo da Banca)


Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares (UNIT)
(Membro Interno da Banca)

Dedico a JESUS meu irmão e companheiro que me ama
incondicionalmente e intercede ao PAI pela minha vida e
meus projetos.

AGRADECIMENTO

Ao meu querido DEUS, por seu amor que me sustenta. A ELE TODA HONRA TODA GLÓRIA E TODO LOUVOR!

A minha querida Professora Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra, ser humano especial e iluminado, profissional que me inspira. Obrigada por acreditar em mim, por todo apoio, pelas orientações pautadas na compreensão e respeito. Presente de Deus na minha vida.

Ao meu esposo, Cloves Trindade, por todo apoio, compreensão e disponibilidade. Sem a sua ajuda seria muito difícil concluir. Te amo!

Ao meu filho amado, Erasmo, por compreender as minhas ausências e sempre manifestar o orgulho que sente por sua mamãe. Amo muito!

A minha mãe Tereza, mulher forte e sábia. Uma pena que não estará comigo na conclusão desse sonho, Deus a chamou em 17 de setembro de 2014. Mãe, foi com a senhora que aprendi que não podemos desistir. A minha eterna gratidão e amor.

Aos meus amigos e amigas do TRANSEJA 2, pessoas importantes com quem pude contar na caminhada.

A Iara, bolsista TRANSEJA 2, sempre cuidadosa e dedicada, que me ajudou imensamente. Obrigada minha amiga.

As minhas amigas e parceiras Márcia Machado, Blenda, Ranúzia e Anne Rozell, obrigada pelas palavras de apoio e disponibilidade. A minha gratidão.

Ao meu amigo Luciano Nobre pela amizade, carinho e experiência. Deus o abençoe.

A todos os amigos e amigas com quem pude contar nessa jornada.

Deus abençoe a todos.

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento.
Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar.
A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário,
da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento.

(Artigo 11 da Carta da Transdisciplinaridade, 1994)

RESUMO

O Projeto A Transdisciplinaridade como recurso teórico e metodológico de alfabetização de jovens e adultos no semiárido sergipano – TRANSEJA – como formação continuada desenvolvida no período 2011 a 2012 através do Observatório de Educação – OBEDUC – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – PPED/UNIT, pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor – GPGFOP/CNPq, é o objeto de estudo desta Dissertação. O objetivo desta investigação é analisar parte do acervo disponível nesse Observatório com especial atenção para os depoimentos sobre a experiência de formação vivenciada pelos diversos segmentos envolvidos: bolsistas e voluntários (mestrandos, graduandos licenciandos, professores de educação básica da rede pública); alfabetizadores e coordenadores de turmas; gestores do Projeto Sergipe Alfabetizado vinculado ao Programa Brasil Alfabetizado (SEALF/PBA); e lideranças comunitárias. Como objetivos específicos destacam-se: configurar possibilidades e limites da transdisciplinaridade, como eixo de uma política pública na área de educação não formal de jovens e adultos no contexto do estado neoliberal; caracterizar as contribuições nas dimensões pessoal, profissional, social e acadêmica do projeto para cada um dos participantes; contribuir para instaurar um mecanismo de memória do OBEDUC/UNIT. O problema de pesquisa, questiona se o recurso teórico-metodológico usado no processo de Formação Continuada de Professores conseguiu superar o enfoque disciplinar na formação do educador e contribuir para a progressiva consolidação da transdisciplinaridade como atitude diante do mundo, em favor do pleno desenvolvimento da natureza humana de professores e alunos? A hipótese de trabalho afirma que o TRANSEJA contribuiu através do ensino/pesquisa/extensão, para a formação continuada dos mestrandos, graduandos, professores de educação básica e alfabetizadores do sertão, bem como os coordenadores de turmas SEALF, na direção da transdisciplinaridade. As categorias de análise foram reconstruídas empiricamente a partir dos discursos escritos e transcritos e estão relacionadas à relevância da prática de pesquisa-ação e à formação humana do docente e do discente: política pública, transdisciplinaridade e formação continuada docente, todas trabalhadas na perspectiva dialética, à luz do materialismo histórico e avançando na direção da complexidade. Sua trajetória teórico-metodológica foi iluminada por Afonso (2001), Capra (2006), Moraes (2010), Morin (2003; 2009), Gramsci (1982, 1991), Saviani (2006, 2008) e Brzezinski (2008), dentre outros. Trata-se de uma investigação qualitativa, por buscar uma interpretação, em maior grau de profundidade, dos dados encontrados nos 14 portfólios dos municípios contemplados pelo projeto. Também foram utilizadas análises quantitativas que permitiram uma percepção mais complexa e mais próxima da realidade observada e alcançada. Foram tratados os questionários sócio ocupacionais aplicados junto aos alfabetizadores nos municípios; as produções científicas apresentadas nos eventos internacionais ENFOPE/FOPIE de 2011-2012, as transcrições dos vídeos produzidos no seminário devolutivo 2013, sendo feita análise de conteúdo à luz de Bardin (2011). A formação transdisciplinar revelou-se capaz de religar dimensões das pessoas, disciplinas curriculares e promover transformações nos sujeitos, nos níveis da realidade, levando em consideração a auto, hetero e ecoformação, promoveu benefícios em sua direção, na maneira de relacionar-se consigo, com sua região, com o ambiente, incluindo os outros homens. Concluímos que a experiência analisada, com a realização da pesquisa-ação-formação, foi significativa; o projeto demonstrou ser possível levar a alfabetização de jovens e adultos para outro lugar, fugindo dos quotidianos rotinizados, centrando nos valores e direitos humanos, no autoconhecimento e em um novo paradigma.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação Continuada. Pesquisa-ação-formação. Políticas Públicas. Transdisciplinaridade.

RESUMEN

La transdisciplinariedad proyecto como recurso teórico y metodológico de la alfabetización de jóvenes y adultos en Sergipe semiárido - TRANSEJA - como la educación desarrollada en el período 2011-2012 por el Centro de Educación Continua - OBEDUC - Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Tiradentes - PPED / UNIT, por el Grupo de Investigación en Políticas Públicas, Gestión social y educativa y formación del profesorado - GPGFOP / CNPq es el objeto de estudio de esta tesis. El propósito de esta investigación es analizar parte de la colección disponible en este Observatorio, con especial atención a los de la experiencia de formación experimentada por muchos segmentos implicados: becarios y voluntarios (maestros, profesores universitarios diplomados, maestros de educación básica de la población); clases y coordinadores de alfabetización; gerentes de proyecto de alfabetización Sergipe vinculados al Programa Brasil Alfabetizado (SEALF / PBA); y líderes de la comunidad. Los objetivos específicos son los siguientes: límites y posibilidades de la transdisciplinariedad establecidos, como el eje de una política pública y los jóvenes del área de la educación no formal y de adultos en el contexto del Estado neoliberal; caracterizar las contribuciones de personal, profesionales, académicas y dimensiones sociales de diseño para cada uno de los participantes, ayudando a establecer un mecanismo de memoria OBEDUC / UNIT. El problema de investigación, se pregunta si el enfoque teórico y metodológico utilizado en el proceso de formación de los docentes Continuando lograron superar el enfoque disciplinario en la formación docente y contribuir a la consolidación progresiva de la transdisciplinariedad actitud hacia el mundo, a favor del desarrollo integral de la naturaleza maestros humanos y estudiantes? La hipótesis de trabajo establece que el TRANSEJA contribuyó mediante la enseñanza / investigación / extensión, para la formación continuada de los estudiantes de postgrado, estudiantes graduados, profesores de educación básica y la alfabetización de la zona de influencia, así como los coordinadores de clases SEALF hacia el transdisciplinariedad. Las categorías de análisis fueron empíricamente reconstruidos a partir de los escritos y discursos transcritos y están relacionados con la importancia de la práctica de la investigación-acción y la formación humana de la enseñanza y los estudiantes: la transdisciplinariedad políticas públicas y profesor continuaron la educación, en todos sus estados en perspectiva dialéctica, a la luz del materialismo histórico y el avance hacia la complejidad. Su trayectoria teórica y metodológica estaba iluminado por Afonso (2001), Capra (2006), Moraes (2010), Morin (2003; 2009), Gramsci (1982, 1991), Saviani (2006, 2008) y Brzezinski (2008), entre otros. Se trata de una investigación cualitativa, de buscar una interpretación más a fondo, los datos que se encuentran en las 14 carteras de los municipios incluidos en el proyecto. También se utilizaron los análisis cuantitativos que permitió una más compleja y más cerca de la realidad vista y llegó a la conciencia. Cuestionarios sociales ocupacionales fueron tratados con los alfabetizadores en las ciudades; producciones científicas presentadas en eventos internacionales ENFOPE / FOPIE de 2011-2012, las transcripciones de los videos producidos en el seminario de la devolución de 2013, se realizan análisis de contenido basado en Bardin (2011). La formación transdisciplinaria demostró dimensiones reconexión capaz de personas, materias curriculares, y promover cambios en los agentes en los niveles de la realidad, teniendo en cuenta el auto, recta y eco-formación, promovido beneficios hacia él, en la forma en que se relacionan con usted, con su región, con el medio ambiente, incluyendo otros hombres. Llegó a la conclusión de que la experiencia analizada con la finalización de la acción de investigación-formación, era significativo, el proyecto resultó ser posible tomar la alfabetización de jóvenes y adultos en otros lugares,

huyendo de lo cotidiano rutinario, centrándose en los valores y los derechos humanos, el conocimiento de sí mismo y un nuevo paradigma.

Palabras clave: Educación para Jóvenes y Adultos. Educación Continua. La investigación-acción. Políticas Públicas. La transdisciplinariedad.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	28
1. POLÍTICAS PÚBLICAS, ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	45
1.1 Alfabetização de Jovens e Adultos no Contexto das Políticas Públicas.....	53
1.2 Políticas de Formação de Professores no Brasil e a Educação de Jovens e Adultos no Contexto das Políticas Públicas	69
2. TRANSDISCIPLINARIDADE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	78
2.1.O Princípio da Complexidade e a Formação de professores	86
2.2. A Lógica do Terceiro Incluído e a Formação de Professores	92
2.3. Os Diferentes Níveis de Realidade e a Formação de Professores	94
2.4 A Produção Internacional sobre a Transdisciplinaridade: o estado do conhecimento	97
2.4.1 Análise de Experiências Nacionais de Formação Transdisciplinar	101
2.4.1.1 Ideia-chave 1 - Experiências de Formação voltadas para a Sustentabilidade Social e Humana.....	101
2.4.1.2 Ideia-chave 2 - Experiência de Formação Virtual voltada para a Gestão Transdisciplinar.....	104
2.4.1.3 Ideia-chave 3 - Experiência de Transdisciplinaridade com Crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundame.....	107
2.4.1.4 Ideia-chave 4 - Transdisciplinaridade e Numeracia.....	109
2.4.1.5 Ideia – chave 5- Transdisciplinaridade, Alteridade e a Pedagogia dos Desejos.....	110
2.4.1.6 Ideia-chave 6- Transdisciplinaridade e Ciência.....	111
2.4.2 A Experiência do OBEDUC/CAPES/UNIT-SE/PPED/GPGFOP com a Transdisciplinaridade na Formação Continuada de Alfabetizadores de Jovens e Adultos.....	115
3. TRANSDISCIPLINARIDADE, FORMÇÃO DE PROFESSOR E POLÍTICAS PÚBLICAS: REVELANDO A PERTINÊNCIA DO CONHECIMENTO NAS PRODUÇÕES DO OBEDUC	123
3.1 A definição das fontes da pesquisa.....	123
3.2 Análise das produções científicas do OBEDUC/PPED/UNIT/CAPES (2011–2012).....	125

3.3 Análise do Perfil Sócio Ocupacional dos Alfabetizadores do Semiárido Sergipano participantes do Projeto TRANSEJA (Linha de Base).....	146
3.4 Categorias Emergentes das Transcrições dos DVDs do Seminário Devolutivo com representantes dos segmentos participantes do Projeto TRANSEJA/OBEDUC (DVDs e CD- Rom em anexo/apêndice)	157
3.4.1 Categoria 1 – Políticas públicas	159
3.4.2 Categoria 2 – Transdisciplinaridade	164
3.4.3 Categoria 3 – Formação de Professor	166
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	177
ANEXOS	182
APÊNDICES	186

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de Formação Docente/Educação Básica.....	75
Figura 2 – Matriz Educacional para Formação de Professores na Diretoria de Educação Básica da Capes.....	76
Figura 3 – Categorias que Contemplam a Formação e Valorização do Magistério na Educação Básica.....	77
Figura 4 - Teoria Tripolar da Formação.....	91
Figura 5 - Página do 4º. ENFOPE e 5º. FOPIE/ 2011.....	126
Figura 6 – Página do 5º ENFOPE e 6º FOPIE/2012	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos Relatórios Regionais da Educação De Jovens e Adultos para CONFINTEA VI.....	51
Quadro 2 – Educação de Jovens e Adultos - Comparativo da Lei 9394/1996 e sua alteração através da Lei 12.796/2013.....	55
Quadro 3 – Percentual do Analfabetismo entre as pessoas de 15 Anos de idade ou mais nas regiões do Nordeste, do Centro-Oeste e Brasil.....	60
Quadro 4 - Detalhamentos dos Portfólios – Projeto Transeja 2011-2012.....	124
Quadro 5 - Produção Científica dos Membros do Projeto Transeja (2011-2012) no 4º. Encontro de Formação de Professores - ENFOPE e o 5º Fórum Permanente de Inovação Educacional – FOPIE, Edição Internacional/ 2011.....	126
Quadro 6 - Produção Científica dos Membros do Projeto Transeja (2011-2012) no 5º. Encontro de Formação de Professores - ENFOPE e o 6º Fórum Permanente de Inovação Educacional – FOPIE, Edição Internacional/ 2012.....	127
Quadro 7 - Produção Científica dos Membros do Projeto TRANSEJA (2011-2012) no 4º. Encontro de Formação de Professores - ENFOPE e 5º Fórum Permanente de Inovação Educacional – FOPIE, Edição Internacional/ 2011.....	128
Quadro 8 - Produção Científica dos Membros do Projeto TRANSEJA (2011-2012) no 4º. Encontro de Formação de Professores - ENFOPE e 5º Fórum Permanente de Inovação Educacional – FOPIE, Edição Internacional/ 2011.....	131
QUADRO 10 – LIVROS PUBLICADOS POR MEMBROS DO PROJETO TRANSEJA (2011-2012).....	131
Quadro 9- Produção Científica em Periódico (Versões Impressa e Online) dos Membros do Projeto TRANSEJA (2012).....	135
Quadro 10- Dissertações dos Membros do Projeto TRANSEJA (2012).....	136
Quadro 11 - Livros Publicados por Membros do Projeto TRANSEJA (2012).....	141
Quadro 12 - Capítulos de Livros Publicados por Membros do Projeto TRANSEJA (2012).....	141
Quadro 13 – Autores lidos por Município.....	151
Quadro 14 – - Motivo pelo qual escolheu atuar na alfabetização de jovens e adultos.....	153

Quadro 15 - Significado da alfabetização de jovens e adultos por município.....	154
Quadro 16 - Dificuldades e facilidades encontradas na prática profissional da alfabetização de jovens e adultos, por município.....	155
Quadro 17 - Comentários adicionais dos alfabetizadores participantes sobre o Projeto TRANSEJA (2011-2012).....	157

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - IDEB/Resultados 2005 – 2011 e Metas 2007 – 2021 4ª SÉRIE/5º ano do Ensino Fundamental/ Sergipe Rede Pública/ Região do Semiárido.....	39
--	----

LISTA DE SIGLAS

AC - Análise de Conteúdo

AJA - Alfabetizadores de Jovens e Adultos

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - A Associação Nacional de Política e Administração da Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CETRANS – Centro de Educação Transdisciplinar

CF – Constituição Federal

CI - Coordenador Institucional Local do OBEDUC

CIRET – Centro Internacional de Pesquisa Transdisciplinar

CM ou CT - Coordenadores de Município e Turmas de Alfabetização

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONFITEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPF – Cadastro de Pessoas Físicas

DVD - Digital Versatile Disc

EDUCON - Colóquio Educacional "Educação e Contemporaneidade"

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENFOPE – Encontro Internacional de Formação de Professores

EPT - Monitoramento Global de Educação para Todos

FACED - Faculdade de Educação

FAPITEC-SE - Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe

FE - Faculdade de Educação

FIEB/SENAI/CIMATEC - Federação das Indústrias do Estado da Bahia/

FML - Formador mediador local

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Professor

GETA - Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização

GPGFOP - Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação do Magistério

GSEALF - Gestores do SEALF
IAC - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICAE - International Council for Adult Education
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IES - Instituições de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LUNIT - Licenciandos da UNIT
MCT - Ministério de Ciência e Tecnologia
ME - Mestrados da UNIR
MEC – Ministério da Educação
Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização
OBEDUC - Observatório de Educação
ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONU – Organização das Nações Unidas
OPROF - Observatório de Políticas Públicas de Formação de Professor
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBA - Programa Brasil Alfabetizado
PEBP - Professores da Educação Básica da Rede Pública
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios
PNE - Plano Nacional de Educação
POST - Proposta para Incidência na Agenda Internacional de Desenvolvimento Sustentável
PPED - Programa de Pós-Graduação em Educação
PROBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PROFORTI - Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação do Semiárido
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PTE - Projeto Telemar Educação
SEALF - Programa Sergipe Alfabetizado
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMPESQ - Semana de Pesquisa

SNCT - Semana Nacional de Ciência & Tecnologia

SSED-SE - Secretaria de Estado da Educação de Sergipe

TELEMAR - A gestão transdisciplinar de uma comunidade virtual de aprendizagem

TRANSEJA - A transdisciplinaridade como recurso teórico-metodológico para a efetividade da alfabetização de jovens e adultos no semiárido sergipano

TRANSEJA 2 - Transdisciplinaridade na literacia e numeracia de jovens e adultos no semiárido sergipano

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIT - Universidade Tiradentes

USP – Universidade de São Paulo

VO - Voluntários do OBEDUC

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Proporção da População de 12 anos de Idade com ao menos os Anos Iniciais do Ensino Fundamental Concluído – Brasil 2011.....	62
Gráfico 2 - Proporção da População de 16 anos de Idade com ao menos o Ensino Fundamental Concluído – Brasil 2011.....	62
Gráfico 3: Concentração da População de Adultos Analfabetos em 10 Países do Mundo (1985– 1984; 2005 – 2011).....	64
Gráfico 4: Áreas de Produção Científica- Primeiras Décadas do Século XI – CETRANS....	99
Gráfico 5: Áreas de Produção Científica- Segunda Década do Século XXI – CETRANS....	100
Gráfico 6 – Classificação da Produção Científica (ENFOPE 2011) por Categoria de Análise.....	134
Gráfico 7 – Classificação da Produção Científica (ENFOPE 2012) por Categoria de Análise.....	135
Gráfico 8 – Idade dos Alfabetizadores.....	147
Gráfico 9 – Formação dos Alfabetizadores.....	147
Gráfico 10 – Tempo de Atuação como Alfabetizador.....	148
Gráfico 11 – Função no Sergipe Alfabetizado.....	148
Gráfico 12 – Formação Específica para atuar com Jovens e Adultos.....	149
Gráfico 13 – Ouviram sobre Transdisciplinaridade.....	149
Gráfico 14 – Com relação a parceria TRANSEJA e Sergipe ALFABETIZADO.....	150
Gráfico 15 – Costuma Ler para Fundamentar a Prática.....	150
Gráfico 16 – Recursos Utilizados na Alfabetização.....	152

INTRODUÇÃO

Somos um país rico pelas potencialidades naturais, em franco crescimento econômico, científico e tecnológico, marcado por inúmeras diferenças étnicas, territoriais e culturais, assim como pela manutenção de profundas desigualdades sociais. Há um atraso histórico na formação do cidadão e na garantia de uma educação pública de qualidade. Registra-se, porém, nas últimas décadas, no contexto da globalização, significativas mudanças nos aspectos organizacionais no âmbito da sociedade civil, o que tem redundado em avanços do ponto de vista socioeconômico e também na esfera da sociedade política.

Com base em Afonso (2001), verifica-se que a construção histórica dos Estados-nação e sua relação com a educação pública e a categoria de cidadania contém ambivalências com profundas implicações políticas e culturais. Nessa perspectiva, o papel do Estado está em contínua redefinição, no contexto dos processos de globalização cultural e de transnacionalização do capitalismo. A escola de massa ou a escola pública, instituída pelo Estado Moderno de Direito, não deixou de ser usada como legitimadora de um projeto societal integrador e homogeneizador.

É com a sociedade moderna, capitalista e burguesa que a educação passa a ser “para todos”, atendendo ao princípio de uma educação que liga a escola aos interesses da classe dominante, o que é confirmado por Saviani (2005) ao analisar suas relações com a ideologia que contempla os interesses dominantes na formação de quadros para manutenção e reprodução da estrutura da sociedade de classes.

Foi nesse panorama que a escola se instituiu como uma forma de compensar os modos de exploração vividos pelos trabalhadores, legitimada pelo Estado, porém de forma ínfima, uma vez que desconsidera as relações da instituição escola com as classes sociais. Kramer (1982a; 1982b) ao analisar as origens e os fundamentos da educação compensatória, afirma coincidirem com a origem da própria escola, em especial da pré-escola, em meados do século XIX, quando essa era tida como o antídoto da privação cultural, alastrando-se após a 2ª Guerra Mundial por todo o mundo. Esse modelo de abordagem à escola, como compensação da privação cultural, teve suas raízes em grandes teorias como Froebel, Montessori, McMillan, inclusive Piaget e Vigotsky, como demonstra Kramer (1982a; 1982b).

Desse modo, vem à tona a complexidade e a ambivalência da relação histórica do Estado-nação com a educação pública e o ideário de cidadania, que sempre sofreram os

efeitos das questões políticas e culturais, sendo retomadas hoje nas discussões dos processos de globalização cultural e transnacionalização do capital.

O Brasil, com o fim da ditadura militar e a instituição da democracia, começou a impulsionar novos rumos à política e aos caminhos da educação. Dentre inúmeras mudanças ocorridas na política educacional, impulsionadas pelos vários governos, destacam-se a Carta Magna de 1988 (Constituição Cidadã), a polêmica Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9.394/1996), a Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, do Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Professor (FUNDEF), depois substituída pela Lei Nº 11.494/2007 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a Lei Nº 4.173/1999 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Dez anos após a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia, 1990, onde os países assumiram o compromisso de atender às necessidades básicas para aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos, erradicando o analfabetismo, foi realizado um processo de avaliação dos resultados alcançados na educação mundial, sendo convocado o Fórum Mundial sobre Educação de Dakar, em abril de 2000, considerado um importante marco na luta pela universalização da educação básica para todos, elemento fundamental na conquista da cidadania. Dentre os compromissos coletivos de Dakar, (UNESCO, 2001, p.9), destacam-se:

III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida; IV que visa “alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos.

Portanto, o documento de Dakar (UNESCO, 2001), no que se refere à modalidade de educação de jovens e adultos, estabelece que deve ser ofertada a todos os jovens e adultos a oportunidade de ter acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades que qualifiquem para o mercado de trabalho e o torne protagonista na sua vida e na sociedade, em contínuo processo de aprendizagem. Nesse contexto, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODM (2001) são:

1- Erradicar a extrema pobreza e a fome; 2 - Atingir o ensino básico universal; 3- promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4- Reduzir a mortalidade na infância; 5- Melhorar a saúde materna; 6- Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; 7- Garantir a

sustentabilidade ambiental; 8- Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento (ONU, 2001, p. 56).

Entende-se que a melhoria das condições oferecidas, participação e qualidade na educação de adultos podem acelerar a conquista dos oito ODMs (UNESCO, 2010), pois com melhor nível educacional eleva-se a facilidade de compreensão dos sujeitos sobre a importância de garantir aos seus filhos e, principalmente, suas filhas a frequência à escola e à obtenção de uma qualificação que proporcione uma vida mais independente e ativa.

O documento da Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFITEA VI (UNESCO, 2010), apresenta a alfabetização como o pilar indispensável que oportuniza aos jovens e adultos a participação na aprendizagem em todas as fases, sendo o direito à alfabetização, parte inerente do direito à educação, pré-requisito para o desenvolvimento e protagonismo pessoal, social, econômico e político. “[...] A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade” (UNESCO, 2010, p.7).

A Declaração Conjunta da Sociedade Civil (2013), apresentada na 68ª período de sessões da Assembleia Geral das Nações Unidas, apresentou destaque aos objetivos de Desenvolvimento do Milênio e à Agenda de Desenvolvimento das Nações Unidas para além de 2015, na esperança de garantir que o cumprimento dos direitos humanos esteja no centro da proposta e que seja base das narrativas voltadas à educação. Nessa perspectiva de direitos humanos para educação engloba, todo o sistema educativo e os processos como: a política, o acesso, o currículo, a gestão, o orçamento, a infraestrutura, o ensino e a aprendizagem. “A perspectiva de direitos valoriza o direito à educação, os direitos em educação e os direitos através da educação [...]” (p.1). Destaca-se na declaração o à educação que começa no nascimento e continua ao longo de toda a vida, que inclui a educação na primeira infância à universitária, incluindo a alfabetização e a educação de pessoas adultas, num marco da aprendizagem ao longo da vida, sendo importante que as políticas e os programas reconheçam a importância da herança cultural, seus saberes, representações, expectativas e habilidades, valorizando seus contextos e necessidades.

O International Council for Adult Education – ICAE (2005) apresenta o Objetivo de Educação que Precisamos para o Mundo que Queremos - Proposta para Incidência na Agenda Internacional de Desenvolvimento Sustentável POST-2015, considerando a educação, ao longo da vida, o paradigma do século XXI, o que implica em uma mudança no sistema de educação para que o processo de alfabetização e a educação de jovens e adultos sejam unificados. Apresenta, como indicativo para os Estados, a organização de um sistema

educativo com o direcionamento da aprendizagem durante toda a vida, como caminho para alcançar sociedades inclusivas e justas. Para isto, o documento nos apresenta, como requisito, as seguintes metas:

- Em 2030 ter um planeta livre de analfabetismo. – Em 2050 assegurar o acesso universal e gratuito a 12 anos de escolaridade a toda a população do mundo. – Reduzir a brecha de acesso e resultados na educação de pessoas adultas entre 20% das pessoas mais ricas e 40% das mais pobres. – Educação de qualidade (formal, não formal, informal) que seja útil para todos e todas as trabalhadoras na economia informal (ICAE, 2013, p.1).

Para o cumprimento das metas, o documento do ICAE (2013) apresenta como sendo necessárias a garantia à equidade de gênero nos serviços educativos; a inclusão sem discriminação nos sistemas educativos todos/as que apresentem necessidades especiais de aprendizagem, ou condições culturais, éticas, etárias, de localização de residência, e de gênero; a formação de docentes com capacidade de assumir os desafios profissionais, sociais, culturais e pedagógicos; o estabelecimento do sistema de participação cidadã nos níveis global e nacional; e a garantia para os jovens e adultos de um ensino de conteúdos disciplinares e o uso de tecnologia para o pleno desenvolvimento das pessoas, como cidadãs e nas atividades laborais. Destacamos a incoerência da proposta de formação de jovens e adultos na perspectiva disciplinar, quando a Agenda de Desenvolvimento POST – 2015, estabelece como base uma visão holística da educação¹, incluindo todas as suas formas, tanto formal como não formal.

As leis, os decretos e pareceres, teoricamente, vêm mostrando os princípios e as normas que podem melhorar a qualidade do ensino brasileiro; no entanto, no percurso até a sala de aula têm ocorrido aspectos que chegam a descaracterizar as mudanças almejadas. Falta uma conjunção entre a legalidade a uma prática mais eficiente e eficaz. Importantes são as reformas ocorridas no campo educativo que visam à efetiva universalização da educação básica (não só pelo acesso, mas pela permanência com sucesso), ao aperfeiçoamento da formação docente (inicial e continuada) e sua organização política, além da infraestrutura física nas escolas, especialmente o espaço físico da sala de aula e instituições complementares.

A Emenda Constitucional nº 59, aprovada no final de 2009, estabeleceu como ensino obrigatório, gratuito e de qualidade aquele desenvolvido na faixa etária dos 4 aos 17 anos (toda a Educação Básica), medida a ser implementada até o ano 2016. Na Conferência

¹Extrato da Declaração de SDC Education Network:http://www.sdc-education.net/em/Home/Agenda_post_2015/Swiss_position.

Nacional de Educação - CONAE - 2010 os agentes do Governo Federal declararam sua intenção de estender essa obrigatoriedade do zero aos dezessete anos. Na CONAE – 2014 já foi discutida a forma de implementação gradativa, pelos Planos Estaduais e Municipais de Educação, daquilo que foi assegurado, nesse sentido, pela Lei 13.005, de 25/06/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

A alfabetização é fundamental para o progresso social e econômico de um país. Mesmo assim, poucos países oferecem uma segunda chance efetiva para adultos analfabetos, logo, países com uma herança de baixa escolarização oferecida a seu povo não têm sido capazes de erradicar o analfabetismo de adultos, permanecendo alto o número de adultos analfabetos, de 774 milhões no mundo, com uma queda de 12% desde 1999, e de 1% desde 2000. A projeção para 2015 é de que tenhamos 743 milhões de analfabetos. Dez países são responsáveis por quase três quartos do analfabetismo mundial, apresentados por ordem de responsabilidade: 1- Índia; 2- China; 3-Paquistão; 4- Bangladesh; 5- Nigéria; 6- Etiópia; 7- Egito; 8- Brasil; 9- Indonésia e 10- República Democrática do Congo no período de 1985 a 1994 e de 2005 a 2011. No caso do Brasil o período apresentado é de 2005 a 2011. (UNESCO, 2014). Com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – PNAD (2012), o número de analfabetos de 15 anos ou mais de idade no Brasil, passou de 12,9 milhões para 13,2 milhões de pessoas entre 2011 e 2012. Com isso, a taxa de analfabetismo que era de 8,6% em 2011, chegou a 8,7% em 2012. Segundo a UNESCO (2014), as mulheres correspondem a quase dois terços do total de adultos analfabetos, permanecendo sem progresso desde 1990.

Desde 1990, as taxas de alfabetização de adultos cresceram rápido nos Estados Árabes. No entanto, devido ao crescimento populacional, o número de adultos analfabetos caiu apenas de 52 milhões para 48 milhões. Da mesma forma, na região com o segundo crescimento mais rápido das taxas de alfabetização de adultos, o Sul e o Oeste da Ásia, a população de adultos analfabetos permaneceu estável, em pouco mais de 400 milhões. Na África Subsaariana, o número de adultos analfabetos cresceu 37% desde 1990, principalmente devido ao crescimento populacional, chegando a 182 milhões, em 2011. Até 2015, projeta-se que 26% de todos os adultos analfabetos estarão na África Subsaariana, proporção que, em 1990, era de 15% (UNESCO, 2014, p. 10).

Com base no Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos – EPT (UNESCO, 2014), a lentidão no progresso da alfabetização remete ao entendimento da ocorrência de poucas mudanças no número de países que alcançaram a universalização da alfabetização de adultos. Em 2015, estima-se que 29% dos países atinjam a universalização da alfabetização de adultos, enquanto 37% ainda estarão muito longe de consegui-lo.

A educação é um dos temas mais discutidos e pesquisados atualmente, haja vista a sua complexidade e a importância de proporcionar aos cidadãos conhecimentos que possam articular, contextualizar e religar sua omnilateralidade no contexto em que vivem, tornando-se, assim, um conhecimento pertinente. Este tem sido um grande desafio, uma vez que predominam conhecimentos fragmentados e isolados na prática educativa escolar.

Para Freire (1979), nenhuma ação educativa pode acontecer sem que haja uma reflexão sobre o homem e suas condições culturais, porque não há uma educação fora da sociedade e nenhum homem vive isolado. Quanto mais o homem é levado a refletir sobre sua situação e suas raízes, mais vai emergir à consciência do compromisso com a realidade da qual é sujeito, saindo da condição de espectador, para intervir cada vez mais na sociedade. Nesse contexto, o alfabetizando passa a ter consciência da necessidade de ler e escrever e, portanto, prepara-se para ser agente desse aprendizado na medida em que o processo de alfabetização ultrapassa o domínio mecânico do ler e escrever. “[...] É entender o que se lê e escrever o que se entender [...]” (FREIRE, 1979, p. 72).

Nesse sentido, a alfabetização não deve acontecer nem de cima para baixo, nem de fora para dentro, mas, como afirma Freire (1979), de dentro para fora, partindo do próprio alfabetizando, devendo, portanto, somente ser ajustado pelo alfabetizador. “Mas infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador [...]” (FREIRE, 2009, p. 53).

A sociedade, especialmente o segmento da educação brasileira, tem sofrido importantes mudanças nas últimas décadas, em sua estrutura organizacional, de ordem sociopolítica e econômica. Sendo a educação uma prática social fundamental, representa preocupação dos governos do país, os quais, sucessivamente, têm implementado novas políticas educacionais que procuram responder a essas mudanças, não necessariamente bem sucedidas. Assim, a evolução vem se situando no contraditório, dando-se continuidade à história humana, até na busca aperfeiçoada da compreensão da relação sistêmica da vida onde, “[...] mais amplamente, tudo que está separado em nosso universo é ao mesmo tempo inseparável” (MORIN, 2007, p. 62).

Essas mudanças já se inspiram, em parte, no paradigma da complexidade, que estabelece como fundamento a necessidade de religar o que está separado, rompendo com as mentalidades e práticas fragmentadas, para um conhecimento em constante movimento do todo às partes, implicando uma reaprendizagem do pensamento. Para Morin (2007), a verdadeira mudança não prescinde da reforma do pensamento, “[...] Nós mesmos somos, aliás, os efeitos e os produtos de um processo de reprodução. Mas somos também seus produtores, porque, se assim não o fosse, o processo não poderia continuar [...]” (MORIN, 2007, p. 66).

Para Morin (2009), educar, tendo como base o pensamento complexo, pode nos possibilitar a saída do estado de desarticulação e fragmentação do saber, bem como da simplificação do pensamento, que produz como consequência um sofrimento para a humanidade. Pretende-se, com novo paradigma educacional que emerge, o desenvolvimento integral da pessoa humana com a realização plena de todas as suas capacidades e possibilidades, porque há uma necessidade urgente de ir além do que estamos acostumados a trabalhar em educação, por entendermos que os conteúdos já não são suficientes, embora necessários à prática pedagógica.

É fundamental dar uma maior atenção ao desenvolvimento da consciência, trabalhando a complexidade do conhecimento na perspectiva de ampliação da capacidade de percepção, que perpassa o saber do docente e do discente. A prática do pensamento complexo propõe desenvolver e reconhecer a importância de uma racionalidade dialógica, recursiva, intuitiva e global, superando o reducionismo cultural que é proveniente dos entendimentos humanos. “Dizendo de outra maneira, a transdisciplinaridade implica uma atitude integral de desenvolvimento interior, uma conduta comprometida com os valores da vida, com responsabilidade social e política, com sustentabilidade em seu sentido mais amplo” (MORAES; NAVAS, 2010, p.18-19).

Essa nova visão de realidade é fundamentada na consciência da inter-relação e interdependência de ordem fisiológica, biológica, psicológica, social e cultural, religando-os e problematizando-os, numa concepção sistêmica, onde é valorizado o todo integralmente, assim como cada uma de suas partes, cujo sentido recupera-se no todo. “[...] O pensamento sistêmico é pensamento de processo; a forma torna-se associada ao processo, a inter-relação, a interação e os opostos são unificados através da oscilação” (CAPRA, 2006, p. 261). Essa unificação ou padrão orgânico ultrapassa a lógica reducionista, embora haja a compreensão da sua influência em todo organismo vivo e que também tem sua importância. O único perigo que apresenta é o de conceber como a explicação completa. “[...] Reduccionismo e holismo,

análise e síntese, são enfoques complementares que, usados em equilíbrio adequado, nos ajudam a chegar a um conhecimento mais profundo da vida” (CAPRA, 2006, p.261).

Com base no pensamento de Capra (2006), para a ciência cartesiana, a compreensão do todo se daria a partir da análise das suas partes. No entanto, no pensamento sistêmico, as propriedades das partes só podem ser entendidas dentro do contexto do todo maior. “[...] Desse modo, o pensamento sistêmico é pensamento “contextual”” (p. 46).

Na perspectiva de Capra tanto o paradigma monista quanto o dualista, que incluem o positivismo e a dialética marxista, com seus desdobramentos, são mecanicistas porque fundados rigorosamente na ciência; somente o novo paradigma, o holístico ou sistêmico, é visto como pluralista por considerar outros fatores além da ciência econômica e política, por exemplo, para dar conta da complexidade humana.

Segundo Morin (2007), a atitude de contextualizar é característica do espírito humano que é atrofiado pelo ensino parcelado, entendendo que o conhecimento só se torna pertinente quando é capaz de fazer parte de todo o contexto. “[...] Pode-se dizer ainda que o conhecimento progride, principalmente, não por sofisticação, formalização e abstração, mas pela capacidade de conceitualizar e globalizar [...]” (p. 20-21).

Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras [...]; comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese (MORIN, 2012, p. 24).

Apesar de Morin vir de uma tradição da dialética marxista os procedimentos metodológicos que aponta representam processo circular e sistêmico de análise de qualquer objeto de pesquisa, enquanto o materialismo histórico dialético comporta-se a partir da história, da historicidade, de contradição e da luta de classes, provocando “a revolução” do conhecimento pela tomada de consciência da realidade e, daí, por meio dos processos em espiral, em uma busca constante da superação, chega-se ao concreto pensado de uma nova tese. Portanto, existe uma diferença metodológica que se configura na complexidade como dialogicidade.

Educar não pode ser uma mera transferência de conhecimento, mas a conscientização e o testemunho vivo. É um processo de construção e de libertação do ser

humano das cadeias proclamadas pelo determinismo, reconhecendo na história um campo aberto de possibilidades. Portanto, pode-se deduzir a dimensão da complexidade em instituir grandes mudanças na sociedade através de reformas educacionais em meio ao ideário do capital. No entanto, segundo Mészáros (2008, p. 25), “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança [...]”, com a viabilização da educação como mediadora das especificidades e dos processos de massa. Nessa perspectiva, as atividades educativas representam potenciais instrumentos de sensibilização e de fortalecimento da interdisciplinaridade, já na direção da transdisciplinaridade, pois é através de um processo educativo crítico, dinâmico e transformador que se concebem novos valores.

De acordo com Moraes (2010), a dimensão da complexidade da educação é percebida através de um processo sistêmico, cujo desafio é ultrapassar um padrão educacional de pensamento linear e determinista, que gera um conhecimento cada vez mais fragmentado, onde o aluno é considerado um banco de dados a ser preenchido com informações que, na maioria das vezes, são desnecessárias e inúteis. A postura de eternos aprendizes é construtiva na educação dos educadores.

[...] É necessário que se auto-eduquem e eduquem escutando as necessidades que o século exige, das quais os estudantes são portadores. É certo que a reforma se anunciará a partir de iniciativas marginais, por vezes julgadas aberrantes, mas cabe à própria Universidade levá-la a cabo. É óbvio que críticas e questionamentos externos nos fazem falta, mas sobretudo o que faz falta é um questionamento interior (MORIN, 2011, p. 23)

Segundo Sommerman (2003), a concepção de formação docente passa pelo entendimento de uma formação tripolar que é representada pela autoformação, heteroformação e ecoformação. Quando se fala da autoformação, significa dizer que é a apropriação do sujeito à sua própria formação; a heteroformação se refere ao aspecto social da formação, ou seja, a formação na relação com o outro; e a ecoformação se dá com a relação com o meio ambiente. Portanto, é necessário que sejam criadas as condições para que essa formação tripolar aconteça integrada, integrando a aprendizagem, o que requer de fato uma formação diferenciada que eleve o docente a transcender o real em que se encontra, por um processo que conecte consigo mesmo, com o outro e com o meio ambiente. Moraes (2010) afirma que “[...] ao aprimorar seu nível de percepção e de consciência, o docente e o discente começam a perceber que foram os seus erros e acertos as maiores fontes de evolução em suas vidas [...]” (MORAES, 2010, p.193).

A pesquisa está calcada na reflexão acerca do Projeto TRANSEJA da Universidade Tiradentes, Campus Aracaju (SE), intitulado “A transdisciplinaridade como recurso teórico-metodológico para a efetividade da alfabetização de jovens e adultos no semiárido sergipano”, financiado pelo Observatório de Educação (OBEDUC) da CAPES (01/2011 a 01/2013), UNIT-SE, Edital 038/2010/CAPES/INEP, sob a condução do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (GPGFOP/PPED/UNIT/CNPq) que esteve em curso, graças à Carta de Anuência da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE).

O projeto TRANSEJA tinha como proposta o ensino/pesquisa/extensão e trazia como objetivos gerais:

Fomentar a produção acadêmica na Universidade em favor da formação de recursos humanos em educação, com suas interfaces com os sistemas estadual e municipais de educação, desde o nível da graduação até a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), pela via do Grupo de Pesquisa, utilizando as bases de dados disponíveis, sobretudo no INEP, de modo a articular a pós-graduação com as licenciaturas e as escolas de Educação Básica; Contribuir para consolidar o GPGFOP que a partir de 2010 está implantando, com recursos do PROBIC/UNIT, progressivamente, o OPROF – Observatório de Políticas Públicas de Formação de Professor; Desenvolver estudos e pesquisas sobre os processos de alfabetização e letramento na Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovem e Adultos, com ênfase ao domínio da Língua Portuguesa e da Matemática, visando a elevação da Educação Básica (UNIT, 2010, p. 11)

A transdisciplinaridade presente na proposta do projeto e no seu pressuposto emerge como mais que uma metodologia, e sim uma atitude diante do mundo, de si e do outro, com o propósito de religar o conhecimento e ter a compreensão da complexidade, sensibilizando os agentes pedagógicos para questões como identidade, alteridade, autoria e interações, e estas como subsídios no planejamento da alfabetização de jovens e adultos, junto aos formadores do Sergipe Alfabetizado/SEED-SE, com ênfase às áreas de português e matemática (BEZERRA *et al*, 2012), visando ao progresso do cidadão na literacia e numeracia.

O TRANSEJA trazia, no seu marco teórico, as contribuições de Paulo Freire, na abordagem à educação de jovens e adultos; Antônio Gramsci, quanto às concepções de formação dos intelectuais; Agnes Heller, com a dialética do cotidiano e a história; Edgar Morin, com os aspectos do pensamento complexo na educação do futuro; Edneide Jezine, quanto à extensão universitária; Boaventura de Souza Santos, com a crítica à ciência moderna

e valorização do novo senso comum e as produções do GPGFOP/PPED/UNIT/CNPq com a proposta de reconstrução da prática pedagógica.

Conforme o projeto TRANSEJA (UNIT, 2010, p.8), o propósito foi o de fomentar a produção acadêmica na Universidade, com o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a alfabetização e letramento na Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com foco na Língua Portuguesa e na Matemática, visando ao fortalecimento da Educação Básica em 15 municípios do semiárido sergipano, dentre os 36 dessa região. A escolha dos municípios se deu pela participação no Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação do Semiárido – PROFORTI, de modo a somar recursos, sendo: Canindé de São Francisco, Carira, Cumbe, Feira Nova, Gararu, Gracho Cardoso, Itabi, Monte Alegre de Sergipe, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora de Lourdes, Poço Redondo, Poço Verde, Porto da Folha e São Miguel do Aleixo. Destes, no município de Gracho Cardoso o projeto não foi realizado por falta de turmas do SEALF. Vale ressaltar que o foco da atuação do projeto foi a formação continuada docente de alfabetizadores de jovens e adultos e seus formadores.

No período de execução do Projeto TRANSEJA, os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/2005), em Sergipe, apresentavam uma taxa de analfabetismo² e de analfabetismo funcional de 19,7% e 34,1% respectivamente, encontrando-se acima das médias do Brasil que são de 11% para o analfabetismo e de 23,5% para analfabetismo funcional. Existiam no Estado 299.192 analfabetos, segundo dados disponibilizados pela SECAD/MEC. Na faixa etária de 15 anos, início da idade adulta, o problema no estado ganhava proporções mais graves, refletindo o círculo vicioso que se instalava a partir da ineficácia da Educação Básica, em especial do Ensino Fundamental, com os seus altos índices de reprovação, evasão e distorção idade/série, como se pode ser visto nos dados de analfabetismo em Sergipe, sendo 25,2% da população com 15 anos; 11,0% na faixa de 16 a 19 anos; 15,5%, de 20 a 24 anos; 17,6%, de 25 a 29 anos; 22,1% no grupo dos 30 a 39 anos; 29,7% da população de 40 a 49 anos; 48,8% com 50 anos ou mais.

Trata-se de um projeto relevante por (re)construir o sertão e/ou o rural como objeto pedagógico e os elos políticas educacionais/reestruturação produtiva – que demanda novas formas de produção de conhecimentos e de gestão das relações de trabalho, novo perfil de cidadão, independentemente da origem social ou espacial, com competências voltadas para

² O IBGE considera analfabeta a pessoa que não sabe ler nem escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece.

um mercado competitivo/globalizado – através da transdisciplinaridade nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática.

Justifica ainda o projeto, os resultados do IDEB (ver tabela 1), anos iniciais do ensino fundamental, 2005 a 2011 (INEP, 2012), nos quais Sergipe ocupa a segunda posição inferior em ordem ascendente, sendo superado apenas pelo estado de Alagoas, empatando com o Amapá, Maranhão e Rio Grande do Norte. Urge que sejam superados o analfabetismo e os baixos níveis de escolaridade da população, que comprometem o desempenho regional, a competitividade do país e os direitos humanos.

Conforme INEP (2012), a rede pública em Sergipe apresentou em 2011 média 3,6 no IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que dos 36 municípios selecionados, 7 (19,4%) têm a mesma média do Estado, mais da metade, 19 (52,8%), situaram-se abaixo dessa média e 10 (27,8%) a superaram entre um a seis décimos de pontos percentuais. Em relação às metas de 2011, 41,7% desses municípios não as alcançaram. Trata-se de região prioritária.

Tabela 1 - IDEB
Resultados 2005 – 2011 e Metas 2007 - 2021
4ª SÉRIE/5º Ano do Ensino Fundamental
Sergipe Rede Pública
Região do Semiárido

SERGIPE MUNICÍPIOS SEMIÁRIDO TRANSEJA 2	IDEB OBSERVADO				METAS PROJETADS							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
SERGIPE	2.8	3.2	3.4	3.6	2.9	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
1. Canindé de S. Francisco	2.7	2.9	3.5	3.5	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0
2. Carira	2.5	3.2	3.0	3.2	2.7	3.1	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
3. Cumbe	2.8	3.6	3.7	3.6	2.8	3.2	3.6	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0
4. Feira Nova	2.4	2.5	3.5	3.2	2.5	2.8	3.2	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7
5. Gararu		3.4		3.4		3.6	4.0	4.3	4.5	4.8	5.1	5.4
6. Itabi	2.5	3.1	3.1	3.5	2.6	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8
7. Monte Alegre de Sergipe	2.3	2.4	3.2	3.1	2.4	2.8	3.2	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7
8. Nossa Srª Aparecida	2.5	3.4	3.5	3.3	2.6	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8
9. Nossa Srª da Glória	2.7	3.2	3.3	3.8	2.8	3.2	3.7	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
10. Nossa Srª de Lourdes	2.8	3.3	3.1	3.7	2.9	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
11. Poço Redondo	2.3	2.6	2.8	2.8	2.4	2.8	3.3	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7
12. Poço Verde	3.1	3.6	3.8	3.8	3.1	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8	5.0	5.3
13. Porto da Folha	2.4	2.2	3.1	3.3	2.5	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8
14. São Miguel do Aleixo	2.3	3.0	3.1	3.6	2.5	3.1	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1

15. Amparo de São Francisco	2.7	4.0	3.6	3.6	2.7	3.0	3.4	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9
16. Aquidabã	1.6	2.9	3.3	3.6	1.9	2.6	3.2	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7
17. Areia Branca	2.7	2.6	3.1	3.5	2.8	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
18. Campo do Brito	3.2	2.9	2.7	3.2	3.3	3.6	4.1	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
19. Canhoba	1.7	3.4		***	1.8	2.1	2.5	2.8	3.0	3.3	3.6	4.0
20. Cedro de São João		2.9	3.1	4.0		3.1	3.5	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9
21. Frei Paulo	2.6	2.4	3.3	3.0	2.8	3.3	3.9	4.2	4.4	4.7	5.0	5.3
22. Gracho Cardoso	1.8	3.1		4.2	2.0	2.5	3.1	3.3	3.6	3.9	4.2	4.6
23. Itabaiana	2.7	3.3	3.6	3.7	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0
24. Lagarto	3.0	3.4	3.7	4.1	3.0	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
25. Macambira	3.1	3.2	3.3	4.0	3.1	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4
26. Moita Bonita	2.8	3.3	3.6	3.6	2.9	3.3	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
27. Nossa Srª das Dores	3.0	3.1	3.1	3.5	3.0	3.3	3.8	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
28. Pedra Mole		3.2	3.5	***		3.4	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
29. Pinhão	2.5	3.3	3.2	3.6	2.6	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8
30. Propriá	2.8	2.9	3.0	3.8	2.8	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
31. Riachão do Dantas	2.3	2.8	3.0	3.6	2.4	2.7	3.2	3.4	3.7	4.0	4.3	4.7
32. Ribeirópolis	2.7	3.4	3.8	3.9	2.8	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
33. São Domingos	2.7	2.8	3.1	3.3	2.8	3.1	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
34. Simão Dias	2.7	3.1	3.4	3.5	2.7	3.1	3.5	3.8	4.0	4.3	4.7	5.0
35. Telha		3.1	3.2	3.5		3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.0
36. Tobias Barreto	2.5	2.9	3.5	3.5	2.7	3.1	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1

FONTE: TRANSEJA/UNIT/OBEDUC/CAPES – Elaborada a partir dos IDEB, INEP (2012).

Resultados e Metas (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>)

Obs.: Os dados sombreados em verde correspondem ao alcance da meta estabelecida pelo MEC. Os campos não preenchidos devem-se a uma ou mais das seguintes ocorrências:

*número insuficiente de participantes na Prova Brasil;

*solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 410;

*não obtenção de média na Prova Brasil 2011

Na perspectiva da transdisciplinaridade, o projeto utilizou como documento base a Carta da Transdisciplinaridade, que foi adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, realizado no Convento de Arrábida, Portugal, em novembro de 1994, de autoria de Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu, na perspectiva de desenvolver as “[...] dimensões mais amplas e globalizantes da concepção de educação nas esferas do saber, do fazer, do ser, do conviver e do empreender, transcendendo a disciplinaridade [...]” (BEZERRA et al, 2012, p. 7). O projeto fundamentou a sua base metodológica, para compreensão do processo de alfabetização de jovens e adultos, na:

[...] visão histórico-político-cultural que norteia a concepção freiriana. Nessa perspectiva, entende ser importante valorizar os saberes adquiridos na “labuta cotidiana” dos alunos trabalhadores, sendo que tais saberes devem ser sistematizados para permitir a adequação ao mundo letrado, formalizado pela sociedade culta, contextualizando-os de forma a permitir que o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e raciocínio matemático, integrados com o contexto social, político e cultural proporcionem o

aperfeiçoamento de ações cotidianas e, por consequência, permitam uma inserção crescente do cidadão no contexto social em que está inserido. Diante desse desafio, o ensino revela-se imbricado com a pesquisa e a extensão (BEZERRA et al, 2012, p. 7-8).

Segundo Bezerra (*et al*, 2012), trabalhar com a educação de jovens e adultos exige, dos profissionais, consciência da sua função, que está pautada na promoção de mudanças significativas no processo educativo junto a esse público. Portanto, é preciso considerar as experiências, os saberes que os educandos adquirem não só em sala de aula, mas também na sua vida cotidiana, levando-os a desenvolver uma consciência crítica. “[...] Nesse processo, a Língua Portuguesa e a Matemática são vistas como meios para a compreensão da realidade e integradores das áreas de conhecimento. [...]” (BEZERRA *et al*, 2012, p.8). Além disso, a autora nos apresenta que o projeto trazia no seu escopo a preocupação de buscar conteúdos nas áreas de História, Geografia e Ciências, com o objetivo de levar os alunos a compreender o espaço em que vivem, contextualizando o processo de alfabetização, bem como temas que tivessem relação significativa com o seu cotidiano, na promoção da dialética do local com o global. Assim, o projeto esteve fundamentado na metodologia da pesquisa-ação, tendo como base teórica Thiollent (1998), cuja abordagem é político-social.

O projeto TRANSEJA teve como intuito estabelecer a relação entre as funções da universidade apresentada na tríade ensino/pesquisa/extensão e a pesquisa-ação, como propostas interligadas, entendendo a extensão “[...] como comunicação, rico e amplo processo pelo qual os homens se humanizam e a sociedade, assumindo sua condição de protagonistas da história, sujeitos históricos” (BEZERRA et al, 2012, p.9).

A presente pesquisa traz, como objeto de estudo, o TRANSEJA como formação continuada via ensino/pesquisa/extensão. O objetivo geral da investigação é analisar as representações sobre o TRANSEJA dos diversos segmentos envolvidos: bolsistas (mestrando, graduando; professores de educação básica da rede pública); alfabetizadores e coordenadores de turmas; gestores do SEALF; lideranças comunitárias. Os objetivos específicos contemplados foram: a) configurar possibilidades e limites da transdisciplinaridade, como eixo de uma política pública na área de educação não formal de jovens e adultos no contexto do estado neoliberal; b) caracterizar, as representações dos sujeitos, as contribuições nas dimensões pessoal, profissional, social e acadêmica do projeto para cada um dos segmentos abordados; c) contribuir para instaurar um mecanismo de memória do OBEDUC/UNIT.

Como problema de pesquisa, questionamos se o recurso teórico-metodológico usado no processo de Formação Continuada de Professores conseguiu superar o enfoque disciplinar na formação do educador e contribuir para a progressiva consolidação da transdisciplinaridade como atitude diante do mundo, em favor do pleno desenvolvimento da natureza humana de professores e alunos? Assim como hipótese de trabalho, afirmamos que o TRANSEJA contribuiu, através do ensino/pesquisa/extensão, para a formação continuada dos mestrandos, graduandos, professores de educação básica e alfabetizadores do sertão, bem como os respectivos coordenadores de turmas SEALF, na direção da transdisciplinaridade.

Outras questões de pesquisa que emergem refletindo sobre a formação continuada e a transdisciplinaridade no Projeto TRANSEJA são: o que vem a ser a transdisciplinaridade? Como se configurou a proposta de formação transdisciplinar nesse projeto? Os alfabetizadores tiveram a consciência de sua formação transdisciplinar na área de EJA? As categorias básicas da transdisciplinaridade (complexidade, terceiro incluído e níveis da realidade) perpassaram os saberes dos docentes e discentes, ultrapassando um padrão educacional de pensamento linear e determinista, transcendendo os limites impostos pela disciplinaridade que gera um conhecimento cada vez mais fragmentado? É possível esperar a contribuição transdisciplinar de alfabetizadores sem a formação inicial para o Magistério na EJA?

A pesquisa que sustentou a elaboração deste trabalho desenvolveu um estudo de caso no OBEDUC da Universidade Tiradentes, Campus Aracaju Farolândia, no período de 2013 a 2014, tendo como marco temporal o período de 2011 a 2012, na perspectiva dialético-histórica de modo a considerar as contradições e articulações de nível macro e micro, nos processos e nos resultados, e, em especial, nos sujeitos como protagonistas da história. Foi utilizado o método de abordagem qualitativa, o que proporcionou uma interpretação, em maior grau de profundidade, dos dados encontrados nos 14 portfólios dos municípios contemplados pelo projeto, “[...] os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser” (HAGUETE, 2005, p.63). Também foram utilizadas algumas análises quantitativas, uma vez que, segundo Sommerman (2003, p.173), “[...] parece coerente com uma abordagem transdisciplinar, na qual diferentes metodologias, diferentes lógicas e diferentes epistemologias interagem, [...] para permitir uma percepção mais complexa e mais próxima da realidade observada”.

Foram catalogados, com a participação dos bolsistas da CAPES, 266 questionários sócio ocupacionais aplicados nos municípios contemplados com o TRANSEJA, ressaltando que não foram encontrados os questionários do município de Poço Redondo; 05 produções científicas (Artigos) produzidas para o 4º ENFOPE e 5º FOPIE (2011); 06

produções científicas (Artigos) produzidas para o 5º ENFOPE e 6º FOPIE (2012) e a transcrição de 4 vídeos produzidos no seminário devolutivo 2013. Todas essas fontes estão disponíveis no OBEDUC/UNIT e foram tratadas qualitativamente e/ou quantitativamente, conforme a necessidade.

Utilizamos, para a análise de conteúdo dos documentos coletados, a metodologia proposta por Bardin (2011), que proporciona análise das comunicações com vistas à obtenção de indicadores quantitativos e qualitativos, permitindo deduções e induções dos conhecimentos. As categorias básicas, contempladas para análise são: política pública, transdisciplinaridade e formação continuada docente. Todas elas trabalhadas na perspectiva dialética, à luz do materialismo histórico e avançando na direção da complexidade.

A dissertação divide-se em quatro capítulos, estruturado da seguinte forma: a introdução, que apresenta o contexto geral no qual se desenvolveu a pesquisa, as questões que emergem do tema, descreve a estrutura e apresenta os objetivos. O primeiro capítulo faz uma abordagem acerca das políticas públicas e da alfabetização de jovens e adultos, evidenciando as estruturas e as suas articulações na perspectiva descrita. O segundo capítulo aborda a formação docente, apresentando, como marco teórico, reflexões sobre o conceito de formação, teoria tripolar e diálogo, bases da transdisciplinaridade. O terceiro capítulo descreve tratamento e análise dos dados coletados, contemplando os procedimentos metodológicos adotados, a escolha dos instrumentos e fontes pesquisadas e o modo como foram coletados. Os dados coletados foram analisados empiricamente à luz do referencial teórico-metodológico exposto, na perspectiva do alcance dos objetivos da investigação como esforço de apropriação ou reconstrução efetiva do objeto de estudo.

Nas Considerações Finais, esses resultados da pesquisa são apresentados e discutidos, fazendo um retorno às categorias de análise, a partir do marco teórico, refletindo os objetivos propostos. Aponta-se para os pressupostos da pesquisa, os questionamentos norteadores sobre o tema, com a finalidade de contribuir cientificamente para a superação da problemática.

Concluimos que a experiência analisada com a realização da pesquisa-ação-formação do TRANSEJA, é significativa, embora a formação transdisciplinar na sua plenitude não se consiga realizar, tendo em vista a tradicional formação disciplinar. O projeto demonstrou ser possível levar a alfabetização de jovens e adultos para outro lugar, fugindo dos quotidianos rotinizados, centrando nos valores e direitos humanos, no autoconhecimento e em um novo paradigma.

A pesquisa aponta a necessidade de novos olhares sobre o tema com a finalidade de contribuir para o aprofundamento científico.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS, ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A discussão sobre a educação, como uma política pública, nos remete às construções sociais e históricas com seus diversos e complexos determinantes, classificados como sociais, culturais, políticos e econômicos, cuja dimensão descritiva e analítica de sua ação e formação, respeitando o tempo e o espaço, evidencia o seu caráter como política social.

Focar as políticas públicas, no contexto geral, é ter presentes as estruturas de poder e de dominação, bem como os conflitos emergentes no seu interior, tendo no Estado o espaço da sua condensação. Para Azevedo (2004 p.5), lidar com “[...] políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente.” É importante considerar que, com base na história da sociedade, suas representações sociais e do Estado, as políticas públicas podem ser definidas, reformuladas ou até mesmo desativadas.

Gomes (2011) apresenta a política pública como sendo uma estratégia de preservação e de redistribuição proporcional do poder social, que gera a força da sociedade, entendendo que em toda sociedade a distribuição do poder social acontece segundo a linhagem histórica, a construção das alianças de classes e grupos sociais e pela estruturação do Estado, chamando a atenção para o fato de que a distribuição do poder social pode sofrer alterações, transformações ou reprodução, via políticas públicas. “[...] No caso das políticas públicas de educação, em termos gerais, pode-se dizer que os bens educativos constituem o capital por meio do qual se processa a (re)distribuição ou a concentração do poder social.” (GOMES, 2011 p. 20-21).

Entendendo o Estado como o lócus de ordenamento político de uma comunidade, este tem em comum com a política o poder, que se apresenta com suas várias expressões, como: “[...] “fisiocracia”, “burocracia”, “partidocracia”, “poliarquia”, “exarquia” etc. [...]” (BOBBIO, 1987 p.76). Na perspectiva da filosofia política, o poder está classificado em três teorias fundamentais: substancialista, subjetivista e relacional. As teorias substancialistas apresentam o poder como algo que se possui e utiliza como qualquer outra coisa; nas subjetivistas, o poder é a capacidade do sujeito de influir sobre uma situação; porém é apontado que o poder mais aceito na contemporaneidade é o relacional, que é entendido como

a relação entre dois sujeitos, onde o número um regula o comportamento do número dois, e que em outra condição isso não ocorreria (BOBBIO, 1987).

A recorrente consideração segundo o qual o supremo poder, que é o poder político, deva também ter uma justificação ética (ou, o que é o mesmo, um fundamento jurídico), deu lugar à variada formulação de princípios de legitimidade, isto é, dos vários modos com os quais se procurou dar, a quem detém o poder, uma razão de comandar, e a quem suporta o poder, uma razão de obedecer [...] (BOBBIO, 1987 p. 88).

Na visão educacional de Paro (2010), somente alguém tem o poder quando há a possibilidade de sua ordem ser obedecida por outro(s), e esse mesmo alguém exerce o poder quando a sua ordem é obedecida por outro(s). Essa relação é vivida em todo processo educacional que tem envolvido, de um lado, alguém que pretende modificar o comportamento de outros, o professor; e do outro lado, alguém que se acredita estar acessível às modificações, o aluno. A primeira observação a ser feita é que o poder existe e é exercido, tanto por parte do educador como do educando, e se dá tanto como “capacidade de agir sobre as coisas”, bem como “capacidade de determinar o comportamento de outros” (p.46). Na relação pedagógica é fundamental o exercício da flexibilidade, permitindo assim as mudanças necessárias a partir da interação com o aluno, entendendo o fato de que “[...] todo processo de ensino para o outro é também processo de aprendizado para si próprio [...]” (p.49).

A política educacional, como modalidade da política social, tem sido questionada, uma vez que a intervenção estatal está pautada na máxima da concepção neoliberal de menos Estado e mais mercado, tendo como princípio a liberdade individual, que, para Hayek (1984), esta liberdade implica, para cada indivíduo, a garantia de uma esfera privada pautada em um conjunto de circunstâncias, na qual o outro não possa interferir. Apresenta a sociedade contemporânea, como legitimadora de uma educação obrigatória, por duas razões: a primeira, por entender que há uma diminuição dos riscos e aumento dos benefícios, quando todos compartilham determinados conhecimentos e convicções básicas; e a segunda, porque, no contexto da democracia, nenhum país sobreviverá se um número significativo do seu povo for analfabeto ou analfabeto funcional.

Sob a imposição do capitalismo, a economia caracteriza-se por uma crescente socialização do processo de produção, com a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente, subordinando a produção social de riquezas aos interesses particulares da classe dominante, detentores da propriedade privada dos meios de produção, com sua especificidade antissocial. No Brasil, no período que antecede a 1964, sob a ideologia desenvolvimentista, a política social entrou em conflito com a política econômica, já que o

princípio antissocial apresentava uma marca desnacionalizante, subordinando o país às imposições dos países capitalistas centrais, cuja política econômica posicionava-se contra a sociedade brasileira, subordinando-a à super exploração estrangeira (SAVIANI, 2007).

[...] a “política social” se inscreve, aí no quadro da ação preventiva destinada a garantir a segurança interna. As medidas de “política social”, a partir de 1964 na vigência do regime militar, passaram a integrar o campo psicossocial do chamado “Poder Nacional”, cognome do aparelho governamental colocado a serviço da “Segurança Nacional”, isto é, acionado para prevenir (evitar), reprimir (impedir) e neutralizar (eliminar) a “subversão interna” (SAVIANI, 2007, p.206).

Saviani (2008) classifica a política educacional como sendo de base não-crítica, crítico-reprodutivista e crítica; assim, como o movimento da sociologia e da pedagogia. Dentro da perspectiva não crítica, estão inseridas a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. A pedagogia tradicional, datada de meados do século XIX, foi inspirada no princípio de uma educação como direito de todos e dever do Estado, este último, correspondendo aos interesses da burguesia. Essa escola é organizada tendo o professor como centro de tudo, com a função de transmitir o conhecimento aos alunos, cabendo a estes a única função de assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Com as críticas à pedagogia tradicional, no final do século XIX, outra teoria da educação foi surgindo, conhecida como Pedagogia Nova, com fortes críticas à Pedagogia Tradicional, onde “[...] cada professor teria que trabalhar com pequenos grupos de alunos, sendo que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc. [...]” (SAVIANI, 2008 p.8). Mudaria, assim, o aspecto disciplinador, fechado no professor, assumindo um movimento de interação com os alunos. Mas essa proposta de escola não conseguiu êxito, e dentre os motivos apresentados, destaca-se o alto custo operacional que demandaria, ficando basicamente a título de escola experimental ou como núcleos bem estruturados a serviço da elite.

Em meados do século XX, com o declínio da Escola Nova e até como decorrência dela mesma, surgiu a pedagogia tecnicista com a proposta de reordenar o processo educativo, tornando-o objetivo e operacional, bem como, dotando-o de uma organização racional, com a capacidade de diminuir as interferências subjetivas. “[...] na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão” (SAVIANI, 2008 p. 11).

Para Saviani (2008), a proposta central da pedagogia tradicional, portanto, está no aprender, na pedagogia nova, aprender a aprender; e na pedagogia tecnicista, aprender a fazer. Em todas essas propostas há uma relação entre a prática educativa e a política, uma vez que a prática educativa possui uma dimensão política, e vice-versa. Ambas são dependentes, uma vez que a educação depende da política, nos aspectos das definições das prioridades orçamentárias, e a política depende da educação como via da difusão e execução das propostas políticas dentre outros aspectos.

[...] Trata-se, porém, de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada. Isto porque, se as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista não podendo se realizar aí senão de forma subordinada, secundária [...] (SAVIANI, 2008 p.69).

Nesse contexto de superação, Gramsci (1991) apresenta a existência de um movimento interno na sociedade, evidenciando o fato de que quando o “subalterno” alcança a função de dirigente, passando a ser responsável pela economia da massa, emerge um perigo eminente, uma vez que há uma mudança no modo de pensar, originada da mudança na posição como ser social. “[...] se o subalterno era ontem uma coisa, hoje não mais o é, tornou-se uma pessoa histórica, um protagonista; se ontem era irresponsável, já que era “paciente” de uma vontade estranha, hoje, sente-se responsável, já que não é mais paciente, mas sim agente [...]” (p.24).

Logo, a política por estar fundamentada no antagonismo, conduz à divisão da sociedade, por sua vez a sua existência deve ser partidária, enquanto a educação, que está pautada no não-antagonismo, caminha na perspectiva da universalização. Na síntese de Saviani (2008), “[...] a prática política apoia-se na verdade do poder; a prática educativa, no poder da verdade. [...]” (p.70). A verdade aqui apresentada é o conhecimento que está carregado de interesse, porém em uma sociedade dividida, a classe dominante não terá o interesse de apresentar a verdade, uma vez que tornaria evidente a dominação que exerce sobre as outras classes, elevando, desse modo, a importância da política de educação no cumprimento da sua função que é a de socializar o conhecimento e a cultura acumulada historicamente.

Saviani (2008) sintetiza a relação entre a educação e a política nas suas onze teses, sendo:

Tese 1: Não existe identidade entre educação e política. COROLÁRIO: educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si. Tese 2: Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política. Tese 3: Toda prática política contém, por sua vez,

inevitavelmente uma dimensão educativa. [...] Tese 4: A explicitação da dimensão política da prática educativa está condicionada à explicitação da especificidade da prática educativa. Tese 5: A explicitação da dimensão educativa da prática política está, por sua vez, condicionada à explicitação da especificidade da prática política. [...] Tese 6: A especificidade da prática educativa define-se pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não-antagônicos. [...] Tese 7: A especificidade da prática política define-se pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos. [...] Tese 8: As relações entre educação e política dão-se na forma de autonomia relativa e dependência recíproca. Tese 9: As sociedades de classes caracterizam-se pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política. Tese 10: Superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em consequência, a subordinação da educação. [...] Tese 11: A função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica [...] (SAVIANI, 2008 p.71-72).

O autor evidencia, em suas teses, a efetiva relação entre a educação e a política, porém, considerando-as esferas distintas da superestrutura. Essa condição possibilita perceber a dimensão política da prática educativa e a dimensão educativa da prática política. Chama atenção em sua última tese, quanto à autonomia relativa da educação, como sendo necessária para o cumprimento da sua função política, entendendo que, se a educação for anulada pela política, não haverá sentido de falar em práticas pedagógicas, restando somente a prática política.

No contexto das políticas públicas, Gomes (2011) exprime, fundamentalmente, relações, tramas e conflitos, num processo de distribuição, mudança do poder social e dos benefícios coletivos, por serem espaços de relações e, em especial, de interesse político e econômico. Assim, considera que “[...] a reconstrução das políticas públicas, como práticas discursivas, é capaz de desvelar o múltiplo e complexo, e as relações sociais contraditórias e antagônicas que as caracterizam [...]” (GOMES, 2011 p, 23). Na contemporaneidade, as políticas públicas estabelecem uma relação importante com os processos de manutenção ou transformação da sociedade, podendo servir à manutenção da desigualdade social ou à transformação social.

Pensar as políticas públicas requer a capacidade de articulação com os aspectos globais, construídos pela sociedade e que se realizam através das ações do Estado. A vertente principal do planejamento de qualquer sociedade está vinculada ao desenvolvimento econômico, porque a meta principal do desenvolvimento é a sociedade, da mesma forma que o mundo da produção dos bens materiais e o seu consumo, é a instável condição que alimenta a existência humana, influenciando inteiramente as relações sociais (AZEVEDO, 2004).

É importante, também, ter presente como se dá o surgimento de uma política pública para um setor, ou, melhor dizendo, como um problema de um setor será reconhecido pelo Estado e, em consequência, será alvo de uma política pública específica. Política esta que surgirá como o meio de o Estado tentar garantir que o setor se reproduza de forma harmonizada com os interesses que predominam na sociedade (AZEVEDO, 2004 p.61).

Na perspectiva de gestão educacional de Paro (2001), a falta de sintonia entre a teoria relacionada a políticas públicas em educação e a prática vigente em sala de aula, remete à insatisfação e à necessidade da sua transformação. Tal transformação só acontece com a formulação de políticas educacionais que não abstraem a prática escolar e “[...] da mútua determinação existente entre os condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais globais e os fatos e relações que se dão no âmbito das unidades escolares [...]” (p.31).

Assim, reconhecer a importância da educação e tratá-la como um direito humano de todo cidadão implica a prioridade também da educação de adultos para o desenvolvimento social, cultural e econômico sustentável, confirmando o compromisso traduzido em política pública, além de corresponder à alocação de recursos necessários para a implementação das medidas cabíveis. Como em qualquer política pública, a educação é um direito de todos, crianças, jovens e adultos; independentemente de sua origem, etnia, situação socioeconômica, credo religioso ou compleição física. E, nesse contexto, a educação de adultos está incluída nas políticas de educação em geral, além de inserida nos marcos de desenvolvimento global, tornando necessárias as medidas que ultrapassem questões pontuais, estabelecendo uma ação mais articulada.

Existe, na prática, uma distância entre a legislação e a política, o que é reconhecido pelos organismos que ditam políticas internacionais. “[...] A formulação política e a reforma da educação de adultos tendem a ocorrer em um vácuo: conselhos de alto nível e estruturas consultivas complexas existem, mas têm pouco impacto concreto, além do risco desses mecanismos tomarem o lugar da implementação” (UNESCO, 2010 p. 29). Além disso, a organização e ação da política no governo, entre o governo e a sociedade, seu maior interessado, acaba sendo ineficaz, reforçando a tese de que a descentralização, no âmbito regional e local, é mais fictício que real, sendo mais provável o predomínio do comando e do controle, reduzindo a autonomia e a flexibilidade local, bem como a participação da sociedade civil (UNESCO, 2010).

Os Relatórios Nacionais dos 154 países apresentados no processo de preparação da CONFITEA VI evidenciaram que a educação de adultos tem cobertura, direta ou indiretamente por algum tipo de política de governo. A existência das diferenças regionais é

apresentada pelo Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos (UNESCO, 2010), configurando-se da seguinte forma: “[...] a região europeia, com a maior proporção, ou seja, 92%, seguida pela Ásia, com 83%, a América Latina e o Caribe, com 80%, a África Subsaariana, com 79% e a região Árabe, com 68% [...]” (p.28). No aspecto da existência de uma política pública específica para educação de adultos, desde 1997, somente 56 países, o que corresponde a 36%, responderam afirmativamente, e destes, 27 estão na região europeia. 19 países, 34%, são da África Subsaariana. O destaque para a Região europeia deve-se ao fato de que, desde 2000, a Estratégia de Lisboa³ está em vigor, tornando-a a região mais competitiva do mundo. Em 8, dos países africanos que informaram possuir uma política específica para educação de adultos, o foco está centralizado na melhoria da alfabetização.

**Quadro 01 – Síntese dos Relatórios Regionais da Educação de Jovens e Adultos para
CONFINTEA VI**

Política de educação de adultos: pontos chave dos Relatórios-Síntese Regionais da CONFINTEA VI 43
Região Árabe Em toda a região, a educação de adultos é vista como sinônimo de alfabetização de jovens e adultos, incluindo a educação para aqueles que abandonaram a escola precocemente. As políticas relevantes são, em sua maioria, integradas às políticas nacionais de educação. Egito, Kuwait e Tunísia têm leis específicas sobre a erradicação do analfabetismo. Kuwait, Marrocos, Tunísia e Iêmen traduziram essas políticas em planos de ação. Região da Ásia-Pacífico Muitos países não têm um marco de política de educação de adultos abrangente. Muitos ainda estão lutando para oferecer educação básica a pessoas de todas as idades, de modo que a política está intimamente relacionada com a alfabetização. China e Índia, os “Gigantes Asiáticos”, enfocam a alfabetização com a progressiva ampliação das agendas políticas nas últimas décadas. Indonésia, Malásia, Filipinas e Tailândia foram capazes de diversificar o escopo das políticas por meio de programas não formais, e estão agora tendendo para um conceito de aprendizagem ao longo da vida. Austrália, Japão, Nova Zelândia, República da Coreia e Cingapura adotaram uma política que insere a educação de adultos na aprendizagem ao longo da vida. Região da Europa e América do Norte Os objetivos gerais e a orientação política geral nos países da região apresentam semelhanças gerais, com as políticas da União Europeia tendo clara influência. No entanto, muitos países ainda não têm políticas abrangentes e específicas de educação de adultos. Nas ex-repúblicas socialistas, as

³ Estratégia de Lisboa é a estratégia geral da União Europeia (UE), centrada no crescimento e no emprego. Dentro da UE, os governos nacionais são responsáveis pela educação e formação, mas considera-se que os problemas do envelhecimento das sociedades, a falta de competências da força de trabalho e a concorrência global podem melhorar por meio de respostas comuns e aprendizagem entre os países. Como parte dessa resposta, é reconhecido que a aprendizagem ao longo da vida deve se tornar uma realidade em toda a Europa, como uma chave para o crescimento e o emprego, bem como um elemento crucial para a plena participação na sociedade. (Comissão Europeia, 2009). (Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. – Brasília: UNESCO, 2010 p. 28.)

políticas atuais são geralmente ligadas à formação profissional contínua. Muitos países, incluindo Canadá e Estados Unidos, estão agora identificando a necessidade permanente de programas de alfabetização de adultos e de competências básicas.

Região da América Latina e Caribe

A educação de adultos continua a ser relacionada essencialmente com a educação básica e compensatória, mais especificamente no que diz respeito à alfabetização de adultos e à integração profissional e social dos jovens fora da escola. Documentos de políticas recentes, especialmente no Caribe, incluem referências à aprendizagem ao longo da vida, normalmente um sinônimo para educação continuada. Desde 2000, a educação de adultos vem ganhando maior visibilidade como política. Isto se deve tanto ao impacto negativo do fraco progresso das metas da EPT na opinião pública, quanto à pressão da sociedade civil por mudanças e melhorias. A maioria dos países melhorou as leis e políticas, no que diz respeito ao direito à educação gratuita e à garantia de diversidade linguística e cultural.

Região da África Subsaariana

A educação de adultos está associada principalmente com a alfabetização e educação básica de adultos, normalmente integradas em políticas de educação gerais. Poucos países têm dispositivos legais específicos. Poucos executam políticas específicas de aprendizagem e educação de adultos. Cabo Verde, Namíbia e Seichelas são exceções, com suas abordagens abrangentes e coerentes.

(Relatórios-Síntese Regional preparado para a CONFITEA VI)

Fonte: Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 2010 p. 29

No Quadro 01 percebemos a importância das organizações regionais e internacionais, com suas ações políticas para estimular ou desvalorizar as ações de apoio à educação de adultos. Para Azevedo (2004), uma política pública constitui-se a partir de um problema que é discutido pela sociedade que passa a exigir a ação do Estado que, nesse caso, age através da política pública. Nele também observamos a prevalência do sentido reducionista de educação de jovens e adultos, como alfabetização de jovens e adultos, em alguns casos, alcançando até a educação básica. O caso da América Latina e do Caribe é apresentado nessa mesma ótica, sem qualquer destaque, por exemplo, aos mais de 12,3 milhões analfabetos do Brasil que persistem ao longo das décadas. Nesse e nos demais contextos expostos pelo Relatório, difunde-se a perspectiva da educação ao longo da vida, discurso neoliberal que enfatiza a educação não formal e a aprendizagem informal, em detrimento da responsabilidade do Estado para com a garantia do direito à educação formal a todos os cidadãos, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

1.1 Alfabetização de Jovens e Adultos no Contexto das Políticas Públicas

As lutas pelo reconhecimento da educação de pessoas jovens e adultas teve início nos anos de 1930, com maior impacto nas décadas de 1940 e 1950, com as campanhas de alfabetização. Em seguida, nos anos de 1960, com as mobilizações em prol da cultura popular, assim como nos governos militares com o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, o Ensino Supletivo e, na Nova República, com a Fundação Educar. No âmbito legal, registra-se a Lei n. 5692/1971 instituída nos governos militares, que correspondeu ao grande clamor da década que a antecedeu, conduzida pelo pensamento freiriano e pelos movimentos de cultura popular, implantando o Ensino Supletivo e ampliando as possibilidades para escolarização daquelas pessoas que não tiveram condições de frequentar a escola durante o período regular. Porém, “[...] limitava o Estado a ofertar escolarização à faixa etária dos 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos, de matrícula obrigatória, e deixou a educação de adultos regulada na lei na dependência da oferta governamental” (HADDAD, XIMENES, 2014 p.234-235). Essa última condição do Estado só era possível porque não havia nenhum instrumento legal que garantisse ser cobrado.

Com a Constituição Federal de 1988, o Estado ampliou as suas obrigações com a educação escolar e com a superação do analfabetismo, estabelecendo, em seu Artigo 208 (Emenda Constitucional nº. 59, de 2009): “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (CF, art. 208, I). Ou seja, passou a ser dever do Estado, além da educação infantil, garantir aos jovens e adultos o ensino fundamental, mesmo sem sua frequência obrigatória. No âmbito internacional, a luta pelo reconhecimento da educação de adultos teve início desde 1949, com a realização, em Elsinore (Dinamarca), da 1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea), até a 6ª Conferência/ 2009, realizada no Brasil, gerando “[...] um crescente reconhecimento por parte da sociedade civil mundial, de governos e dos organismos internacionais, sobre a importância da educação de pessoas adultas no fortalecimento da cidadania, na formação cultural da população, na melhoria do bem-estar da sociedade e na promoção do desenvolvimento humano [...]” (HADDAD; XIMENES, 2014 p.235-236). Ainda em 1990, a educação de adultos esteve em discussão na Conferência Mundial de Educação para Todos, passando a ser uma das metas principais.

Os discursos oficiais, nacionais e internacionais nos levam a crer na existência do consenso sobre a educação como direito humano, a ser reclamado e garantido em qualquer idade, considerando o movimento dos acordos internacionais e a própria legislação nacional e a proclamada necessidade da formação continuada ao longo da vida. Porém, a prática das políticas educacionais demonstra que a Educação de Jovens e Adultos – EJA, especialmente o componente da Alfabetização, é posta como acessório, se comparada a outras modalidades de ensino.

A jornada para o avanço legal da EJA inicia em 1990, com a Conferência Mundial de Jontiem. Com a Década da Educação para Todos, proclamou-se a garantia do acesso de todas as crianças e adolescentes ao ensino de qualidade, com a igualdade de gênero, visando reduzir e/ou erradicar os índices de analfabetismo, proporcionando aos jovens e adultos as oportunidades de corresponder às diversidades e necessidades de aprendizagem.

Nesse mesmo período, conforme Haddad; Ximenes (2014), Darcy Ribeiro se pronunciou no encerramento do Congresso Brasileiro, organizado pelo Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização – GETA, impulsionado pelas mobilizações que marcaram o ano de 1990, como o Ano Internacional da Alfabetização, com o discurso: “Deixem os velhinhos morrerem em paz! Deixem os velhinhos morrerem em paz!” (p.233). Instituiu uma nova etapa no processo de desqualificação da educação de pessoas jovens e adultas (EJA) no campo das políticas públicas. O autor afirma que a aprovação da Lei 9.394/1996, das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que teve como base final o projeto do próprio Darcy Ribeiro, constituiu uma nova etapa no processo de desqualificação da EJA.

E esse processo de desqualificação da educação de jovens e adultos, começou a ser desenhada no governo Collor (1990-1992), quando “[...] ao tomar posse, em meio às primeiras reformas, fechou a Fundação Educar, encaixotou sua importante biblioteca e disponibilizou seu pessoal técnico para outros setores. Para compensar, criou o PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania [...]” (HADDAD; XIMENES, 2014 p. 236). O PNAC nem chegou a nascer, por falta de apoio financeiro e compromisso político.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a educação de jovens e adultos continuou a ser deixada de lado, quando, da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, não foi considerada a matrícula do ensino supletivo no cálculo dos alunos financiados pelo referido Fundo nos Estados, Municípios e no Distrito Federal. Essa atitude deixa parecer que “[...] o grande temor parecia ser a incerteza sobre o quantitativo de jovens e adultos que buscariam matrícula, caso lhes fosse ofertada. Em tempos neoliberais, o grande “risco” era que as

peessoas viessem a exercer os seus direitos; estudar, por exemplo” (HADDAD; XIMENES, 2014 p. 239). O autor apresenta ainda que a LDB/1996 continuou esse movimento contraditório de posicionar a educação de pessoas jovens e adultas a uma condição de segunda classe, quando;

No processo de elaboração da nova legislação de diretrizes e bases para a educação nacional que regulamentasse o estabelecido pela Constituição de 1988, o Projeto Octávio Elísio, posteriormente ampliado pelo deputado Jorge Hage, procurou superar a interpretação da EJA referida ao ensino fundamental regular. Como consequência, estabeleceu uma concepção peculiar de educação voltada ao universo do jovem e do adulto trabalhador, reconhecendo-os como portadores de práticas sociais com modos próprios de conceber a vida e pensar a realidade. Mas do que isso, o projeto definiu que o Estado deveria criar as condições para que esse trabalhador pudesse frequentar a escola, não só abrindo horários específicos no local de trabalho, mas também garantindo escolas noturnas, instituindo bolsas de estudos e outros direitos, como merenda escolar e livros didáticos. O Estado deveria ter uma atitude indutora, convocatória, e criar as condições para que ocorresse uma educação escolar adequada para o jovem e o adulto trabalhador, reconhecidos como sujeitos de direitos equivalentes aos demais (HADDAD; XIMENES, 2014 p. 240).

Para o autor, é fundamental que o Estado assuma o papel de convocar os jovens e adultos que não conseguiram concluir os estudos na idade própria, para frequentar a EJA, oferecendo a oferta como estímulo à demanda, o que irá exigir uma postura mais efetiva do poder público. A LDB 9.394/1996 sofreu algumas alterações, introduzidas pela Lei n. 12.796/2013, conforme o Quadro 2 a seguir:

Quadro 02 – Educação de Jovens e Adultos - Comparativo da Lei 9394/1996 e sua alteração através da Lei 12.796/2013

LEI 9394/1996	LEI 12.796/2013
Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.	“Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;
Art. 4º IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.	Art. 4º IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
Art. 4º VII – oferta de educação escolar regular para	Art. 4º VII - Não houve Alteração

jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;	
Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. § 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União: I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso. II – fazer-lhes a chamada pública.	Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. § 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica. II - Não houve Alteração.

Fonte: LEI 9394/1996; LEI 12.796/2013 - 2014

O inciso I, do Art. 4º, sofreu um ajuste no seu texto para atender o que foi incorporado à CF/88, pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, já comentada. Ainda no mesmo artigo, no inciso IV, o texto foi substituído pelo inciso II, adequando a faixa etária da educação infantil, estabelecido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, no qual a educação infantil passa a ser de até 5 anos de idade, fixando, no novo texto, a ampliação do acesso público e gratuito do ensino fundamental até o médio. Já o inciso VII, que permanece com o texto em sua versão original, busca permanecer aproximando “[...] a EJA ao mundo do trabalho e às necessidades dos educandos, tratando-a de forma própria, voltada aos interesses de uma parcela da população que tem uma experiência de vida, de trabalho e de formação bastante diferenciada de crianças e adolescentes [...]” (HADDAD; XIMENES, 2014, p. 244).

O artigo 5º sofreu alteração no texto, substituindo a foco do ensino fundamental como direito, para a Educação Básica obrigatória como direito, inserindo, portanto, a educação de jovens e adultos no contexto da educação básica, além de estabelecer, como responsabilidade do poder público, o de identificar todos que não concluíram a educação básica. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2012 revelam que:

[...] a taxa de analfabetismo no Brasil para a população jovem e adulta subiu de 8,6% para 8,7% depois de 15 anos de queda consecutiva, representando 13,2 milhões de analfabetos. Este número, acrescido daqueles com menos de quatro anos de estudos, considerados como analfabetos funcionais, chega ao impressionante número de 27,8 milhões de pessoas, 27% da população com quinze anos ou mais (HADDAD et al, 2014 p. 253-254).

Para o autor, há uma naturalização dessa realidade, bem como a intenção de transferir para os indivíduos a responsabilidades pela sua escolarização, camuflando a omissão do Estado na garantia do direito à educação, o que é compatível com o discurso neoliberal. No entanto, na LDB 9.394/1996 são ratificados os direitos dos jovens e adultos ao ensino adequado às suas necessidades, estabelecendo as responsabilidades dos poderes públicos, tanto na identificação quanto na mobilização das demandas, e, consequentemente, na provisão do ensino gratuito, embora saibamos que há uma distância entre esse processo de construir a cultura do direito à educação, que está na lei, mas ainda não está na cultura.

No âmbito internacional a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, de 1997, comprometeu os países signatários da Declaração de Hamburgo com a promoção da aprendizagem ao longo da vida. Segundo Di Pierro (2010), as propostas limitam-se a desenhar estratégias que elevem as taxas de alfabetização e níveis de escolaridade da população, sustando-se as reposições de estudos não realizados na infância ou adolescência, situando-se nos marcos da concepção compensatória da EJA.

O Parecer nº. 11/2000, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que teve como relator Jamil Cury, orienta o sistema de ensino e os estabelecimentos que se ocupem com a educação de jovens e adultos na forma presencial e semipresencial com o objetivo de fornecer certificados de conclusão das etapas da educação básica, esclarece a função da EJA que ultrapassa a função reparadora, como aquela que significa além da entrada no meio educacional, o direito a uma escola de qualidade, e o reconhecimento ao aspecto da igualdade com que deve ser tratado todo ser humano.

Nessa perspectiva, a EJA deve ser projetada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. A educação “[...] possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado” (PARECER CNE/CEB 11/2000 p. 10). A função permanente da EJA é a de proporcionar a todos a atualização do conhecimento, e este, por toda a vida. Esta função da EJA também pode ser chamada de qualificadora, que é mais do que uma função, é o próprio sentido da EJA.

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, [...] Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem

sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural (PARECER CNE/CEB 11/2000 p. 33-34).

O Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10.172/2001, em seu diagnóstico, já reconhecia a expansão do analfabetismo absoluto e funcional, além da distribuição desigual entre as zonas rural e urbana, entre as regiões brasileiras, as idades, gêneros e etnias. “[...] O Plano admitia ser insuficiente, apostar na dinâmica demográfica e atuar apenas junto às novas gerações, propondo que as ações de escolarização atingissem também os adultos e idosos” (DI PIERRO, 2010 p. 944).

Nas diretrizes, o PNE aderiu à concepção de educação continuada ao longo da vida, mas priorizou a atenção ao direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito. O capítulo sobre EJA enunciou 26 metas, dentre as quais se destacavam cinco objetivos: 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores (DI PIERRO, 2010 p. 944).

Di Pierro (2010) assegura que para essas metas serem cumpridas, estava prevista a cooperação entre os entes federados e a sociedade civil organizada, além do aumento de recursos financeiros; mas, foi no campo do financiamento, destinado à EJA, o maior dos problemas, uma vez que não estava previsto no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF. A Substituição pela Lei Nº 11.494/2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), significou um passo muito importante, uma vez que com o financiamento houve a abertura de novas turmas da EJA, com foco nas populações do campo, quilombolas, indígenas e pessoas em privação de liberdade.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE divulgou os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD (2013). Nestes dados o analfabetismo brasileiro, entre pessoas de 15 anos ou mais, é de 8,5%, no ano de 2013, correspondendo a 13 milhões de pessoas. A região com maior incidência de analfabetismo nessa faixa etária é o

Nordeste, com 16,9%, enquanto a menor taxa se concentra na região Sul, com 4,6%. O percentual foi o menor, em comparação ao do ano de 2012, que foi de 8,7%.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 13.005/2014, em vigor, apresenta, dentre as suas diretrizes, a proposta de erradicação do analfabetismo, o que aumenta o desafio junto à educação de jovens e adultos, uma modalidade voltada para pessoas que não cumpriram a jornada escolar ou que não lhes foi permitido no período regular, gerando, em uma mesma etapa escolar, várias expectativas de aprendizagem. O PNE apresenta, dentre as 20 metas estabelecidas, duas voltadas para essa modalidade:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

Para Haddad; Ximenes (2014), em meio aos avanços e retrocessos, no contexto da garantia do direito à educação, a EJA ainda se depara com entraves para sua efetivação, o que reforça o entendimento de que é uma modalidade ainda tratada como de segunda categoria, não merecendo ter a mesma atenção que é dispensada às demais modalidades da educação básica. Assim, como no Marco de Ação de Belém (2010), considerado elemento fundamental no processo de mobilização e preparação nacional e internacional, que iniciou em 2007 e perpassou a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI, o desafio é o de passar do discurso à prática, concentrando esforços na melhoria de acesso à educação e à aprendizagem de qualidade para os jovens e adultos terem permanência bem sucedida.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, do relator Francisco Aparecido Cordão, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, estabelece, dentre as modalidades de educação básica, a Educação de Jovens e Adultos, como oportunidade educacional que valoriza as características do aluno, os seus interesses, suas condições de vida e de trabalho, com a realização de cursos, com ações integradas e complementares entre si, tudo sempre estruturado em um projeto pedagógico próprio. O documento final da CONAE (2010) evidencia que a educação não se concretiza somente no meio escolar, mas também perpassando as diversas práticas sociais ao longo da vida.

É tempo de reavaliar, também, as visões que reduzem a EJA à alfabetização e que, ao fazê-lo, encaram os fenômenos do analfabetismo e da alfabetização em uma perspectiva dicotômica (quando, na verdade, trata-se de um *continuum*), descurando da qualidade e continuidade de estudos e da ampliação do acesso à cultura escrita, necessários à consolidação das aprendizagens iniciadas (DI PIERRO, 2010 p. 954).

Com base no Gráfico 1 a seguir, no quadro 3 destaca-se, com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), especialmente da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD), em 2012, a situação da região nordeste que se encontra na pior situação em relação às demais regiões do país; inclusive do centro-oeste, que ocupa a segunda pior posição, com índices sempre superiores aos nacionais, em cerca de 100%, portanto sendo responsável por puxá-los para cima.

Quadro 3 – Percentual do Analfabetismo entre as pessoas de 15 anos de idade ou mais nas Regiões do Nordeste, do Centro-Oeste e Brasil

ANO	NORDESTE	CENTRO-OESTE	BRASIL
2004	22,5%	11,4%	11,5%
2011	16,9%	6,3%	8,6%
2012	17,4%	6,7%	8,7%

Fonte: IBGE/PNAD (2012)

A região nordeste ainda concentra o maior número dos analfabetos, uma demanda que somava 7,1 milhões de pessoas. Uma atuação incisiva nessa região mostra-se como necessidade estratégica para o desenvolvimento local, regional e nacional. Enquanto que na região do Centro-Oeste a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos idade ou mais saiu de 6,3%, em 2011, para 6,7%, em 2012. Em 2012, o Brasil tinha 13,2 milhões de analfabetos com 15 anos de idade ou mais.

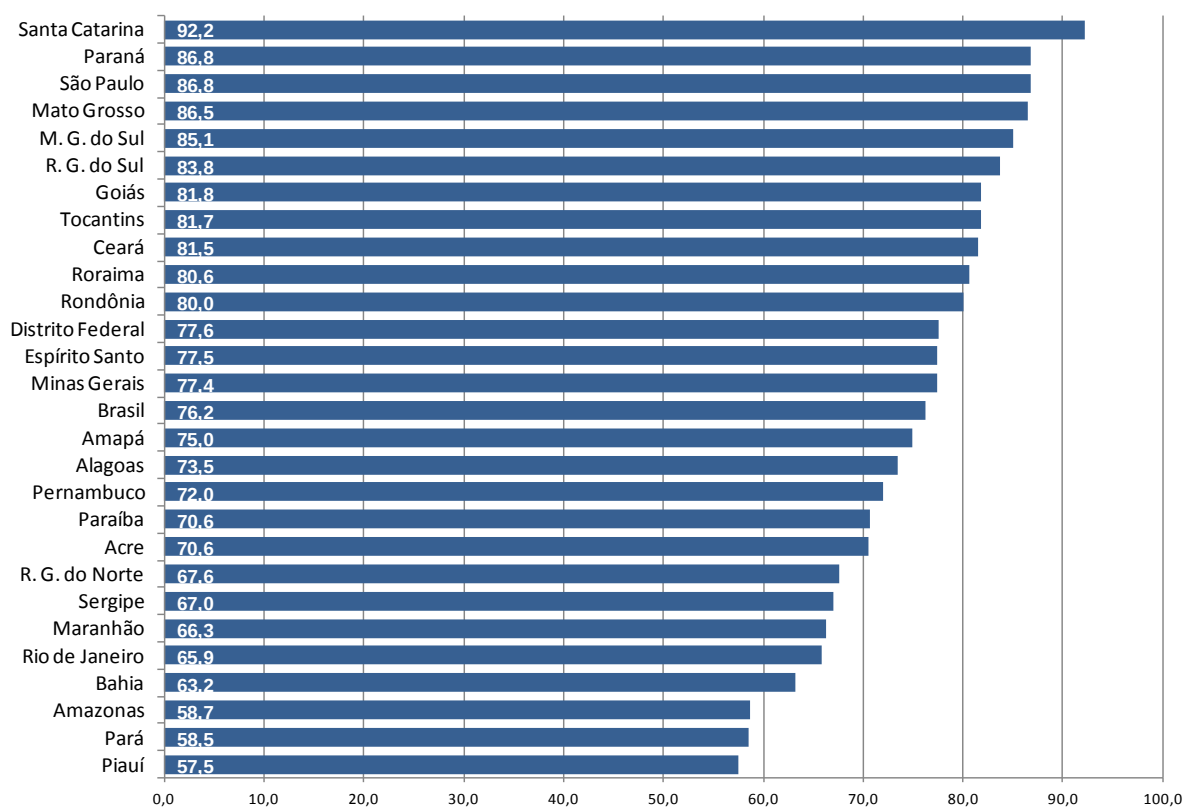
A última década foi marcada pela contribuição de uma política sistêmica de enfrentamento do analfabetismo pelo Ministério da Educação - MEC, com a propagação de iniciativas no campo da EJA, como o Programa Brasil Alfabetizado - PBA, que é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, através da Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; além do Exame Nacional

de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. (DI PIERRO, 2010).

Refletimos sobre o aspecto da sistematização, como promovedor da uniformidade educacional, que suprime a riqueza da Educação de Jovens e Adultos, na medida em que gera um controle das secretarias para corresponder às propostas do sistema, o que caracteriza como uma aceleração ou como reposição de uma escolaridade não realizada, presente no campo simbólico da perda. Na modalidade EJA é preciso fundamentalmente compreender os projetos de vida desse aluno e as suas necessidades.

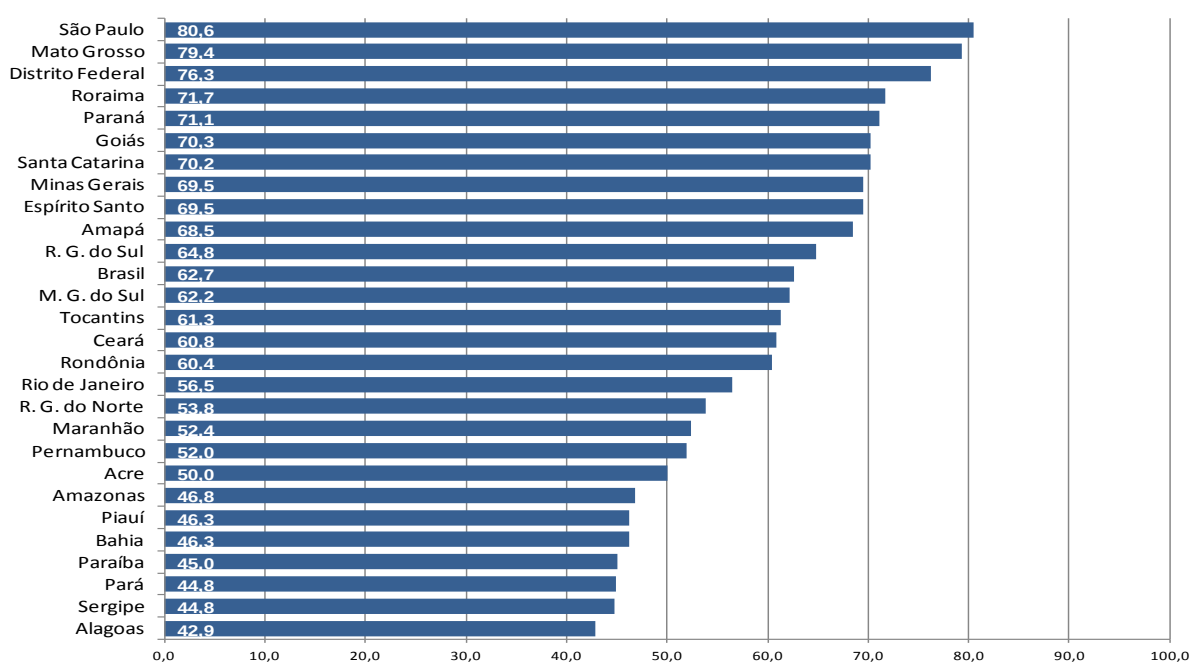
O Plano Nacional de Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020, melhor dizendo 2014 - 2023, apresenta, em sua meta nº 10, oferecer no mínimo 25% das matrículas da educação de jovens e adultos, integradas à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e médio. No entanto, é preciso ressaltar que esse alunado, que teve os seus direitos sociais negados e consequentemente o acesso à educação, tem o direito de uma formação educacional (educação básica) interligada a uma formação profissional, a ser garantida pelo Estado Brasileiro. O que corresponde à continuidade do desenvolvimento do país, na perspectiva da geração de riquezas, promoção da autonomia do cidadão, redução da desigualdade social e garantia da soberania da nação. Nessa perspectiva, seguem os gráficos com o panorama do ensino fundamental no Brasil em 2011:

Gráfico 1 - Proporção da População de 12 Anos de Idade com ao menos os anos iniciais do Ensino Fundamental Concluído – Brasil 2011



FONTE: NEVES, C. M. C. (2014)

Gráfico 2 - Proporção da População de 16 anos de idade com ao menos Ensino Fundamental Concluído – Brasil 2011



FONTE: MEC (Acessado em 2014)

O gráfico 1 mostra os índices de escolaridade dos alunos de 12 anos de idade que concluíram os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, em 2011, onde é possível perceber que a região Nordeste apresenta os mais baixos índices, estando inclusive abaixo da média nacional. O gráfico 2, com a população de 16 anos com o ensino fundamental concluído, também apresenta o Nordeste como a região que possui os mais baixos índices. Nos dois gráficos, o Nordeste é região requer maior atenção, quanto a garantia e permanência dos alunos na escola.

Paradoxalmente, enquanto o Brasil tem cerca de 65 milhões de pessoas com 15 anos que não concluíram os nove anos do ensino fundamental, as matrículas em cursos e educação de jovens e adultos vêm caindo vertiginosamente. Essa redução vem acompanhada do fechamento de turmas. Em 2007, o país tinha 166.254 turmas de EJA, em 2011 o número caiu para 147.361, o que representa uma queda de 18,9% (HADDAD et all, 2014 p. 253-254).

O Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos – EPT, 2013/4, revela, no Gráfico 3 a seguir, que o número de adultos analfabetos permanece no alto patamar de 774 milhões, com uma queda de 12% desde 1999, mas de somente 1% desde 2000. De 87 países, 21% alcançaram a universalização da alfabetização de adultos, em 2000. Entre 2000 e 2011, o número desses países aumentou para 24. Por outro lado, 26% dos países estavam muito longe desse nível, em 2011. Em 2015, estima-se que 29% dos países atinjam a universalização da alfabetização de adultos, enquanto 37% ainda estarão muito longe de consegui-lo. Nesse contexto, dez países são responsáveis por 72% da população mundial de adultos analfabetos (2005-2011), por ordem de classificação são: 1º. Índia, 2º. Chile, 3º. Paquistão, 4º. Bangladesh, 5º. Nigéria, 6º Etiópia, 7º. Egito, 8º. Brasil, 9º. Indonésia e 10º. República Dominicana do Congo.

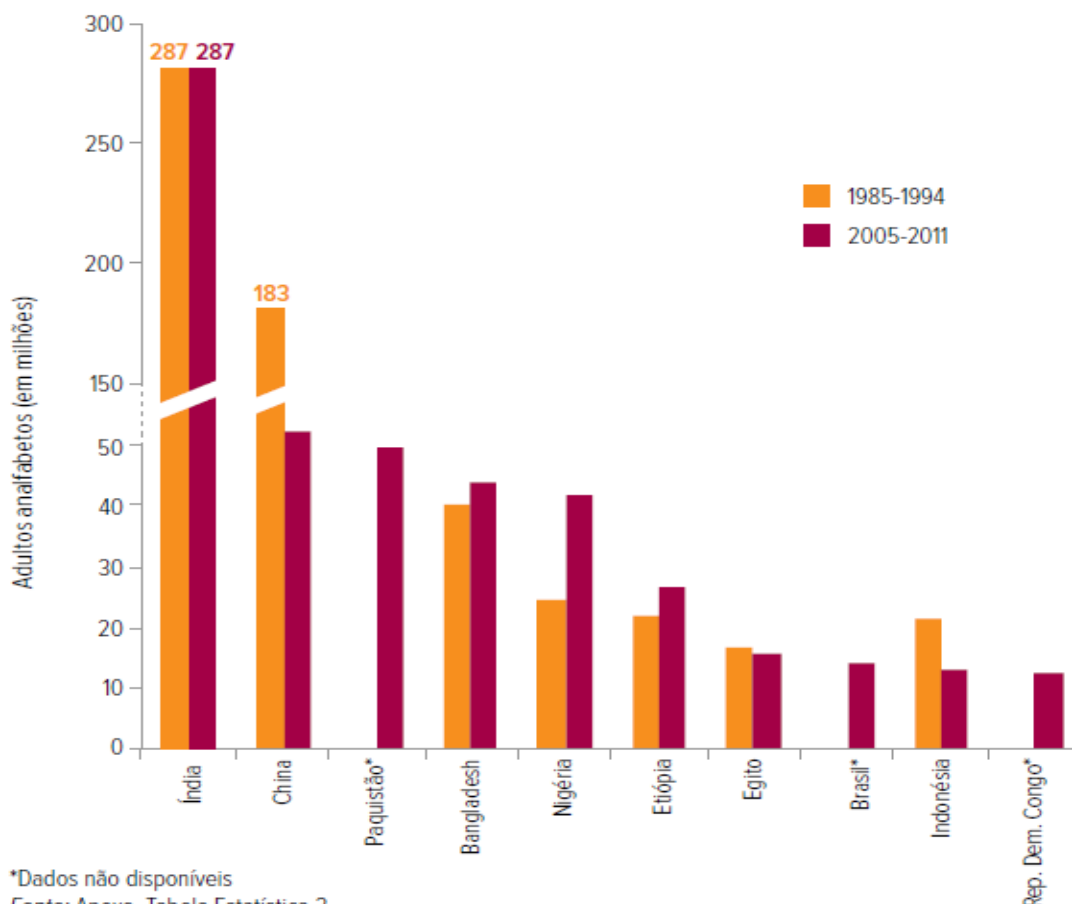
O reconhecimento do direito à educação no sistema jurídico internacional e de cada país é condição necessária, mas insuficiente para sua garantia, que depende da forma como a cidadania se realiza em cada contexto, como resultado dos conflitos e consensos sociais que se estabelecem em cada momento histórico determinado. [...] (GALVÃO; DI PIERRO 2012 p. 14).

A propagação sobre a alfabetização, ou do direito à educação, tem sido analisada sem o foco no indivíduo, e sim na coletividade, perpassando os processos político, econômico ou sociocultural inseridos no interior, porém a pessoa analfabeta não costuma abordar a questão como sendo um problema coletivo, ou mesmo com a consciência da violação do seu direito; em sua maioria, é visto, por essas pessoas, como sendo uma experiência individual, de

fracasso, agregado ao sentimento de vergonha. O perfil do analfabeto brasileiro é de pessoa oriunda da área rural, de municípios pequenos e de família numerosa e muito pobre, que para suprir as necessidades precisou da mão de obra de todos os membros desde cedo (GALVÃO; DI PIERRO, 2012). Na realidade urbana, “[...] os analfabetos não se ressentem somente das limitações objetivas com que se defrontam, mas se sentem especialmente constrangidos com os rótulos pejorativos e a desqualificação simbólica que a sociedade lhes impõe.” (GALVÃO; DI PIERRO, 2012 p. 20).

Gráfico 03: Concentração da População de Adultos Analfabetos em 10 Países do Mundo (1985 – 1994; 2005 – 2011)

Figura 5: Dez países respondem por 72% da população mundial de adultos analfabetos
Número de adultos analfabetos, 10 países com a maior população de adultos analfabetos, 1985 a 1994 e 2005 a 2011



*Dados não disponíveis

Fonte: Anexo. Tabela Estatística 2.

Fonte: Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos – EPT, 2013/4

O analfabetismo expressa o processo de exclusão sociocultural, provocando um sentimento de frustração e de vazio, uma vez que limita a comunicação, a autonomia e o horizonte profissional, conduzindo ao trabalho mais pesado ou braçal. A escolarização é uma das estratégias dos jovens e adultos analfabetos para o enfrentamento da exclusão, entendendo

que, além da leitura, escrita e da matemática, promove também uma reorientação da subjetividade e conduta, frente aos padrões dominantes (GALVÃO; DI PIERRO, 2012).

Para Freire (1979, p. 28), “[...] a educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”. Esta busca, porém, deve ser realizada junto a outros seres que também estão à procura de outras consciências, para não correr o risco do individualismo, o que levaria a “coisificar” as consciências. A educação, como uma ação libertadora, promove o não reconhecimento do homem abstrato, isolado, desconectado do mundo, bem como a negação do mundo, como se este não fosse presente na realidade dos homens. “A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato, nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. [...]” (FREIRE, 1987 p. 40).

A alfabetização é essencial para a construção de capacidades nas pessoas, para o enfrentamento dos desafios e da vida, com toda sua complexidade. Permite aos jovens e adultos participarem, em todos os níveis, daquilo que é chamado do processo contínuo de aprendizagem ou formação permanente. “[...] O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. [...]” (UNESCO, 2010 p. 7). Nesse sentido, o empoderamento está relacionado à elevação da pessoa, de sua condição de pobreza à capacidade de enfrentar os desafios da vida, envolvendo os aspectos culturais, econômicos e sociais. Trata-se de perspectiva que vê o empoderamento como fortalecimento da esfera privada, alinhada com a visão neoliberal/neoconservadora, que transfere, à sociedade civil, a resolução dos problemas, liberando o Estado de suas responsabilidades para com o cidadão.

Na verdade, não obstante a polissemia do termo, aqui entendemos o empoderamento como a clareza da vulnerabilidade da condição do sujeito e da necessidade do domínio dos instrumentos que permitem o enfrentamento da luta de classes e a superação, inclusive de programas de base compensatória, de abordagem calcada na privação cultural, como analisava Kramer, desde 1982. Assim, é possível verificar, nas contradições entre capital e trabalho, novos contornos de empoderamento do cidadão. Desse modo, a centralidade nos recursos simbólicos, na exclusão, na pobreza e na relação com a práxis evidencia a viabilidade do empoderamento, mesmo em condições de pobreza, na perspectiva emancipatória, como asseveram Bronzo (2006) e Gomà (2004).

Buscamos construir a perspectiva emancipatória do empoderamento, a partir do caminho apontado por Freire (1979) para que a alfabetização não fosse meramente mecânica com a perspectiva da memorização, ou seja, os adultos deviam ser conduzidos primeiramente à conscientização, como caminho à sua autoalfabetização, aprofundando a consciência da sua condição, como sujeito. “Pensávamos numa alfabetização que fosse, ao mesmo tempo, um ato de criação capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura.” (p.22). Nesse contexto, o autor apresenta a alfabetização e a conscientização como sendo inseparáveis, entendendo que todo processo de aprendizagem deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real, vivida pelo aluno e necessária para a efetivação da aprendizagem.

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (FREIRE, 1979 p.19).

Freire (1979) trata a conscientização no processo de alfabetização como sendo a compreensão e desmistificação da realidade de maneira crítica, com foco à libertação, fragilizando os opressores que promovem uma ação contrária, para manipulação e total controle dos oprimidos. Para ele, a conscientização está ligada à utopia, e esta sendo entendida não como algo que não pode ser realizado, e sim “[...] a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão, a utopia é também um compromisso histórico” (1979, p. 16). Afirmar ainda que conscientização sem utopia nos leva a burocratização. É o olhar crítico da realidade que nos leva a conhecer os mitos que nos enganam e promove a manutenção da estrutura dominante.

Este é o fundamento dos temas geradores no processo de alfabetização; é necessário trabalhá-los para identificar a leitura e atuação do homem sobre a realidade, que é exatamente a sua práxis. “Chamamos de práxis, este fazer no qual o outro, ou os outros, são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia” (CASTORIADIS, 1982, p. 4).

A não expressão de temas geradores significa a afirmação do tema trágico – tema do silêncio, que gera um mutismo frente ao que chama de força esmagadora – situações limites (FREIRE, 1979). A alfabetização tem que levar em consideração a identidade

individual e de classe dos alunos, e promover a formação da cidadania. “[...] – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania –, segundo, é necessário que a tornemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro” (FREIRE, 2001 p.30).

Para Soares (2010), a alfabetização é definida como a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, porém enfatiza ser necessário ir além, ao chamado letramento, entendendo que as pessoas se alfabetizam, ou seja, aprendem a ler e escrever, mas não incorporam a práxis da leitura e da escrita nas relações sociais, “[...] não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, [...]” (p. 46).

Ser analfabeto, alfabetizado e letrado, significa estar em estado ou condição diferente, entendo essa diferença nas condições de quem não sabe ler e escrever, passa a aprender a ler e escrever, e em seguida usa essa leitura e escrita. A cada condição torna-se uma pessoa diferente, ou seja, adquire outro estado, outra condição.

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2010 p. 37).

Para Soares (2010), essa mudança de estado ou condição, alfabetizado/letrado, acontece quando há uma escolarização real e efetiva da população, com a ampliação do processo de alfabetização, as pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar por algo mais que simplesmente ler e escrever.

Cagliari (2009, p.106) apresenta que a alfabetização poderia/deveria ser um processo de construção do conhecimento facilitado, mas tornou-se um pesadelo pela escola, com a utilização das cartilhas que são presas às autoridades dos mestres, métodos e livros, com toda proposta antecipadamente pronta para ser trabalhada com os alunos, atendendo às expectativas dos mestres, com a convicção de que os alunos não têm capacidade de ser sujeito da sua alfabetização. Porém, entendendo que “Alfabetizar é ensinar a ler e escrever. [...] Portanto, o ponto principal do trabalho é ensinar o aluno a decifrar a escrita e, em seguida, a aplicar esse conhecimento para produzir sua própria escrita” (p. 106).

A escrita e a leitura têm muitos usos, que precisam ser discutidos ao longo do processo de alfabetização, e uma boa conversa deve acontecer antes mesmo do início das atividades de ensino e aprendizagem. Os autores das cartilhas nunca pensam que esse tipo de troca de informações entre o

professor e o aluno e dos alunos entre si seja algo importante. Mas é imprescindível (CAGLIARI, 2009 p. 109).

O autor define o ato de ensinar como sendo coletivo, em um processo de organização de informações, de maneira que facilite a aprendizagem de quem ouvir; enquanto que a aprendizagem, como algo que acontece a partir da capacidade cognitiva de cada um, ou seja, um ato individual. Na sua perspectiva, aprendizagem e ensino não ocorrem paralelamente; aquilo que parece importante ao que ensina, não necessariamente o será para o aprendiz.

No entanto, as escolas se fecham no ensino, sem considerar o prejuízo do processo de aprendizagem. Buscam manter a classe homogênea para o ato do ensino, desconsiderando o aspecto heterogêneo da aprendizagem. “Não é porque o professor ensina que um aluno automaticamente aprende. Aprender depende muito da história de cada aprendiz, de seus interesses, de seu metabolismo intelectual. [...] Obrigá-lo a agir diferentemente é uma violência contra sua liberdade e racionalidade [...]” (CAGLIARI, 2009 p. 39).

O Governo Federal tem uma das políticas públicas na área de Educação de Jovens e Adultos, como uma das estratégias de intervenção na área de alfabetização de jovens e adultos com 15 anos ou mais, o Programa Brasil Alfabetizado-PBA que tem como objetivos:

- I - contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios;
- II - colaborar com a universalização do ensino fundamental, apoiando as ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos realizadas pelos estados, Distrito Federal e municípios, seja por meio da transferência direta de recursos financeiros suplementares aos que aderirem ao Programa, seja pelo pagamento de bolsas a voluntários que nele atuam (Resolução CD/FNDE nº 32 de 1º de julho de 2011).

Equivocadamente, para efetivação dos seus objetivos, o PBA apresentou, em sua proposta de alfabetização, uma desarticulação com a EJA e com a continuidade dos estudos, o que não atende, na íntegra, a proposta da Educação de Jovens e adultos. Em Sergipe com o Programa Sergipe Alfabetizado – SEALF, iniciado em 2004, coordenado pela Secretaria Estadual de Educação que também executava o PBA, tinha como objetivo alfabetizar jovens e adultos, encaminhando-os ao processo de continuidade dos estudos, atendendo ao direcionamento proposto pelo PBA.

Desse modo, discutiremos, no item que segue, as políticas de formação de professores e a sua importância no contexto da Educação de Jovens e Adultos, que não pode ser “[...] confundida com transmissão de informações e técnicas, com mera aplicação de tecnologias, por mais avançadas que sejam, tampouco com a exclusiva busca do domínio de conhecimentos para o exercício da profissão” (BRZEZINSKI; VIEIRA 2014 p.216-217); mas como um elemento necessário para avançar na qualidade da educação básica.

1.2 Políticas de Formação de Professores no Brasil e a Educação de Jovens e Adultos

As questões de educação, decorrentes da formação do professor, são importantes pelas demandas existentes e pelas lutas dos diversos grupos sociais na contemporaneidade. Para Gatti; Sá; André (2011), é necessário perguntar, com base nas políticas apresentadas nas diferentes instâncias de governo, se correspondem a uma proposta articulada, com metas claras quanto ao onde se pretende chegar, ou do que se pretende promover. É importante ressaltar que o contexto em que vivemos nos remete a necessidades que não existiam em outros tempos, ou seja, a bandeira da inclusão de todos, tanto no sistema educacional quanto no social, gera necessidades de ter professores que assumam a proposta de uma escola justa e de boa qualidade para todos os cidadãos.

A pesquisa sobre formação de professor vem crescendo significativamente nos últimos anos, como pode ser visualizado nos dados a seguir:

O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos de 2000, o foco dirige-se ao(a) professor(a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos (GATTI et al, 2011 p. 15).

Para esses autores, o propósito de ouvir a voz dos professores, é uma estratégia positiva, na perspectiva de que a ideia é descobrir junto a eles o caminho mais eficaz para alcançar a qualidade no ensino, revertido a uma aprendizagem significativa para todos os alunos. Porém chama a atenção o risco que esse direcionamento possa causar, como, por

exemplo, deixar de lado as investigações acerca da formação inicial, que ainda é carente de muitos estudos, levando em consideração o mundo atual, no qual ainda é vigente o reforço a ideia do senso comum de que o professor é o único responsável pela efetivação de uma educação de qualidade. “Há outros elementos igualmente importantes, como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira [...]” (GATTI; SÁ; ANDRÉ, 2011 p. 15). É importante considerar que a valorização do professor convive com todas essas questões, sendo necessárias políticas amplas e multissetoriais que visem promover o desenvolvimento da profissão juntamente com o desenvolvimento local ou regional, entendendo que só através da superação dessas barreiras haverá melhoria na formação docente e na aprendizagem das novas gerações.

O século XXI ainda é palco de programas de governo que aceitam alfabetizadores leigos ou programas aligeirados de formação para o magistério.

É notório que as políticas educacionais não devem resultar somente das deliberações advindas da burocracia governamental (sociedade política), pois necessariamente precisam ser construídas pela articulação da disputa entre as decisões do governo (sociedade política) e das forças sociais (sociedade civil). Essas forças, em movimento e luta constante, muitas vezes, logram êxito em fazer valer seus interesses junto ao aparato estatal (BRZEZINSKI 2013, p. 234).

A autora faz lembrar a primeira tentativa de organização do Plano Nacional de Educação, que ocorreu em 1932, com os Pioneiros da Escola Nova, organizado pelo Conselho Nacional de Educação e encaminhado à Presidência da República, em 1937. Nesse contexto, a Constituição Federal/1934, em seu artigo 150, já estabelecia ser competência da União fixar o PNE, busca que até hoje permanece sem respostas efetivas.

Constava ainda do PNE/1937 a concepção dos Pioneiros sobre formação de professores para atuar em todos os graus de ensino assentada no princípio da unificação. Segundo esse princípio, toda a formação dos professores, primários e secundários, deveria ser realizada em escolas ou cursos universitários, cujo currículo previa o desenvolvimento de uma base de educação geral comum. Nessa perspectiva, os signatários do Manifesto avocavam uma concepção de preparo de professores análoga à sua concepção de escola, comum e igual para todos, respeitadas a diversidade e a especificidade de cada grau de ensino. Afirmavam que a formação universitária dos professores de todos os graus de ensino não era apenas uma necessidade, mas também o único meio de abrir seus horizontes (BRZEZINSKI, 2013 p.237-238).

Mas foi ainda em 1937, com o advento do Estado Novo, que a PNE perdeu toda força e valor, vindo a provocar um retrocesso na educação brasileira, que também vivia momento de disputa no campo educacional, em que uns defendiam a educação pública, outros a educação particular. Enquanto isso, tramitava na Câmara dos Deputados a 1ª. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que se prolongou por treze anos, sendo aprovada em 20/12/1961- Lei Nº. 4024, e desarticulada no período da Ditadura Militar, por duas reformas educacionais, sendo a da educação superior, Lei Nº. 5.540/68, e a Lei Nº. 5.692/71 do ensino do primeiro e segundo grau. “No período do estabelecimento das referidas leis, a ideologia tecnocrática passou a orientar a política educacional definida nos planos globais de desenvolvimento nacional, elaborados pelos técnicos do Ministério do Planejamento” (BRZEZINSKI, 2013 p.240).

A autora acrescenta que vivia-se nessa época os princípios da racionalidade, efetividade, eficiência e produtividade, que foram herdados da teoria econômica e levados aos programas e projetos educacionais, inclusive o de formação de professores, com o objetivo de reduzir o sistema educacional às imposições do modelo econômico, relacionando a educação às demandas do mercado. Assim, como na metade do século XX, a sociedade brasileira atual mantém relação entre a educação e o desenvolvimento, submetida ao sistema capitalista. “[...] A educação continua como mercadoria a ser adquirida e consumida pela população [...]” (p.241). A proposta do PNE é retomada com a Constituição Federal de 1988, que propõe trabalhar com Planos e Programas de desenvolvimento, reforçados pela LDB/1996, que estabeleceu, no seu artigo 9º, o compromisso da União em elaborar, em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios, o Plano Nacional de Educação.

O governo de Itamar Franco, atendendo ao que foi estabelecido na CF/88, através do MEC, coordenou e elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que foi rejeitado no governo de Fernando Henrique Cardoso, sendo elaborado um novo PNE (2001-2010). Com relação à formação de professores, o PNE (2001-2010), “[...] liderado pelos burocratas do MEC, propugna uma determinada concepção de economia de mercado, baseada na ideologia neoliberal, e adota critérios exclusivamente mercadológicos em relação à educação e à formação de professores” (BRZEZINSKI, 2013, p.243). Todo esse processo promoveu, no final do século XX e início do século XXI, mudanças das práticas sociais, passando a exigir um novo compromisso por parte do professor, promovendo modificações no processo de formação do professor.

Lembro que, quando da aprovação do PNE 2001-2010, o presidente FHC, satisfazendo a área econômica do governo, procedeu a nove vetos relativos aos recursos financeiros, o que impôs “limites à gestão e ao financiamento da educação nos diferentes níveis e modalidades.” (BRASIL/MEC/INEP, 2010, p. 18). Esse ato condenou a educação brasileira a amargar a aplicação de um índice inferior a 5% do PIB até os dias atuais, ao passo que a sociedade civil organizada reivindicava, desde 2001, a destinação de 10% do PIB (BRZEZINSKI, 2013, p. 245).

As avaliações realizadas quanto à implementação do PNE (2001-2010) comprovam que somente 33%, do que se propôs, foi realizado, significando uma perda enorme para a educação pública brasileira. Porém, é importante ressaltar uma conquista no período vigente desse plano, referente à formação e valorização do professor, que foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, através da Emenda Constitucional 53/2006, regulamentado pela Lei Nº 11.494/2007 e pelo Decreto Nº. 6.253/2007, que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, considerando que a partir dessa mudança, os recursos da educação passam a contemplar a educação infantil, educação de jovens e adultos e o ensino médio, ou seja, toda a educação básica. Além dessa conquista, outra que merece destaque é a implantação do piso salarial para os profissionais do magistério da educação básica – rede pública (BRZEZINSKI, 2013).

Vitória também conquistada pela mobilização das forças sociais foi a alteração do art. 61 da LDB/1996, por meio da Lei Nº. 12.014, de 6/8/2009, que dá outra conotação à formação de profissionais, ampliando-a. Essa lei estabelece que são profissionais da educação: a) professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; b) trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia com as habilidades em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional; c) professores com título de mestre e doutor nas mesmas áreas citadas no item b; d) trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRZEZINSKI, 2013 p. 247).

Gatti; Sá; André (2011) esclarecem que os desafios que são apresentados a quem governa a educação e suas políticas, e em especial à formação de professor, têm gerado um desconforto declarado por diversos grupos sociais a partir das necessidades e demandas, que leva a urgência de novas posturas frente às injustiças sociais, “Considerando as novas condições de permeabilidade social das mídias e da informática, dos meios de comunicação e das redes de relações – presenciais ou virtuais – das novas posturas na moralidade e nas

relações interpessoais, nas famílias e nos grupos de referência, [...]” (GATTI; SÁ; ANDRÉ 2011 p. 25), sendo visíveis os impactos na socialização.

Os professores trabalham com todas essas influências, o que ocasiona uma situação de tensão, ao tempo que são postos a compreender esse aluno, a motivá-lo e ensiná-lo. “[...] Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas [...]” (GATTI SÁ; ANDRÉ 2011 p. 22). Essa situação clama por um profissional cada vez mais preparado, para saber articular a sua prática de maneira contextualizada, atendendo as especificidades contemporâneas.

Nos processos educacionais, não é possível descartar as questões da subjetividade. Elas colocam-se inicialmente na relação educacional: seres humanos aprendendo com seres humanos, em condições sociais e psicossociais em uma dinâmica própria. [...] É preciso ter presente que ela é uma intervenção na direção formativa do ser humano, quer pela relação pedagógica pessoal, quer no âmbito da relação social coletiva (GATTI *et al* 2011 p. 26).

No Brasil as questões de formação e valorização de professores passaram a merecer efetivo destaque no século XXI, uma vez que, até o século XX, a Secretaria de Educação Básica tratava da Formação Inicial de Professores no nível médio, modalidade que não se configurava nem como ensino médio propriamente dito, nem como educação profissional; enquanto que a Secretaria de Educação Superior cuidava dos Cursos de Licenciatura (graduação) e programas especiais, cabendo à CAPES seu acompanhamento qualitativo, assim como aos demais cursos superiores (bacharelados e tecnológicos), alcançando em especial a pós-graduação *stricto sensu*, de forma descolada da Educação Básica.

Na compreensão da educação como direito humano relacionado à condição de direito a uma educação de qualidade para todos, em todos os níveis, defendida por uma proposta de educação pautada na participação, democratização e inclusão, com o objetivo de superar as desigualdades e injustiças sociais, avançam, paralelamente, sociedade civil e sociedade política, a um ponto em que o MEC passa a incorporar na CAPES o acompanhamento da formação e valorização do magistério da Educação Básica, como fundante da educação superior, na primeira década do século XXI.

Dentre as políticas educacionais no nível federal, voltadas à formação de professores, destacam-se a participação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

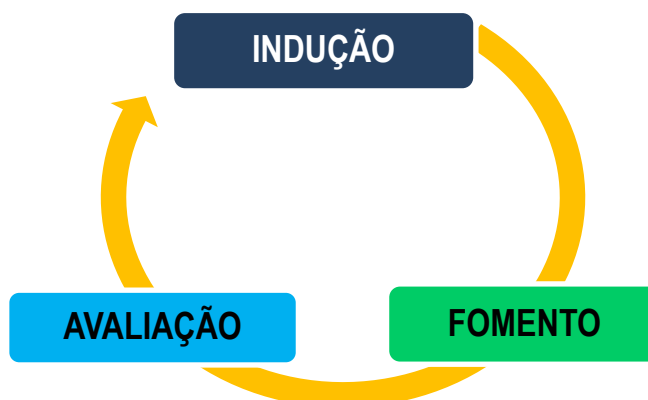
Nível Superior – Capes, e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. O MEC, a partir do aumento da responsabilidade pela formação docente, reestruturou a CAPES através da Lei Nº. 11.502/2007, Decreto nº. 6.316/2007, acrescentando a responsabilidade de coordenar e estruturar um sistema nacional de formação de professores para a pós-graduação e o desenvolvimento científico e tecnológico do país, com o objetivo de auxiliar o MEC na elaboração de políticas e nas atividades de apoio à formação docente em todos os níveis e modalidades de ensino. (GATTI *et al* 2011).

Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (2013), a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, configura-se como um retrocesso no direito à formação dos professores do ensino fundamental e da educação infantil, com o retorno do ensino médio na modalidade magistério em detrimento da formação superior. A Anfope defende a proposta de que as universidades devem ser responsáveis pelas licenciaturas (BRZEZINSKI, 2014). Esta é a perspectiva da ANFOPE para a formação de professores, de modo que se estenda a toda a realidade brasileira, naquilo que é necessário para a formação, tendo como referência uma prática educativa para uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, ressalta que a definição de uma base de formação comum para todos, não é o mesmo que defender uma unidade curricular para todas as instituições indistintamente, mas trata-se de garantir um perfil de formação docente.

A formação teórica de excelência deve ser assegurada a todos os profissionais da educação. Estes precisam, para dar conta de atuar com responsabilidade no campo da educação, aprender, desenvolver e ampliar durante a formação a capacidade de refletir sobre todo o processo educativo que se desenvolve, tanto no interior das instituições de educação básica e superior, quanto nos espaços não escolares. A instituição formadora deve, nesse sentido, oferecer em seu projeto formativo perspectivas teóricas de análise do trabalho docente, para que os profissionais da educação compreendam a si próprios como profissionais e, compreendam, em amplitude, os contextos históricos, sociais, culturais, políticos e organizacionais em que se circunscreve o campo da educação (BRZEZINSKI, 2011 p. 100-101).

No entanto, por decisão do Ministério da Educação, coube à CAPES formalizar e acompanhar uma política de formação docente para a Educação Básica cujo ciclo das ações assim representa em seus relatórios:

Figura 1 – Ciclo de Formação Docente/Educação Básica



FONTE: PESSOA, I. L. (2014).

A Figura 1 representa as atribuições da “nova” CAPES, segundo Gatti (2011), que estabelece uma proposta de colaboração com os entes federados, a partir do estabelecimento de termos de adesão com as Instituições de Ensino Superior (IES), induzindo e fomentando a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, planejando ações a longo prazo para a sua formação em serviço. Além da elaboração de programas para o atendimento das demandas sociais por esses profissionais, é proposto o acompanhamento do desempenho dos cursos de licenciatura pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e assim promovendo e apoiando estudos e avaliações para melhoria dos cursos de formação inicial e continuada de professores.

É proclamado que o padrão de qualidade que a CAPES vem imprimindo à Educação Superior, ao longo dos anos, possa progressivamente aproximar-se da Educação Básica pela vertente do seu interlocutor fundamental: o professor. A formação de professores, na Diretoria de Educação Básica da CAPES, está delineada na seguinte matriz:

Figura 2 – Matriz Educacional para Formação de Professores na Diretoria de Educação Básica da Capes



FONTE: PESSOA, I. L. (2014)

A Figura 2 expressa a intensão da CAPES no processo de formação do professor no momento atual de avanço da sociedade civil, em especial do movimento docente nacional, gerando à CAPES a necessidade de ampliar a concepção da formação e valorização do magistério na Educação Básica que contempla categorias fundamentais como apresentada na Figura 3:

Figura 3 – Categorias que contemplam a Formação e Valorização do Magistério na Educação Básica



FONTE: NEVES, C. M. C. (2014).

Ao concluirmos essa seção, que nos levou a uma ampla revisão da literatura na área de educação básica de jovens e adultos e formação de professores no Brasil, sentiu-se claramente um divórcio entre as temáticas. Quando se trata de formação de professores, pouca, ou nenhuma, ênfase foi observada para a atuação nessa modalidade de ensino; na CAPES, encontramos na Diretora de Educação Básica, no Programa Observatório de Educação, o tema da EJA ser contemplado em dois Editais: Edital 038/2010/CAPES/INEP (que diz respeito diretamente ao objeto de estudo desta Dissertação) e, atualmente, Edital 049/2012/CAPES/INEP, a área de Educação de Jovens e Adultos como prioritária. Os elevados índices de analfabetismo que persistem no país, particularmente no Nordeste e em Sergipe, assim como a ineficiência da educação básica infantil no país, revelam a necessidade de preparar docentes para universalizar a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos neste século. Deste modo, o Estado Brasileiro estará de fato avançando para uma política de valorização e formação docente como política de Estado.

2. TRANSDISCIPLINARIDADE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pensar a proposta transdisciplinar para o processo de formação docente nos remete a perceber a realidade planetária e a necessidade de um novo tipo de educação que considere todas as dimensões do ser humano. As questões econômicas, culturais e espirituais que promovem tensões, sofrem influência para a sua permanência e agravamento de um sistema educacional que carrega em si valores que não acompanham as mudanças contemporâneas. Os conflitos, que em sua essência são gerados pelos aspectos econômicos, culturais ou das civilizações, provocam impactos no planeta, e, nesse contexto, a educação tem um papel fundamental de estruturar a vida individual e social da humanidade (NICOLESCU, 1999).

Essa perspectiva que configura o novo paradigma holístico ou sistêmico, de alguma forma, corresponde à omnilateralidade defendida no contexto do materialismo histórico, que denunciava a forma linear de ver o mundo e os problemas complexos a partir da visão de classes sociais, dos antagonismos e conflitos que assinalam o modo de produção capitalista, à luz da ciência da economia política. Frigotto (1995) em suas leituras com base em Gramsci (1991), Marx (1982), enfatiza as múltiplas dimensões do ser humano a serem contempladas pela educação na condição humana que designam de omnilateralidade, também aprofundada por Saviani (2005, 2007, 2008).

Capra (2006), como já afirmamos, ao definir os paradigmas, acaba definindo os paradigmas monistas e dualistas, por sua base cientificista como mecanicista, deixando apenas, como paradigma pluralista, o holístico ou sistêmico que, embora admita o rigor científico, analisa os problemas complexos em suas múltiplas dimensões, com recorrências a diversas teorias e ao próprio senso comum, a partir do seu núcleo sadio, o bom senso, já enfatizado pelo Gramsci (1991).

Como Morin (2009) reconhece sua origem e fundamento no método dialético marxista, conseguimos transitar da visão de omnilateralidade para a perspectiva da transdisciplinaridade. O aspecto disciplinar em que a educação e a pesquisa estão vinculadas foi instituído no século XIX, por consequência do positivismo e da especialização socialmente necessária no processo do trabalho da civilização industrial em uma sociedade de classes capitalista, em expansão, embora desde o século XVII, com o advento da ciência moderna, o saber já fora fragmentado, em função da epistemologia racionalista e empirista.

A divisão disciplinar do século XIX e XX teve origem em fraturas anteriores no corpo do conhecimento. A primeira delas foi causada pela entrada das obras de Aristóteles no Ocidente, que estabeleceu uma divisão entre uma Teologia mística – também chamada de Teosofia ou Gnose – e uma Teologia racional: entre uma hermenêutica (interpretação) espiritual (multidimensional, simbólica e esotérica) dos livros sagrados e uma hermenêutica racional (bi ou unidimensional e exotérica), causando uma ruptura entre fé e contemplação ou entre fé e iluminação. A partir do século XIV, a teologia racional foi se tornando predominante, causando uma segunda divisão, uma segunda ruptura no corpo do conhecimento, dessa vez entre razão e fé. Como as faculdades cognitivas do homem, que dariam acesso aos níveis suprassensíveis (a intuição, a inteligência, a imaginação verdadeira, a contemplação e o êxtase) tinham sido descartadas, a razão foi elevada à condição de faculdade cognitiva suprema. Começou-se, então, a fragmentar o mundo sensível, com a razão e com os sentidos, para compreender suas partes separadamente, tornar a juntá-las e poder ter um conhecimento global do cosmo sensível. A partir do século XVII começa a ser gestada outra fratura, agora entre ciência e filosofia, o que suscitou, no século XVIII, a separação de algumas universidades europeias em Faculdade de Ciências e Faculdade de Letras, e, posteriormente, a divisão do conhecimento em duas grandes áreas: ciências exatas e ciências humanas (SOMMERMAN, 2003 p.41-42).

No século XIX essa fragmentação disciplinar foi acentuada, tornando-se, no século XX, uma hiperespecialização disciplinar, tendo, como um dos fatores, o volume e a complexidade do conhecimento e das tecnologias. “[...] Até o início do século XX, a divisão do saber ainda era circular: as ciências ainda dialogavam entre si, como sempre tinham feito, apesar de, desde o século XIV, sua circularidade constituir círculos cada vez menores, devido à exclusão progressiva de vários campos do saber [...]” (SOMMERMAN, 2003 p.41-42). Nesse processo de exclusão do saber, podemos destacar, por exemplo, da gnose, século XIII; da religião, século XVIII; e da filosofia ou a metafísica, século XIX.

Sommerman (2003) afirma que foram vários os fatores que levaram ao aumento da fragmentação do saber, como a ruptura epistemológica, no século XII; o rompimento entre a religião e a tradição oral; a filosofia e a religião; as ciências humanas e as ciências exatas, no século XVIII; o rompimento disciplinar provocado por diferentes posições epistemológicas – como o racionalismo, o positivismo, o empirismo, o mecanicismo e o reducionismo – tornando cada vez mais difícil um diálogo entre elas; o crescimento da sociedade industrial, sustentada nas epistemologias positivista, reducionista, mecanicista, materialista e/ou cientificista, responsável pelo sistema de produção quantitativo, que exigia cada vez mais a formação profissional especializada; os avanços tecnológicos, frutos da ciência moderna e da sociedade industrial; o crescimento tecnológico, fruto da ciência moderna e da sociedade industrial, que provocaram a aproximação de várias disciplinas, com o objetivo de solucionar

problemas de ordem cognitiva e tecnológica. Essa aproximação gerou a criação de novas disciplinas. Os problemas provocados por esses rompimentos e pela sociedade industrial, ocasionaram aproximações entre disciplinas e essas aproximações geraram novas disciplinas.

Nicolescu (1999) apresenta esse novo paradigma, no que ele considera como duas verdadeiras revoluções, desde o começo do século XX sendo: a revolução quântica e a revolução informática. A primeira, ocasionada pela física moderna, que poderia promover uma nova e sólida visão do mundo, uma visão contrária à concepção mecanicista cartesiana, podendo ser denominada como orgânica, holística, ecológica e sistemática, e esta última tendo como base a teoria dos sistemas.

[...] A antiga visão continua senhora deste mundo. De onde vem esta cegueira? De onde vem este desejo perpétuo de fazer o novo com o antigo? A *novidade irredutível* da visão quântica continua pertencendo a uma pequena elite de cientistas de ponta (NICOLESCU, 1999, p.1).

Aqui entra em crise o princípio marxista de que o novo está no velho. Enquanto isso, a revolução informática acontece com total visibilidade, que poderia revolucionar o tempo atual a partir da oportunidade de conhecer a realidade compartilhada com toda a humanidade, não fosse o domínio por parte dos comerciantes do espaço cibernético, de maneira exploratória e excludente. Na teoria quântica, a proposta não é para lidar com “coisas”, e sim com as interconexões e possibilidades (CAPRA, 2006).

O universo é, portanto, um todo unificado que pode, até certo ponto, ser dividido em partes separadas, em objetos feitos de moléculas e átomos compostos, por sua vez, de partículas. Mas atingindo esse ponto, no nível das partículas, a noção de partes separadas dissipa-se. As partículas subatômicas – e, portanto, em última instância, todas as partes do universo – não podem ser entendidas como entidades isoladas, mas devem ser definidas através de suas inter-relações. [...] (CAPRA, 2006 p. 75-76).

Nessa perspectiva, as classes sociais têm que ser reconhecidas em suas interconexões, embora não seja admitida em qualquer hipótese a exploração de uma classe pela outra. Não se nega o materialismo histórico, mas avança-se para a perspectiva das relações da parte com o todo, e vice-versa, em função da humanização do homem, da sociedade e do planeta.

Assim, segundo Weil (1990, p.7), “Holística vem do grego *holos*, que significa todo, inteiro. Holística é, portanto, um adjetivo que se refere ao conjunto, ao todo, em suas relações com suas ‘partes’, à inteireza do mundo e dos seres”. Portanto, os que visam um conhecimento holístico, via caminho acadêmico, estabelecem estudos que permitem

classificar e reconhecer a realidade. Consiste em confrontar e estabelecer correlações entre hipóteses da pesquisa científica, na perspectiva de levantar novas hipóteses. A experimentação tem como foco, verificar as hipóteses e sua viabilidade. Essa categoria de abordagem holística foi denominada de “holologia” que

[...] implica a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, conforme a Declaração de Veneza⁴, e tal como definida, em especial, por Basarab Nicolescu: isto é, refere-se ao encontro entre a ciência, a arte e a tradição (WEIL 1990, p.10).

Para Nicolescu (1999), a concepção de que a humanidade sempre esteve em crise, e que sempre foi capaz de encontrar as saídas, faz parte do passado. Na atualidade, essa afirmação não procede pelo fato de que a humanidade tem todos os mecanismos para destruir toda sua espécie, sem possibilidade de retorno. “Esta destruição potencial de nossa espécie tem uma tripla dimensão: material, biológica e espiritual. Na era da razão triunfante, o irracional é mais atuante que nunca.” (p. 2). Essa tripla dimensão é produto de uma tecnociência cega, porém com aspectos vitoriosos com a lógica da eficácia pela eficácia. “[...] O desafio da autodestruição tem sua contrapartida na esperança do autonascimento. O desafio planetário da morte tem sua contrapartida numa consciência visionária, transpessoal e planetária, que se alimenta do crescimento fabuloso do saber [...]” (p. 2-3).

Nesse contexto, a transdisciplinaridade se apresenta como uma “[...] postura de reconhecimento que não há espaço e tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar, como mais correto, ou mais certo, ou mais verdadeiro, complexos de explicação e convivência com a realidade que nos cerca” (D’AMBROSIO 2011, p.11). Desse modo, o autor reforça que a transdisciplinaridade não reconhece o saber como sendo concluído, e sim como uma busca permanente, tendo como orientação para educação a busca permanente do novo.

[...] a transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e, mesmo com humildade com relação a mitos, religiões e sistemas de explicações e conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância e prepotência (D’AMBROSIO 2011, p. 11).

Para D’Ambrosio (2011), a essência da proposta transdisciplinar consiste no reconhecimento da propagação das disciplinas e especialidades acadêmicas e não-acadêmicas, o que gera o crescimento desses conhecimentos fragmentados, podendo assim agravar a crescente improbidade entre indivíduos, comunidades, nações e países. Entendendo que o

⁴ Declaração de Veneza Comunicado final do Colóquio “A Ciência Diante das Fronteiras do Conhecimento”, organizada pela UNESCO, com a colaboração da Fundação Giorgio Cini (Veneza, 3 a 7 de março de 1986), animados por um espírito de abertura e de questionamento dos valores de nosso tempo (UNESCO, 1986).

conhecimento fragmentado dificilmente promoverá a capacidade de identificar e confrontar os problemas e situações que surgem com o mundo, com sua própria complexidade, acrescido da complexidade resultante da transformação do próprio conhecimento em ação, incorporando novos fatos à realidade, através da tecnologia. “[...] O conhecimento disciplinar e, conseqüentemente, a educação têm priorizado a defesa de saberes concluídos, inibindo a criação de novos saberes e determinando um comportamento social a eles subordinado” (D’Ambrosio 2008, p.80). Nesse sentido, Foucault (1979) chega a discutir a microfísica do poder, devido à série de disputas que se instalam entre os fragmentos ou disciplinas acadêmicas em busca do poder.

Nesse contexto, Morin (2009) afirma que, “A missão da educação para a era planetária que seria a de fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade - mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária. (p.98), sinalizando que onde não existe amor, haverá simplesmente problemas relacionados à carreira, à remuneração do professor e o aborrecimento e desmotivação por parte do aluno. “[...] A missão é, portanto, elevada e difícil, porque supõe, simultaneamente, arte, fé e amor.” (p.99). Não compõe a educação planetária, a última luta, mas o início da luta pela defesa e pelo devir da nossa missão na terra.

Assim, refletir e trabalhar a formação docente, a partir da metodologia transdisciplinar, em uma realidade em que não somos acostumados a pensar de maneira sistêmica,

[...] baseia-se na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos – físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Essa visão transcende as atuais fronteiras disciplinares e conceituais e será explorada no âmbito de novas instituições. [...] (CAPRA, 2006 p. 259).

Requer uma ampla mudança da natureza ontológica, epistemológica e metodológica. Se isso não acontecer, permaneceremos fragmentando o conhecimento, o ser humano e a realidade educacional, sem perceber o caráter reducionista que prevalecerá no processo de formação docente (MORAES, 2010).

Embora sabendo que Marx (1867) traz uma proposta humanista, calcada na revolução em busca da justiça social, e que Gramsci (1991) avançou na perspectiva do diálogo mediado pelos partidos políticos, como intelectuais coletivos, vemos o esforço do novo paradigma de tentar religar saberes pela revolução do pensamento, ou seja, pela via da educação multifacetada. Moraes (2010) esclarece que o problema da formação docente perpassa por vários aspectos de muita importância, relacionados às necessidades de rever o

sistema educacional como condição para equacionar as questões problemas que lhe afetam. “[...] Passa, portanto, não apenas pelos aspectos pedagógicos, mas também pelas condições de trabalho, de emprego e pela deterioração salarial entre tantas outras variáveis importantes. [...]” (p.176). Assim, o pensamento ecossistêmico, respaldado pela complexidade, estabelece a necessidade de repensar a docência, de maneira mais articulada e competente.

[...] organismos estão não só inseridos em ecossistemas, mas são eles próprios ecossistemas complexos, contendo uma infinidade de organismos menores que possuem considerável autonomia e, no entanto, integram-se harmoniosamente no funcionamento do todo. Os menores desses componentes vivos mostram uma surpreendente uniformidade, sendo muito semelhantes uns aos outros em todo muito vivo, [...] (CAPRA, 2006 p. 269).

O enfoque tradicionalista, que respalda a formação docente, reproduz um modelo de ensino tradicional, em que há uma desarticulação teórica e prática, além do excesso de disciplinas; de uma formação conteudista e de uma desvantagem gritante, quanto ao acompanhamento dos avanços tecnológicos, sem considerar as problemáticas da educação como um todo. “[...] Na realidade, privilegia-se muito mais a homogeneização, oferecendo um tratamento igual para todos, sem pensar nos processos de diferenciação de cada um. [...]” (MORAES, 2010, 177). As propostas educacionais são elaboradas de forma similar, como se a aprendizagem acontecesse da mesma maneira para o adulto, para o jovem ou para a criança.

Para Sommerman (2011, p.79), o pensamento reducionista se posicionava, epistemologicamente, defendendo a ideia de que era possível explicar tudo (os objetos, os fenômenos e os sistemas), reduzindo-os em partes, gerando assim um movimento crescente da hiperespecialização, o que ocasionou perdas, benefícios, transformações apontadas, como sendo:

1) A perda de uma visão da globalidade produziu desequilíbrios e destruições no âmbito do sujeito, no da natureza e empobreceu a relação entre ambos. 2) O enorme desenvolvimento tecnológico do século XX produziu desequilíbrios e destruições, mas também trouxe vários benefícios para uma parte da população mundial. 3) As ciências naturais se desenvolveram de maneira exponencial e encontram dados que derogavam as ideias fundamentais da ciência moderna e da epistemologia reducionista, gerando novas ideias e conceitos contraditórios, concorrentes e complementares aos que norteavam a ciência. 4) As disciplinas foram conduzidas às fronteiras com as outras disciplina, suscitando transferências de conceitos e de métodos e as abordagens e as metodologias pluri e interdisciplinares, e às fronteiras com o que está além das disciplinas, favorecendo a emergência de metodologias transdisciplinares (SOMMERMAN 2011, p.79).

No Congresso internacional de Locarno (Suíça), realizado de 30 de abril a 02 de maio de 1997 - Que Universidade para o amanhã? Em busca de uma evolução transdisciplinar da Universidade foi apresentada uma proposta de definição para os três níveis de relação disciplinar, Pluridisciplinaridade, Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade; sendo a pluridisciplinaridade, o estudo de um objeto por várias disciplinas ao mesmo tempo, produzindo uma riqueza de conhecimentos no cruzamento de várias disciplinas. Embora ultrapasse as disciplinas, o resultado do estudo permanece com o foco disciplinar. A interdisciplinaridade institui a transferência dos métodos de uma disciplina à outra, ultrapassando as disciplinas, embora permaneça inscrita na pesquisa disciplinar. A transdisciplinaridade, com seu prefixo “trans”, indica entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina, com o intuito de compreender o mundo atual através da unidade do conhecimento.

No que se refere ao conceito de transdisciplinaridade, foi também apresentado no Congresso de Locarno (1997), os três pilares da transdisciplinaridade, os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade, que determinam a metodologia da pesquisa transdisciplinar, que é distinta da pesquisa disciplinar, porém complementar. O que diferencia é o fato da pesquisa disciplinar tem como objeto um único nível da realidade, enquanto a proposta transdisciplinar tem interesse por diversos níveis da realidade ao mesmo tempo, e isso perpassa pelo conhecimento disciplinar. “[...] A transdisciplinaridade, embora não sendo uma nova disciplina ou uma nova hiperdisciplina, alimenta-se da pesquisa disciplinar que, por sua vez, é clareada de uma maneira nova e fecunda pelo conhecimento transdisciplinar. [...]” (p. 3-4). Portanto as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não são antagônicas e sim complementares, sendo, “[...] A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinariade são as quatro flechas de um único arco: o do conhecimento.” (p.5). Pensar o surgimento de uma cultura transdisciplinar, como alternativa de combate as tensões em nosso planeta, é impossível sem uma educação que leve em consideração todas as dimensões do ser humano. O documento estabeleceu como eixos da evolução transdisciplinar: a educação intercultural e transcultural; o diálogo entre arte e ciência; a integração da revolução informática na educação; a educação inter-religiosa e transreligiosa; a educação transdisciplinar; a educação transpolítica; a relação transdisciplinar para: educadores, educandos, as instituições.

O documento gerado no “Congresso Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o século XXI”, realizado em Paris, pela UNESCO, no período de 2 a 6 de dezembro de 1991, serviu de etapa preparatória para os trabalhos posteriores sobre a

respeito da transdisciplinaridade, sendo considerado o segundo documento sobre o assunto gerado em Congressos Internacionais, promovendo um diálogo entre as ciências e uma conexão epistemológica, cultural e de tradições (SOMMERMAN, 2003). Ressaltando os seguintes pontos:

3. Uma das revoluções conceituais desse século veio, paradoxalmente, da ciência, mais particularmente da física quântica, que fez com que a antiga visão da realidade, com seus conceitos clássicos de continuidade, de localidade e de determinismo, que ainda predominam no pensamento político e econômico, fosse explodida [...] 4. [...] A transdisciplinaridade procura pontos de vista a partir dos quais seja possível torná-las interativas, procura espaços de pensamento que as façam sair de sua unidade, respeitando as diferenças, apoiando-se especialmente numa nova concepção da natureza. 5. Uma especialização sempre crescente levou a uma separação entre a ciência e cultura, separação que é a própria característica do que podemos chamar de “modernidade” e que só fez concretizar a separação sujeito-objeto que se encontra na origem da ciência moderna [...] 6. Por definição, não pode haver especialistas transdisciplinares, mas apenas pesquisadores animados por uma atitude transdisciplinar [...] 7. O desafio da transdisciplinaridade é gerar uma civilização, em escala planetária, que, por força do diálogo intercultural, se abra para a singularidade de cada um e para a inteireza do ser (SOMMERMAN, 2003, p.1-2).

O documento reforça o conceito de transdisciplinaridade, e sua metodologia, na perspectiva de sair da unidade, levando em consideração as diferenças e chamando a atenção para o fato de que a tentativa não é a de estabelecer uma nova especialização ou um especialista transdisciplinar, mas uma atitude transdisciplinar.

Ressaltamos também o I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, que ocorreu em Arrábida, Portugal, de 2 a 6 de novembro de 1994, com a Carta da Transdisciplinaridade, que, em seu Art. 3º, define que “a transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar, faz emergir, da confrontação das disciplinas, dados que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. [...]”. Propõe não o domínio sobre as disciplinas, mas a possibilidade de ultrapassar os limites da disciplina. Ainda na proposta de conceitos, destacamos outros artigos da Carta, sendo:

Artigo 5: A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual. Artigo 6: Com a relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multirreferencial e multidimensional. Embora levando em conta os conceitos de tempo e de história, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte transhistórico. Artigo 7: A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências.

O documento também apresenta a atitude do pesquisador transdisciplinar, definida amplamente nos artigos 9, 10 e 14 da Carta:

Artigo 9: A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta em relação aos mitos, às religiões e àqueles que os respeitam num espírito transdisciplinar. Artigo 10: Não existe um lugar cultural privilegiado de onde se possam julgar as outras culturas. A abordagem transdisciplinar é ela própria transcultural. Artigo 14: Rigor, abertura e tolerância são características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinar. O rigor na argumentação, que leva em conta todos os dados, é a melhor barreira contra possíveis desvios. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas.

Vale ressaltar que a Carta da Transdisciplinaridade (1994) apresenta, em seu artigo 13, o princípio ético que recusa todo tipo de negação à discussão e ao diálogo. “[...] O saber compartilhado deveria conduzir a uma compreensão compartilhada, baseada no respeito absoluto das diferenças entre os seres, unidos pela vida comum sobre uma única e mesma terra.” O exercício transdisciplinar pretende incorporar a metodologia transdisciplinar, adaptando-se a cada situação e respeitando as contradições.

Um questionamento levantado por Sommerman (2003) remeteu a duas respostas que merecem, aqui, ser destacadas: [...] “Se os dados que causaram uma revolução lógica e epistemológica na ciência foram encontrados pela física, no início do século XX, por que a transdisciplinaridade só apareceu na década de 1970 e a metodologia transdisciplinar só foi definida na década de 1990”? (p.114). Para tal questionamento, o autor apresentou duas vertentes: a primeira é a de que os dados encontrados assustaram os próprios físicos que fizeram experimentos até excluir qualquer dúvida, por motivo de cautela; e a segunda vertente é a de que os conceitos de outras disciplinas, cada vez mais especializadas, tornaram-se progressivamente de difícil compreensão para os especialistas de outras disciplinas, sentida pela própria física, o que acabou dificultando a socialização.

2.1 O Princípio da Complexidade e a Formação de Professores

Considerado um dos três pilares da metodologia transdisciplinar, a complexidade “[...] instala-se por toda parte, assustadora, terrificante, obscena, fascinante, invasora, como um desafio à nossa própria existência e ao sentido de nossa própria existência.” (NICOLESCU, 1999 p. 16). Conduz à formação docente, a ser pensada como um todo, de

forma integrada a todos os processos envolvidos, versus ao modelo educacional vigente que é condicionado a um pensamento linear e determinista, conduzindo o conhecimento a um nível cada vez mais alto de fragmentação, e os alunos à condição de depósito para o armazenamento de informações que, em alguns casos são desnecessárias e inúteis. (MORAES, 2010). Assim,

É uma educação que valoriza as dicotomias, como, por exemplo, a cultura do certo e do errado, o predomínio da razão sobre a emoção, da teoria sobre a prática, das ciências “duras” sobre as ciências humanas. Na verdade, é uma educação baseada em uma lógica que aprisiona a mente e o coração do aprendiz, que nega seu pensamento, sua emoção, sua criatividade e sua consciência em processo de evolução (MORAES, 2010 p. 26).

Afirma Morin (2009) que o grande desafio da contemporaneidade é o de educar, e compreendendo que há uma inter-relação entre “[...] o devir planetário da complexidade das sociedades e o devir complexo da planetarização. [...]” (p.52), considerando, como características do pensamento complexo, a necessidade de ceder lugar à dúvida, tendo na complexidade do discurso que abre para ampliação do conhecimento a partir das diferentes vias; a complexidade não como algo exclusivo da ciência, mas da sociedade, da ética, da política; e é um pensamento inserido na ausência do conhecimento fundamentado; um pensamento complexo não significa ser um pensamento completo, almeja um saber não fragmentado, bem como o reconhecimento do inacabado e incompleto de todo o conhecimento; a ênfase na humanidade do conhecimento; e a rotação das partes para o todo e do todo para as partes.

Para Mészáros (2014), em época de transição histórica, a mediação é a categoria mais importante nos aspectos teórico e prático, entendendo que nada pode ser conquistado com sucesso, se não for a partir de uma concepção intelectual coerente e abrangente da mediação. “[...] Isso só é viável se o *sujeito histórico* conclamado a instituir tal transformação estiver de fato no controle do processo vislumbrado de reestruturação radical, na qualidade de um *sujeito mediado e controlado* por si próprio [...]” (MÉSZÁROS, 2014 p. 234), ou seja, não se submete às determinações estruturais nem aos interesses concebidos a partir das expectativas do sistema do capital.

Nunca será exagero frisar que extremos reais não podem ser mediados precisamente porque são extremos reais. Por esse motivo a única solução viável é a *mudança estrutural radical* da ordem estabelecida, em termos de suas determinações objetivas mais profundas, guiadas pelo objetivo generalizado de instituir um modo historicamente viável de reprodução sociometabólica. O significado disso é a necessidade de instituir um modo qualitativamente diverso de reprodução social, caracterizado pela mediação

não antagônica entre humanidade e natureza e entre os indivíduos sociais livremente cooperativos. E isso pode ser alcançado apenas pela superação irreversível das *mediações de segunda ordem* cada vez mais destrutivas do capital, e não por uma ilusória funilaria reconciliadora com os componentes da ordem dominante da qual vimos incontáveis tentativas frustradas no passado, independentemente de quão marcantes possam ter sido os pensadores que em seu tempo a defenderam, como Hegel (MÉSZÁROS, 2014 p. 242).

Para o autor a forma viável e sustentável de mediação, de maneira indeterminada entre a humanidade e a natureza e entre os indivíduos sociais, só acontece por meio de um sujeito social ativo que tenha condições de intervir independente no processo social em andamento. “[...] É por isso que não pode haver dúvida em se encontrar uma solução para os problemas urgentes de nossa crise sistêmica por meio de uma “mediação reconciliadora” do modo estabelecido de reprodução sociometabólica com a nova forma histórica” (MÉSZÁROS, 2014 p.243).

Assim, Morin (2009) sinaliza que o pensamento complexo não desconsidera o pensamento simplificado, mas critica a condição de mutilação, redução e o olhar por uma única dimensão da realidade. Busca tirar a cegueira que conduz à ilusão da normalização da realidade que, por sua vez, possui infinitas extensões. É um pensamento lógico, porém compreende o movimento que ultrapassa e tenta paralisar o horizonte da lógica *conjuntista-identitária*, e, por consequência, a compreensão da realidade. “[...] O pensamento complexo não exclui a linearidade, muitas vezes a inclui na visão e construção de modelos recursivos para o conhecimento.” (MORIN, 2009 p.58). O movimento de preparação para a reforma do pensamento teve início no século XX, primeiro com a física quântica (a queda do dogma determinista; o desfazer da ideia de uma unidade simples no universo; e a introdução da dúvida no conhecimento científico); e segundo com a construção das ligações científicas, considerando os sistemas, ao invés das concepções reducionistas dominante do século XIX. Entendo a ideia de sistema como ecossistema, em uma ciência fundada no século XIX: a Ecologia. “[...] A noção de ecossistema significa que o conjunto das interações entre populações vivas, no seio de uma determinada unidade geofísica, constitui uma unidade complexa de caráter organizador: um ecossistema. [...]” (MORIN, 2012 p. 27).

Ainda que nem todas as consequências dessas duas revoluções sejam aparentes e que a segunda continue incompleta em vários domínios (ciências da vida, ciências humanas e sociais), a complexidade invadiu o mundo pelas mesmas vias que a baniram dele. A maior parte das ciências descobre diversos campos em que os enunciados simples estão errados e “onde o preconceito a favor das leis torna-se prejudicial”. Além disso, já foram formados princípios de inteligibilidade do complexo, e, a partir da

cibernética, da teoria da informação, foi elaborada uma concepção de auto-organização capaz de conceber a autonomia, o que era impossível, segundo a ciência clássica. A racionalidade e a cientificidade começaram a ser redefinidas e complexificadas a partir dos trabalhos de Bachelard, Popper, Kuhn, Holton, Lakatos, Feyerabend. Também é de se esperar o avanço pacífico de uma reforma de pensamento (MORIM, 2012 p. 90).

Morin (2012) apresenta sete princípios complementares e interdependentes que alicerçam o pensamento complexo, sendo **o princípio sistêmico ou organizacional** que estabelece o conhecimento das partes ao todo, considerando que o todo é menor que a soma das partes, reconhecendo a perda da qualidade, a partir da organização do conjunto; **o princípio hologramático** evidencia os contrastes da organização complexa, partilhando da ideia de que não somente a parte está no todo, como o todo está inserido na parte; **o princípio do circuito retroativo** proporciona conhecer os processos autorreguladores, com o rompimento com o princípio da causalidade linear, considerando que a causa age sobre o efeito, e vice-versa; **o princípio do circuito recursivo** “[...] ultrapassa a noção de regulação com as de autoprodução e auto-organização [...]” (p.95), em que a rede geradora dos produtos e dos efeitos é produtora e causadora do que produz; **princípio da autonoia dependência (auto-organização)**, reconhece o ser humano como auto-organizador, em constante autoprodução em permanente necessidade de energia para manter a sua autonomia; **o princípio dialógico**, em que “deve-se conceber uma dialógica ordem/desordem/organização [...]” (p. 96), que está em constante ação entre os mundos físicos, biológicos e humano, permitindo admitir a inseparabilidade das ideias contraditórias na concepção de um conhecimento complexo; **o princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento** age na restauração do sujeito, atuando nos problemas cognitivos, entendendo que todo conhecimento “[...] é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas” (p.96).

[...] a reforma do pensamento é de natureza não programática, mas paradigmática, porque concerne à nossa aptidão para organizar o conhecimento. É ela que permitiria a adequação à finalidade da cabeça bem-feita; isto é, permitiria o pleno uso da inteligência. Precisamos compreender que nossa lucidez depende da complexidade do modo de organização de nossas ideias (MORIN, 2012 p. 96).

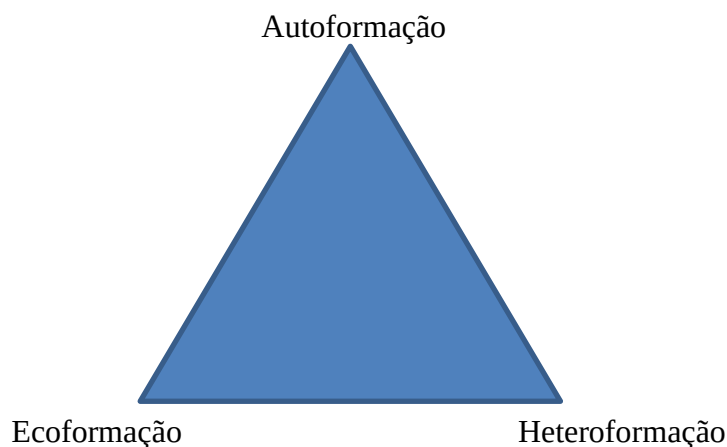
Nesse contexto, a formação de professores perpassa o entendimento do princípio que liga e religa as partes com o todo e o todo com as partes, e na compreensão necessária no campo da formação continuada, mas também na formação inicial, para uma atuação mais adequada e competente no enfrentamento das atuais demandas. “[...] Ambos os tipos de

formação são partes constitutivas de uma totalidade integrada que constitui um sistema de formação docente.” (MORAES, 2010 p. 182). Para Moraes (2010), a complexidade é um ator essencial à realidade, e a vida faz parte da ação humana, bem como do pensamento e do objeto com que trabalha, ou seja, é parte da dinâmica da vida, fator indispensável, o que, ontológica e epistemologicamente, equivale a dizer que “[...] ela não permite separar ser/realidade, sujeito/objeto, educador e educando, objetividade/subjetividade, sujeito/cultura e sociedade, bem como retirar do sujeito docente/discente suas qualidades mais sensíveis [...]” (p. 184).

A complexidade não deixa de ser um movimento que nos leva a perceber a realidade como algo não previsível, portanto não permite o aprisionamento a uma determinada ciência em detrimento de outra, ou por qualquer pensamento que se considere único e verdadeiro. Essa concepção se estende ao processo formativo, que se constrói, em sua maioria, em meio a conflitos, desordem e ao caos, que gera situações imprevisíveis, emergenciais. E na educação não é diferente, há a presença da desordem, das inovações e dos imprevistos que provocam um movimento de mudança, que é elemento presente à vida e fazem parte das situações “[...] formativas, formadoras e, na realidade, autotransformadoras [...]” (MORAES, 2010, p.184).

Mas, como docentes, não fomos formados para trabalhar as emergências que acontecem nos ambientes de aprendizagem e, conseqüentemente, temos dificuldades em reconhecê-las e em conviver com elas. Nossa formação docente foi toda pautada por uma causalidade linear, do tipo causa e efeito, por uma linearidade docente do tipo estímulo e resposta, por processos do tipo início, meio e fim, [...]” (MORAES, 2010 p. 185).

Sommerman (2003), citando Gaston Pineau, apresenta a teoria tripolar da formação, relacionando ao termo autoformação (si); heteroformação (os outros); e ecoformação (as coisas), sendo assim representada:

Figura 4 - Teoria Tripolar da Formação

FONTE: MORAES, M. C. 2010 p. 188.

A proposta da dinâmica tripolar é posta como algo a ser estudado ao longo da vida, e que há períodos em que uma dimensão prevalece sobre a outra, a depender do contexto em que se encontre, das condições apresentadas e das oportunidades existentes. O processo de autoformação acontece a partir da apropriação do cidadão, da sua própria formação, com consciência da interação com o meio ambiente. Consiste no comando da vida, pessoal/profissional, tornando sujeito autônomo e participativo em todo o processo. (MORAES, 2010).

Portanto, a autoformação é vista de diversas maneiras, conforme a corrente pedagógica que a aborde, pois cada uma delas define o conceito de formação de maneira mais fraca ou mais forte. Na corrente bio-epistemológica, em que se inscreve Pineau, a autoformação vê a pessoa conduzindo sua própria formação para a interioridade e as diferentes dimensões do sujeito (para os diferentes níveis da *autos*), para suas relações com a sociedade e com o meio ambiente. Na corrente sócio-pedagógica, a questão central da autoformação é a gestão autônoma dos objetivos, dos métodos e dos meios para favorecer a relação do indivíduo com a sociedade, de maneira autônoma e consciente. Na corrente técnico-pedagógica, a autoformação é vista apenas como um meio para a readaptação profissional do indivíduo, conduzida por ele mesmo, a fim de fazer face às mudanças tecnológicas, econômicas e sociais (SOMMERMAN, 2003 p. 68).

O processo de heteroformação indica o aspecto social da formação, ou seja, os outros que se apropriam da ação educativa/formativa da pessoa, enquanto que o processo de ecoformação alcança a dimensão formativa do meio ambiente material. Para Morin (2009, p. 44), “a complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do

emaranhado, inextricável.”. Na formação do professor, na perspectiva da Transdisciplinaridade, estão inseridos esses três processos que se complementam.

2.2 A Lógica do Terceiro Incluído e a Formação de Professores

A lógica do terceiro incluído ocorre a partir da capacidade de percepção e consciência do ser transdisciplinar, como sujeito e objeto. É a partir do amadurecimento dessa percepção que se consegue perceber alternativas em meio ao caos, o que resultará na existência de um terceiro termo, ou uma terceira possibilidade, diferente do que já havia pensado, sendo apresentado na relação A e não A.

Na tentativa de melhor definir o quem vem a ser o terceiro incluído Nicolescu (1999, p. 7-9) apresenta,

A compreensão do axioma do terceiro incluído — existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não- A — fica totalmente clara quando é introduzida a noção de “níveis de Realidade”. Para se chegar a uma imagem clara do sentido do terceiro incluído, representemos os três termos da nova lógica — A, não-A e T — e seus dinamismos associados por um triângulo onde um dos ângulos situa-se num nível de Realidade e os dois outros num outro nível de Realidade. Se permanecermos num único nível de Realidade, toda manifestação aparece como uma luta entre dois elementos contraditórios (por exemplo: onda A e corpúsculo não-A). O terceiro dinamismo, o do estado T, exerce-se num outro nível de Realidade, onde aquilo que parece desunido (onda ou corpúsculo) está de fato unido (quantum), e aquilo que parece contraditório é percebido como não-contraditório. É a projeção de T sobre um único e mesmo nível de Realidade que produz a impressão de pares antagônicos, mutuamente exclusivos (A e não-A). Um único e mesmo nível de Realidade só pode provocar oposições antagônicas. Ele é, por sua própria natureza, autodestruidor, se for completamente separado de todos os outros níveis de Realidade. Um terceiro termo, digamos, T', que esteja situado no mesmo nível de Realidade que os opostos A e não-A, não pode realizar sua conciliação.

Para Nicolescu (1999) o que difere a tríade de terceiro incluído e a tríade hegeliana é o papel do tempo. A primeira promove aos três termos uma coexistência no mesmo momento do tempo, enquanto que na segunda tríade, os três termos sucedem-se no tempo, sendo incapazes de promover a conciliação dos opostos; já a do terceiro incluído é capaz de realizar a conciliação dos opostos. “[...] Na lógica do terceiro incluído, os opostos

são, antes, contraditórios. A tensão entre os contraditórios promove uma unidade que inclui e vai além da soma dos dois termos.” (p. 9). Em Marx (1867) encontramos uma oposição à lógica clássica naquela que designou de lógica concreta e que aceita o terceiro incluído.

Trazendo para o campo social, nos trabalhos desenvolvidos na educação, as disciplinas pouco se comunicam com a existência de uma lógica e de uma linguagem individual. Reflete, portanto, uma realidade unidimensional, unidisciplinar, com a concepção de independência entre os objetos e os sujeitos. “[...] O olhar, tanto do físico como do docente, começa a mudar e a perceber a existência de outras possibilidades anteriormente desconhecidas e que também podem ser aplicadas não só à experiência docente, mas também às outras dimensões da natureza humana. [...]” (MORAES, 2010 p. 191). Para isso, o reconhecimento da existência de complexidade, como indispensável à realidade, dinamiza a lógica da não-separabilidade entre os diversos níveis da realidade. “[...] Assim, a simplicidade da física clássica encontra o seu lado contraditório representado pela complexidade e nos informa que não existe divisão categórica entre o mundo físico e o biológico, entre o mundo da mente e o da consciência, ou entre a vida e a aprendizagem.” (p. 191).

Para a autora, o fundamental é a compreensão de que é a complexidade responsável por articular, ligar e interligar os diferentes níveis de realidade, que constitui a dinâmica da vida. É também responsável pela percepção da ruptura da lógica clássica e da necessidade de um terceiro caminho, o que é chamado de terceiro incluído. “Assim, a lógica do terceiro incluído se manifesta e se explicita a partir da percepção do que acontece num outro nível de realidade, [...] cuja dinâmica interativa acontece em função da complexidade [...]” (MORAES, 2010 p. 192).

Nicolescu (1999, p. 9), analisa a existência do terceiro excluído, como:

Vemos assim os grandes perigos de mal-entendidos gerados pela confusão bastante comum entre o axioma de terceiro excluído e o axioma de não-contradição. A lógica do terceiro incluído é não-contraditória, no sentido de que o axioma da não-contradição é perfeitamente respeitado, com a condição de que as noções de “verdadeiro” e “falso” sejam alargadas, de tal modo que as regras de implicação lógica digam respeito não mais a dois termos (A e não-A), mas a três termos (A, não-A e T), coexistindo no mesmo momento do tempo. É uma lógica formal, da mesma maneira que qualquer outra lógica formal: suas regras traduzem-se por um formalismo matemático relativamente simples.

Para o autor, a dialética do terceiro incluído não elimina a lógica do terceiro excluído, que se faz presente em situações simples da nossa realidade, porém reconhece ser

prejudicial nas situações complexas, como no campo social ou político que atua de forma excludente, como bem ou mal, mulheres ou homens, ricos ou pobres, brancos ou negros.

Nóvoa (1998) afirma que, apesar dos professores fazerem parte dos discursos sobre a educação, muitas vezes, eles são o terceiro excluído, em meio ao processo de legitimação da tecnologia, da privatização e de racionalização do ensino, o que remete a questionar a construção os discursos teóricos que trás certa desvalorização da relação humana e das qualificações dos professores. No entanto todo esforço teórico para tentar compreender esse processo tem que fugir das linearidades explicativas e refletir apartir da complexidade das posições em confronto.

Assim, um professor que teve a sua formação pautada em vivências mais integradoras, tem condições de perceber a vida e a própria mente como processo de grande complexidade, ao mesmo tempo em que também reconhece essa mesma complexidade existente na conjuntura social. Passa compreender a dinâmica, presente entre os níveis de realidade, macrofísica e microfísica, é a emergência de uma terceira possibilidade, que não era possível ser percebido anteriormente, pelo fato do pensamento, da percepção e do estado de consciência, estarem presos em um único nível de realidade.

[...] ao aprimorar seu nível de percepção e de consciência, o docente e o discente começam a perceber que foram os seus erros e acertos as maiores fontes de evolução em suas vidas e que o aprender dos próprios erros foi uma tarefa fundamental para que todo e qualquer profissional possa evoluir em sua área de trabalho. [...] (MORAES, 2010 p. 193)

Para Moraes (2010), o professor precisa da capacidade de perceber a complexidade dos processos que envolvem a dinâmica da realidade, através de um diálogo construtivo entre erros e acertos na busca de outros caminhos anteriormente não vistos ou não valorizados.

2.3 Os Diferentes Níveis de Realidade e a Formação de Professores

Estamos acostumados a pensar no ser humano como um complexo de realidades física, biológica, social, psicológica, espiritual e material. Também falamos das múltiplas dimensões humanas, da omlateralidade, da formação integral; embora sem muita clareza a respeito dos níveis de realidade. Com a transdisciplinaridade e com as contribuições da física

quântica passamos a entender que tanto o sujeito quanto o objeto possuem níveis diferentes de realidade, portanto são múltiplos.

Para Nicolescu (1999), pensar a realidade, em primeiro lugar, é reconhecê-la como aquilo que permanece das nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas, como fruto dos ensinamentos da física quântica que nos fez compreender que a abstração não é uma mediação entre nós e a Natureza, mas ferramenta descritiva da realidade, como constitutiva da Natureza.

Nessa perspectiva, a realidade não se resume a uma construção social, ao consenso de uma coletividade, um acordo intersubjetivo; ela traz em si a dimensão transubjetiva, sob o pressuposto de que o mais simples fato experimental pode derruir a mais esplêndida teoria científica. “[...] Infelizmente, no mundo dos seres humanos, uma teoria sociológica, econômica ou política continua a existir, apesar de múltiplos fatos que a contradizem” (NICOLESCU, 1999, p. 5).

Para Nicolescu (1999):

Deve-se entender por *nível de Realidade* um conjunto de sistemas invariável sob a ação de um número de leis gerais: por exemplo, as entidades quânticas submetidas às leis quânticas, as quais estão radicalmente separadas das leis do mundo macrofísico. Isto quer dizer que dois níveis de Realidade são *diferentes* se, passando de um ao outro, houver ruptura das leis e ruptura dos conceitos fundamentais (como, por exemplo, a causalidade) (p. 5-6).

A existência de uma ruptura das leis que regem a realidade e a revogação dos conceitos de um determinado fenômeno, promove o aparecimento de outro nível de realidade. “[...] Dois exemplos da quebra de leis na passagem de um nível para outro, [...] no nível do mundo sensível (apreendido pelos cinco sentidos) dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço no mesmo momento, enquanto no nível psíquico isto é possível, com a imaginação. [...]” (SOMMERMAN, 2003, p. 128). Sendo, portanto, dois níveis diferentes de realidade.

Para Nicolescu (1999), os níveis de realidade são radicalmente diferentes dos níveis de organização, não implicam em uma ruptura dos conceitos fundamentais, mas correspondem a estruturas diferentes das mesmas leis fundamentais. O surgimento de, pelo menos, dois níveis de Realidade representa um acontecimento importante na história do conhecimento, que nos leva a repensar nossa vida individual e social, a fazer uma releitura dos conhecimentos passados, bem como explorar o conhecimento de nós mesmos, o aqui e o agora.

[...] os três pilares atuais da metodologia transdisciplinar – os diferentes níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade de cada

nível de realidade – emergem dos dados da ciência contemporânea, mas eles já estavam presentes, em maior ou menor grau, em outras culturas e na nossa própria cultura. Diante disso, como o pensamento transdisciplinar – cujo campo epistemológico [...], muito mais amplo do que o da ciência clássica – permite e pede e não pode prescindir de um diálogo entre as ciências, as artes e as tradições, é importante analisarmos o que as tradições têm a dizer sobre os diferentes níveis de realidade, posto que elas sempre tiveram e ainda têm muito a nos dizer a seu respeito (SOMMERMAN, 2003, p. 133).

O enfoque da transdisciplinaridade do conhecimento, que trafega por diferentes níveis da realidade, se transforma em um método que admite reencontro do sentido aparente com o sentido consciente, implícito nas coisas e nos processos. Isso nos revela que “[...] a docência transdisciplinar requer do educador uma atitude condizente com o seu grau de percepção e de consciência, [...]” (MORAES, 2010 p. 195), que promove diferentes movimentos dos processos da realidade, ao tempo em que há complementação entre sujeito e seus saberes; entre os saberes do educador e do educando. É, portanto:

[...] uma atitude inclusiva que aceita o inesperado e acolhe o imprevisível, que incentiva discussões saudáveis e a expressão dos diferentes pontos de vista, sejam eles, científicos, filosóficos ou educacionais. Assim, o docente transdisciplinar tem uma percepção e uma consciência diferenciada. Ele não se sente dono da verdade, já que a transdisciplinaridade e a complexidade não combinam com uma única maneira de ver a realidade e de compreender o mundo (MORAES, 2010 p. 195).

Para a autora, construir conhecimentos, ter acesso a informações presentes nos níveis de realidade, reconhecendo a complexidade que constitui a vida, por essa via ter uma visão global da dinâmica de funcionamento desta realidade, revela o perfil do professor transdisciplinar, que constitui, no aspecto da formação, uma transformação recursiva, que traz como consequência o que nós somos, tanto como professor ou como pessoa, que pode ser entendido como em processo de autoformação.

O saber do professor faz parte de um mundo, aparentemente estável e mutante, um mundo onde a relação professor e ambiente de aprendizagem está complicada, porém o professor e o aluno evoluem juntos, com o saber e o sabor da experiência, em um processo de coevolução. “[...] Portanto, independentemente do nível em que ocorra, e das pessoas envolvidas, nossa evolução como profissional da educação nunca acontece de maneira individual, mas sim coletiva.” (MORAES, 2010 p. 200).

A concepção dos modelos de formação sempre esteve vinculada aos marcos teóricos e epistemológicos de determinados paradigmas que, de um modo ou de outro, predominaram nos momentos sócio-históricos do conhecimento social. Mesmo hoje, a formação docente ainda continua

prioritariamente enfocada nas dimensões heteroformadora e ecoformadora e na preparação do *professor autônomo, criativo e crítico*, sendo esta expressão um chavão que se apresenta em todo e qualquer discurso relacionado ao processo de formação. Embora reconheçamos que tudo isto seja importante, sabemos que o processo de formação não implica, única e exclusivamente, a relação entre sujeito/objeto do conhecimento e os aspectos contextuais. Não é só isto. Precisamos também estar mais atentos aos processos internos, auto-organizadores e complexos, atentos às dimensões ontológicas do ser em sua realidade contextual, ao movimento de sua consciência em evolução. Isto porque a educação e o futuro das novas gerações dependem muito dela (MORAES, 2010 p. 201).

Assim, o formador precisa saber reconhecer e articular outros tipos de conhecimento e níveis de realidades, rompendo com as concepções simplistas, reducionistas e fragmentadas que dificultam a construção de novos conhecimentos. Entender esses níveis da realidade requer da formação docente a reflexão em torno dos axiomas da transdisciplinaridade que, conforme Nicolescu (2009) são ontológico, lógico e epistemológico.

O primeiro, elucida que tanto o sujeito como o objeto possuem níveis diferentes de realidade; o segundo, assegura-nos que somente a lógica do terceiro incluído permite a passagem de um nível a outro de realidade; e o terceiro axioma assevera que a totalidade desses níveis de realidade só se evidencia “no conhecimento que temos da natureza, da sociedade e de nós mesmos, como uma estrutura complexa: cada nível é o que é porque todos os níveis existem simultaneamente” (NICOLESCU, 2009, p.1)

2.4. A Produção Acadêmica Internacional sobre a Transdisciplinaridade: o estado do conhecimento

Através da revisão da literatura tivemos acesso a um amplo material no âmbito internacional, incluindo teses de doutorado e outros trabalhos acadêmicos centrados em temas transdisciplinares, dos quais Basarab Nicolescu, Presidente do Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires (CIRET), foi membro do júri, a maioria em língua estrangeira, conforme quadro apêndice. Desse material, tivemos acesso à tradução, na íntegra, da Dissertação de Américo Sommerman, “Formação e Transdisciplinaridade - Uma Pesquisa sobre as emergências formativas do CETRANS” do Programa de Pós-Graduação:

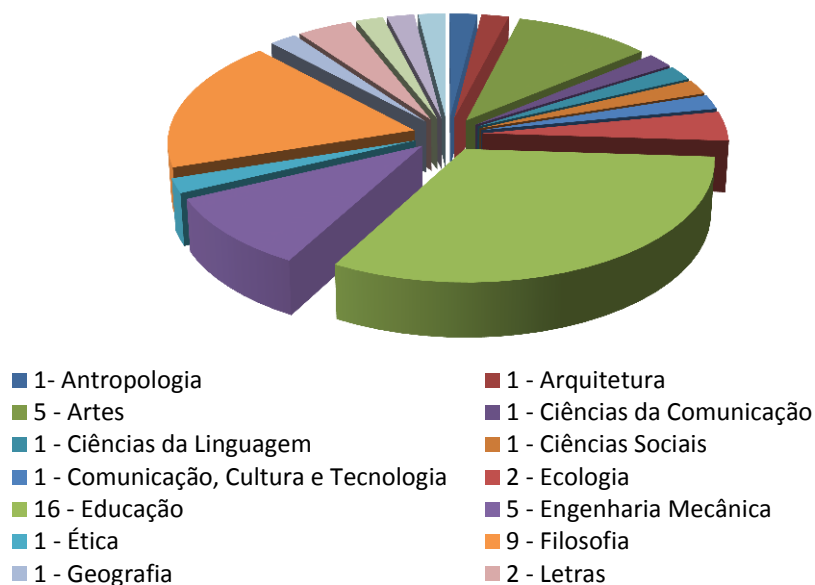
Ciências da Educação, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, em 2003.

O demonstrativo dos trabalhos acadêmicos aos quais tivemos acesso através do site dos CIRET, Apêndice A, nos dão indicativos do crescimento e qualidade da produtividade na área da transdisciplinaridade a partir do final do século XX, revelando que o marco de produção na área transdisciplinar é recente, última década do século XX e concentra-se em 5 trabalhos acadêmicos densos, chegando, algumas das publicações, a mais de 500 páginas. Três deles têm origem em universidades francesas, uma espanhola e outra australiana. As áreas de conhecimento que tiveram a dianteira na percepção da transdisciplinaridade, como uma realidade que atravessa todas as demais, foram FILOSOFIA e ARTES (cada uma com 2 trabalhos acadêmicos), seguidas da EDUCAÇÃO (com uma Tese de Doutorado). Trata-se de fato elucidativo para a compreensão do caráter transdisciplinar da ciência e de sua natureza essencialmente humana, porque os fundamentos da transdisciplinaridade foram lançados pela física quântica, portanto, no âmbito das ciências ditas exatas.

No século XXI tem aumentado à busca de novas alternativas para a superação dos paradigmas instalados diante da permanência e agravamento das desigualdades e miséria humanas, além do desequilíbrio do planeta, que incentivaram cientistas de diferentes áreas a prosseguirem nesse aprofundamento. Tanto é assim que esse número de 5 elevou-se logo para 50 na primeira década deste século, o que corresponde a um crescimento de 1.000%. O primeiro trabalho que desponta nesse cenário é referente à ética, vindo da universidade do Canadá, apresentando, em relação ao número de páginas, uma certa objetividade que já é característica dos trabalhos pós-modernos. Registra-se que, em especial, a Educação teve um crescimento extraordinário que ultrapassou esse patamar de crescimento. O Gráfico a seguir representa essa multiplicidade de áreas:

Gráfico 4

**ÁREAS DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA PRIMEIRA DÉCADA
DO SÉCULO XXI - CIRET**



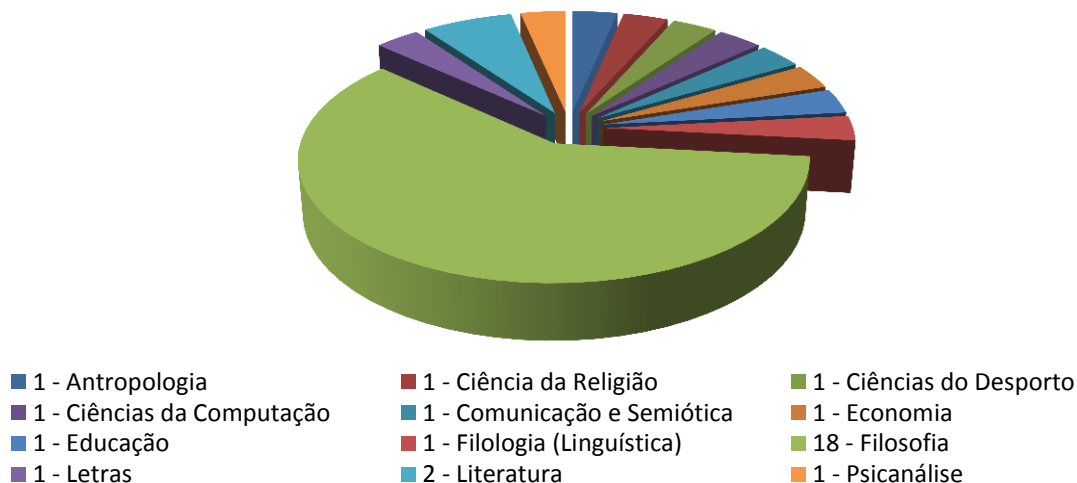
Fonte: Elaborado por SILVA, S.M.S.M.T (2015) a partir do Quadro 04, a partir dos dados do Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires <http://ciret-transdisciplinarity.org/biblio/theses.php> - Dernière mise à jour: Jeudi, 19 juin 2014.

Quanto às instituições acadêmicas responsáveis por essa produção constante do gráfico acima, são elas, com o respectivo quantitativo de produtos: África do Sul – 01; Austrália – 1; Bélgica – 01; Brasil – 05; Canadá – 02; Chile – 1; Estados Unidos – 05; França – 19; Holanda – 1; Itália – 02; Líbano – 1; Portugal – 02; México – 01; Nova Zelândia – 01; Reino Unido – 01; Roménia – 04 e Venezuela – 02

E o século XXI permanece, agora no início de sua segunda década, palco de uma verdadeira explosão de produção acadêmica na área da transdisciplinaridade, sendo registrado no Quadro 4, até 2014, mais 30 trabalhos acadêmicos, de cuja natureza passamos a falar ainda com a forte herança de desalento do século XX, mas com a esperança em uma nova ética e em uma sociedade solidária, de modo que a Filosofia detém a maior parte dos estudos atuais, como se pode observar no Gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5

ÁREAS DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI - CIRET



Fonte: Elaborado por SILVA, S.M.S.M.T (2015) a partir do Quadro 04, a partir dos dados do Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires <http://ciret-transdisciplinarity.org/biblio/theses.php> - Dernière mise à jour: Jeudi, 19 juin 2014.

Chama a atenção, agora, o início da produção nas ciências da Computação, da Religião, do Desporto e da Economia, que agregam argumentos no sentido do religar da ciência humana. As instituições de pesquisa que se destacam são de diversos países como, com o respectivo número de produtos, África do Sul – 02; Brasil – 01; Canadá – 02; Eslovênia – 01; França – 04; Romênia – 09 e Servia – 01.

Ainda no âmbito internacional, em pesquisa realizada em Portugal com o objetivo de entender o sentido atribuído à introdução da formação transdisciplinar no currículo escolar do ensino básico, Cruz; Costa (2015) concluiu através dos estudos realizados nas produções científicas-acadêmica entre os períodos de 1999 e 2009 apresentadas em cinco universidades sendo: Universidade de Lisboa; Universidade do Porto; Universidade Técnica de Lisboa; Universidade do Minho; e Universidade da Madeira, que: a transdisciplinaridade não aparece como um tema de amplo reconhecimento e produção científico-acadêmica, embora seja do interesse de um número significativo de campos de pesquisa, dentre estes a educação em seus diversos focos (formação de professores, tecnologias educativas, desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica), além dos campos, como: planeamento urbanístico, filosofia, psicologia do desenvolvimento, sistemas de informação e os estudos da criança; os diferentes campos de estudos que abordam a transdisciplinaridade levantam argumentos a

cerca da nossa capacidade pessoal para lidar com os diversos problemas sociais complexos, como a própria capacidade da escola para responder aos desafios e exigências próprias das transformações sociais, culturais, econômicas, tecnológicas e políticas; e o predomínio na ideia de transdisciplinaridade como um novo modelo de organização dos conhecimentos escolares.

No âmbito nacional, visando aprofundar o conhecimento, selecionamos no site do Centro de Educação Transdisciplinar – CETRANS, criado no Brasil em 1998, para análise de conteúdo, três dissertações de mestrado e três teses de doutorado, tendo como critério o foco na transdisciplinaridade com experiência em educação. Os trabalhos analisados foram definidos por meio de seis ideias-chaves, que emergiram no processo de análise servindo para descrever as formas e manifestações da transdisciplinaridade no contexto específicos das produções analisadas, a seguir.

2.4.1. Análise de Experiências Nacionais de Formação Transdisciplinar

2.4.1.1. Ideia-chave 1 - Experiências de Formação voltadas para a Sustentabilidade Social e Humana

A primeira Dissertação de Mestrado analisada, intitulada “Formação e Transdisciplinaridade: Uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRANS”, já citada no Quadro 4, de autoria de Américo Sommerman, onde o Professor Orientador foi o Dr. Gaston Pineau, do Programa de Pós-Graduação: Ciências da Educação, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa., em 2003.

Verificamos que o projeto “A Evolução Transdisciplinar na Educação: contribuindo para o desenvolvimento sustentável da sociedade e do ser humano”, em questão, é coordenado pelo Centro de Educação Transdisciplinar (CETRANS) e esteve abrigado, de 1998 a 2003, pela Escola do Futuro da Universidade de São Paulo. Diante desse projeto, emergiram questões como: “O que é uma formação transdisciplinar? A formação transdisciplinar é possível?; Como ela ocorre? e Com que dispositivos?” Para respondê-las a pesquisa situou-se na reflexão internacional desse movimento epistemológico de reinterrogação da divisão disciplinar do saber e na análise das emergências formativas do Centro de Educação Transdisciplinar (CETRANS) entre 1998 e 2003.

A metodologia adotada na pesquisa como sendo, prioritariamente, qualitativa, projetiva e fenomenológica. O tratamento dos dados também permitiu ao autor algumas análises quantitativas, o que parece coerente com uma abordagem transdisciplinar, na qual diferentes metodologias, diversas lógicas e epistemologias interagem, muitas vezes, em diferentes níveis de realidade, para permitir uma percepção mais complexa e mais próxima da realidade observada. Os instrumentos utilizados foram o questionário e o “brasão projetivo” (que exigiu uma hermenêutica projetiva). O primeiro, por suas questões serem, quase todas, abertas, trouxeram dados prioritariamente qualitativos.

Dentre os processos formativos, desenvolvidos pelo CETRANS, foram escolhidos dois grupos: 1) o projeto matricial (inicial) do CETRANS: A Evolução Transdisciplinar na Educação, que tinha por objetivo formar 40 formadores transdisciplinares; e 2) o curso O Pensamento Transdisciplinar, realizado quatro anos após o início do CETRANS, com o objetivo de retransmitir, a outras 40 pessoas, elementos da teoria, da metodologia, da atitude e da prática transdisciplinares que o grupo inicial do CETRANS tinha apreendido em seu processo formativo. O público pesquisado foi protagonista de experiências formativas dirigidas pelo CETRANS, uma vez que esse público teria mais condições para responder a questão a respeito de como ocorre a formação transdisciplinar, podendo indicar as diferenças, na sua percepção, de antes e depois do desenvolvimento dos processos formativos pelos quais passaram. Poderiam, ainda, apontar experiências de formação transdisciplinar mais marcantes ao longo desses processos, e poderia enunciar as características centrais e as dificuldades principais para a realização de uma formação transdisciplinar. Este público foi escolhido pela facilidade que o autor teria de acesso, pela duração mais prolongada (embora o primeiro fosse muito mais longo), pelo distanciamento do início do processo do primeiro grupo (1999) e do segundo grupo (2002) – o que poderia trazer indicações do avanço do primeiro grupo após três anos de formação conjunta, e pela participação de um grande número de formadores do primeiro grupo no processo formativo do segundo grupo e na elaboração desse processo – o que poderia me trazer informações sobre o impacto da ação conjunta de 17 pessoas que tinham participado do trajeto anterior de formação.

Essa dissertação analisada – Formação e Transdisciplinaridade – emergiu no contexto de longa trajetória, auto e heteroformativa, na qual o autor buscou diferentes pontes interiores entre os seus diferentes níveis e os diferentes níveis da realidade, o que o levou a uma ação social e educacional como um dos coordenadores de um centro de formação de formadores transdisciplinares, o que levou um ano e meio, enriquecidos por muitas reuniões e inúmeros contatos com pessoas de várias áreas. Nesta pesquisa sobre as emergências

formativas do CETRANS, a questão base é como ocorre a formação transdisciplinar. Este questionamento está diretamente ligado ao trabalho desenvolvido no CETRANS, ao buscar caminhos de como poderiam formar formadores transdisciplinares, uma vez que ainda não existiam experiências nem bibliografia nas quais se pudessem apoiar. Os conceitos-chave foram a formação e a transdisciplinaridade, seu histórico, suas definições e articulações, procurando então fornecer elementos mais claros para a reflexão sobre a formação transdisciplinar e para a implementação de projetos permeados pela transdisciplinaridade. O autor usou como base contextual: 1) Histórico do pensamento e da educação no ocidente europeu; 2) Formação; 3) Transdisciplinaridade e 4) Formação Transdisciplinar.

Ao longo da elaboração desta pesquisa, o autor selecionou, dentre as 40 pessoas que participaram do projeto “A Evolução Transdisciplinar na Educação”, aquelas que participaram da elaboração e da realização do curso “O Pensamento Transdisciplinar”. Com isso, o Grupo I, seria constituído por 17 pessoas, porém algumas dificuldades no decorrer resumiu o grupo a 11 pessoas. O Grupo II possuía 25 pessoas. O processo formativo pelo qual passaram os integrantes do Grupo I da pesquisa foi muito diferente daquele pelo qual passaram os integrantes do Grupo II. A duração e a estrutura de ambos foi diferente, bem como a seleção de seus participantes e o polo formativo que privilegiaram. O projeto A Evolução Transdisciplinar na Educação foi muito mais longo (4 anos) do que o curso O Pensamento Transdisciplinar (9 meses). A seleção do primeiro foi por entrevista e a do segundo foi por inscrição. O primeiro privilegiou o polo da co-formação e o segundo privilegiou o polo da heterofomação. Além disso, os participantes do projeto A Evolução Transdisciplinar na Educação tiveram uma participação voluntária (não pagaram e nem receberam para participar do processo formativo) e os participantes do curso pagaram uma taxa de inscrição e um valor mensal.

Seu Projeto Matricial visava desenvolver pesquisas, instrumentos e processos transdisciplinares para a formação de formadores e práticas transdisciplinares, o que foi alcançado ao longo dos 5 anos, apesar das dificuldades de vivenciar a metodologia transdisciplinar.

Concluiu esse estudo que uma formação transdisciplinar, apoiada nos três pilares metodológicos da pesquisa transdisciplinar, leva a transformações profundas dos sujeitos que dela participam; a rupturas cognitivas, perceptivas e atitudinais. Uma reflexão mais profunda sobre essas rupturas diferentes poderá ser desenvolvida numa pesquisa futura. De fato, os pressupostos do autor, do que seria necessário para que uma formação transdisciplinar tenha uma boa porcentagem de “êxito”, se confirmam. Os elementos que se evidenciaram como

imprescindíveis foram a vivência dos diferentes níveis de realidade, da complexidade, do diálogo inter e transcultural, inter e transreligioso, transnacional, da autoformação, heteroformação e ecoformação, aportes teóricos rigorosos e presença de duas ou mais pessoas dotadas de atitudes transdisciplinares.

Parece ser possível afirmar também que os dados que emergiram dos dois grupos confirmam a segunda parte dos pressupostos de que o terceiro elemento importante para o sucesso de uma formação transdisciplinar é mais importante do que o primeiro. Outra conclusão seria que quanto mais forte for o conceito de transdisciplinaridade, no qual se apoiar o processo de formação, quanto mais atender às três características da atitude transdisciplinar, mais forte será a formação transformação dos sujeitos e o desenvolvimento dos grupos. Destacamos que suas referências bibliográficas ou Fontes totalizaram 151, sendo o autor mais citado NICOLESCU, B. (2002; 2001; 1995).

2.4.1.2. Ideia-chave 2 - Experiência de Formação Virtual voltada para a Gestão Transdisciplinar

O documento estudado nessa etapa de descrição do estado do conhecimento foi a gestão transdisciplinar de uma comunidade virtual de aprendizagem: projeto TELEMAR educação, de autoria de Silvia Fichmann, orientada pelo Prof. Dr. Fredric M. Litto, do Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo (2005).

Nessa dissertação verificamos que a autora apresenta a gestão transdisciplinar de um projeto de formação a distância de formadores em “comunidade virtual de aprendizagem”, cujo objetivo foi avaliar a efetividade da gestão. Sua metodologia configurou-se como uma pesquisa descritiva, de abordagem quali-quantitativa, sobre implementação do PTE (Projeto Telemar Educação), cujo objeto de estudo foi o modelo de gestão do PTE, coordenado pela autora junto à LINCA - (EF-USP).

O objetivo da investigação foi o de analisar o modelo de gestão adotado, bem como a efetividade, eficácia e eficiência da implantação do projeto. Além disso, pretende-se verificar se os conceitos tradicionais de gestão de projetos, provenientes da área de Administração, são aplicáveis ao gerenciamento de projetos de comunidades virtuais de aprendizagem. Os procedimentos metodológicos que nortearam o trabalho foram: 1)

Investigação Bibliográfica, através de consulta a artigos científicos em periódicos nacionais e internacionais, dissertações de mestrado, teses de doutorado e livros relacionados aos temas: gestão de projetos, tecnologia na educação, formação de formadores, educação à distância, comunidade virtual de aprendizagem e transdisciplinaridade; 2) Delimitação da área da Pesquisa, a partir de gestão de projetos de comunidades virtuais de aprendizagem e transdisciplinaridade; 3) Acompanhamento e Observação Sistemática da Gestão do Projeto, onde a autora da pesquisa teve a oportunidade de gerenciar o planejamento, a organização, a execução e o acompanhamento do projeto, verificando e analisando constantemente os registros processuais; 4) Coleta de Dados, através de registros para a análise documental (planilhas de contextualização, relatórios bimestrais, relatórios de atividades lúdicas, roteiros de projetos comunitários, publicações no portal e registros fotográficos); 5) Análise do Conteúdo de Dossiês Anuais (43 escolas), a partir do registro das respostas relacionadas aos indicadores de sucesso, obstáculos transpostos e não transpostos, criação de categorias; levantamento quantitativo dos dados e levantamento das hipóteses relacionadas às categorias e 6) Análise de Dados, tendo como base o referencial teórico, para identificação dos fatores de efetividade, eficácia e eficiência da implementação do PTE e do modelo de gestão adotado.

O objetivo do PTE foi capacitar/formar, nas modalidades presencial e a distância, formadores aptos a difundir o uso da informática como recurso pedagógico, em parceria com um instituto de responsabilidade social da empresa privada Tele Norte Leste Participações S.A – Instituto Telemar S/C (IT) - e um núcleo de pesquisas de uma universidade pública a “Escola do Futuro”, da Universidade de São Paulo. Visava-se, como missão do Projeto, o desenvolvimento sustentável, a democratização do conhecimento, a inclusão digital e social e a melhoria da qualidade de vida de localidades distantes das grandes capitais, com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

O Projeto Telemar Educação iniciou-se em agosto de 2000 e foi implementado em quatro fases: Fase I (2000 a 2001), foi desde a concepção inicial do projeto, a composição da equipe da escola do futuro da USP, a elaboração do plano de ação 2000, a implementação do PTE nas 16 escolas com capacitação e acompanhamento local; Fase II (2001 a 2002), substituiu-se o acompanhamento presencial pelo acompanhamento à distância; inseriu 35 novas escolas e acompanhou as ações das 51 escolas no total, até então; Fase III (2002 a 2003), aconteceu a seleção e formação dos 16 FML (Formador mediador local), alteração do *layout* e funções no Portal Versão 2.1 e relatório on-line para a gestão/ 67 FMLs; Fase IV (2003 a 2004), o PTE foi inserido como Política Pública no Estado de Pernambuco, aconteceu

a formação presencial de 31 formadores mediadores de Pernambuco e a formação de 31 FML a distância e a implementação do curso Jovem Futuro Telemar.

A autora usou, como base conceitual, a Gestão de Projetos; Tecnologia na Educação; Formação de Formadores e Educação a distância; e Comunidade Virtual de Aprendizagem. Os instrumentos foram planejamento, organização, execução, acompanhamento e avaliação.

Nas conclusões, a autora destaca a meta do PTE, de capacitar e formar professores para o uso da informática, como ferramenta educacional, com mudanças em suas práticas pedagógicas, sobretudo os de 5ª e 8ª séries, foi realizada em parte, atingindo somente aqueles que se envolveram nos projetos comunitários e nas atividades lúdicas propostas. Os formadores mediadores locais foram aqueles que mais se apropriaram de novos conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e administrativos, demonstrando terem incorporado uma nova visão e atitude perante o saber, abertura aos novos paradigmas educacionais e à aprendizagem colaborativa, e conscientizaram-se da importância da troca de experiências e conhecimentos que uma comunidade virtual oferece (<http://www.abed.org.br/ciclodocursos/SilviaFichmann.pdf>).

As escolas que obtiveram maior êxito no envolvimento dos professores com o PTE foram aquelas que contaram com o apoio dos secretários de educação e dos diretores, as escolas nas quais o PTE não foi efetivamente implantado não atenderam aos aspectos mencionados no parágrafo anterior, em virtude de dificuldades de ordem política, administrativa, logística e técnica para a liberação da carga horária dos FMLs. Tratou-se de um projeto desenvolvido essencialmente à distância, mas, ao final da pesquisa, concluiu-se que esse afastamento foi ultrapassado pelos atores e coadjuvantes, que contribuíram para a consolidação da CVA. Os dados coletados durante a implementação do PTE revestem-se de grande importância para o desenvolvimento de novas pesquisas relacionadas a comunidades virtuais de aprendizagem, a melhoria da qualidade das escolas a partir de avançadas concepções educacionais, o uso do computador em projetos educacionais, os aspectos transculturais das comunidades envolvidas, as produções textuais no computador, a interação síncrona e assíncrona e a concepção de portais educacionais. Suas referências bibliográficas ou fontes totalizam 89 obras. Seus autores mais consultados foram: Almeida, M. E. B. (2004); Almeida, M. F. B. (2005); Maximiliano, A. C. A. (1995; 1997); Forsberg, K.; Mooz, H.; Cotterman, H. (1996).

2.4.1.3. Ideia-chave 3 - Experiência de Transdisciplinaridade com Crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Esse estudo refere-se ao tema “A introdução da Transdisciplinaridade em turmas iniciais do ensino fundamental através do ensino lúdico”, de autoria de Katya dos Santos Garabetti Souza, tendo como orientadora a Prof^ª. Dra. Marly dos Santos Mutschelle, do Programa de Pós-Graduação: Ciências da Educação e Valores Humanos, no ano de 2002. Seu objetivo foi verificar a viabilidade de introduzir elementos da transdisciplinaridade junto a crianças de séries iniciais do Ensino Fundamental.

Pretendendo também oferecer elementos para as pessoas que estão iniciando o estudo da transdisciplinaridade, a desenvolver ações, junto a crianças, relativas aos valores humanos, contemplando elementos históricos e conceituais e um cenário lúdico na educação, enfocando as quatro estruturas de jogos, segundo Piaget (de exercício, simbólico, de regras e de construção).

A metodologia apresentada configurou-se como estudo de caso comparativo, de tema inédito, um estudo qualitativo. A pesquisa foi realizada em duas turmas de alunos de 1ª série de Ensino Fundamental de escolas públicas, sendo uma do estado do Rio de Janeiro e outra do Amapá; neste estudo, houve contato estreito e direto com as turmas pesquisadas, seus elementos e seu contexto, coletando e analisando situações. A preocupação com o processo foi muito maior do que com o produto, pois seria de enorme importância os objetivos a serem alcançados. Concentrou-se em três fases, sendo a primeira, exploratória; a segunda, mais sistemática, em termos de coleta de dados; e a terceira, na análise e interpretação sistemáticas dos dados e na elaboração do relatório.

Os estudos sobre Transdisciplinaridade foram iniciados em julho de 2000, com a coordenadora Maria Mello, na Escola do Futuro da USP. A partir do momento em que teve contato com a transdisciplinaridade, passou a relacioná-la a tudo. Foi introduzida a transdisciplinaridade, diante do desafio de introduzir conceitos, métodos e metodologias muito complexos, mas também muito necessários e urgentes. A hipótese é que, ao utilizar brincadeiras infantis, tem-se acesso a um universo lúdico e cultural propício ao desenvolvimento de conceitos, métodos e metodologias transdisciplinares e poderemos criar condições para que desperte na criança uma consciência da multi e da inter-relação com o outro e consigo mesma, dos valores humanos e da transcultural. http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/katya_transdisciplinaridade.pdf).

A autora escolheu utilizar uma metodologia fundamentada no processo de ensino e aprendizagem tradicional, podendo ser o de aula expositiva e interpretação de textos, como ainda é muito usual nas escolas brasileiras, porém o objetivo foi introduzir a transdisciplinaridade, e para isso utilizou uma metodologia que assegurasse a presença da intuição, do imaginário, da sensibilidade, do corpo e dos valores no processo de ensino-aprendizagem. Decidiu-se então a utilização da metodologia de projetos baseada em Fernando Hernandez, seguindo as etapas de Silvia Fichmann. São elas: 1) Sensibilização, esta etapa tem a função de sensibilizar os alunos para o tema a ser trabalhado; 2) Investigação e Descoberta, é nesta etapa que se faz a investigação do assunto trabalhado. Nesse caso, a investigação e a descoberta foram trabalhadas com as crianças através das brincadeiras infantis; 3) Atividades Criativas, nessa etapa é importante a criação com base nas informações obtidas, assim os alunos se utilizam de suas percepções, intuições e imaginação para criar, e, desta maneira, podem reformular as informações obtidas; 4) Esquemas, com a pesquisa e as criações, é comum que as crianças se dispersem um pouco. O importante nesta etapa é fazer uma síntese de ideias para que retomem o objetivo do projeto e tirem suas próprias conclusões. Nesta etapa foram utilizados recursos de roda; 5) Informação que gera conhecimento, e esta só se torna conhecimento quando assimilada, incorporada, recriada e aplicada a uma situação real da vida da criança. Nesta etapa foram utilizadas estratégias, que também serviram como instrumentos de avaliação, como os registros das crianças e da professora, em forma de portfólios e dossiê, que foram feitos durante o desenvolvimento do projeto.

A análise do Estudo de Caso vem confirmar a viabilidade e a necessidade da introdução de elementos da transdisciplinaridade nas séries iniciais do Ensino Fundamental, através das brincadeiras infantis. Esta análise foi estruturada a partir dos Pilares da Educação, propostos no Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e da reflexão sobre o texto *Aprenderes* de Maria F. Mello, Coordenadora do Centro de Educação Transdisciplinar da Escola do Futuro da USP.

Suas referências bibliográficas ou fontes concentraram-se basicamente em 48 obras, sendo os autores mais consultados: Brougère, G. (1998); Basarab, N. (1999); Aranha, M. L. A. (1989); Bies, J. (1998); Muschele, M. S. (1998).

2.4.1.4. Ideia-chave 4 - Transdisciplinaridade e Numeracia

Nessa experiência, analisada pela tese de doutorado intitulada “Geometria, Desenho, Escola e Transdisciplinaridade: abordagens possíveis para a educação”, de autoria de Regina Coeli Moraes Kopke, orientada pelo Profº. Dr. Francisco Cordeiro Filho, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação e da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 2006; vimos que o norteamento de estudo foi a partir do valor da presença da geometria e dos desenhos dos níveis fundamentais e médio de ensino, e apresentar a abordagem transdisciplinar como alternativa para incluir, efetivamente, a educação gráfica na formação integral do aluno.

Com o propósito de atingir tais metas, buscou-se, primeiro, situar, historicamente, a problemática relativa ao ensino da geometria e do desenho, no contexto educacional brasileiro da atualidade. A metodologia utilizada foi de teor qualitativo, baseada em três diferentes técnicas de pesquisa para a coleta de dados: documental, realizada em documentos oficiais que regem atualmente a educação brasileira; entrevistas de grupo e questionários, aplicados a formandos de licenciaturas das áreas de matemática, arte, geografia e ciências (física, química e biologia); das mesmas áreas, que atuam tanto no ensino fundamental quanto no médio, e, ainda, entrevistas individuais com duas autoridades ligadas à educação e à Transdisciplinaridade.

A autora discutiu e comparou os conceitos de Pluri, Inter e Transdisciplinaridade, dando ênfase a esta última abordagem, emergente no Brasil e no mundo. Foi revista a ideia de diversos autores que explicitam estes conceitos, colocando-se em destaque os que defendem o pensamento e a atitude transdisciplinar, em virtude de formar o referencial teórico adotado no estudo. O trabalho está embasado em alguns teóricos, como Basarab Nicolescu, Ivani Fazenda, Ivan Domingues, Américo Sommerman. Pôs em evidência diversas dimensões em que a geometria e o desenho estão inseridos, como a simbólica, a artística e a técnica.

Sob o foco da Transdisciplinaridade, ilustra, como exemplo da geometria sagrada, obras do gravador Maurice C. Escher e desenhos técnicos concebidos em ambientes computacionais. Buscou orientações nos documentos oficiais que regem atualmente a educação nacional, relativas ao pensamento geométrico (espaço e forma, geometria) e ao desenho (representação ou linguagem gráfica). Como propósito, além de resgatar o valor da presença da geometria e do desenho da escolaridade básica, apresentou a abordagem transdisciplinar como alternativa para incluir, efetivamente, a educação gráfica na formação

integral de todo aluno, estabelecendo, como primeiro objetivo, situar, dentro de uma abordagem histórica, a problemática relativa ao ensino da geometria e do desenho no contexto educacional brasileiro da atualidade.

No primeiro momento contextualizou-se o percurso da geometria e do desenho, para depois, diante da realidade que se presencia nos dias atuais, evidenciar o círculo vicioso que se instala, ou seja, a criança e o jovem não aprendem esses conhecimentos, porque professores não ensinam e estes não fazem porquê, provavelmente não sabem ou não aprenderam em tempo hábil, seja em sua própria escolaridade, seja em sua formação docente. Ao se considerar, não somente a área da matemática, mas também os conteúdos de arte, geografia e ciências (física, química e biologia) – disciplinas abordadas neste estudo – “observou-se que elas necessitam da geometria e do desenho para dar conta de seus conhecimentos específicos e de suas metodologias, não sendo assim conduzidas por falta de acesso a estas informações, E ao citar estas áreas, faz-se referência a seus cursos de licenciatura”,

(http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/artigos_graphica/ORETORNODODESENHO.pdf).

Assim, confirmou-se que não há dicotomia entre a geometria e a atividade de desenhar, pois não se pode conceber somente uma geometria teórica, conceitual, sem que se faça acompanhar da figurativa, numa abordagem lúdico-construtiva, baseada na observação e constatação da natureza. As suas referências bibliográficas ou fontes, totalizam 186, tendo como autores mais consultados: Kaleff, A. M. M. R (2002, 2003, 2004); Gravina, M. A. (1996, 1998); Imenes, L. M. (2004); Kopke, R. C. M (1998, 2004, 2005); Mello, E. G. S. de. (2001, 2005); Pereira, M. R. de. O. (2001); Rodrigues, M. H. W. L (1999, 2003); Sommerman, A. (2002, 2006); Nicolescu, B (1997, 2000, 2001).

2.4.1.5. Ideia-chave 5 - Transdisciplinaridade, Alteridade e a Pedagogia dos Desejos

O quinto documento trabalhado nesse estudo foi a tese de doutorado intitulada "Os descolecionadores, uma pedagogia em risco", da autora Mariana Guimarães Masset Lacombe, orientada pela Prof^ª. Dra. Elisa Angotti Kossovitch, do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação, na área de Concentração de Educação, Sociedade e

Cultura da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, e FE – Faculdade de Educação (2003).

A autora faz avaliação formativa de atitudes não intencionais que manifestam a desvalorização ou a supervalorização dos desejos. A metodologia utilizada foi a maiêutica, onde o método de trabalho foi, muitas vezes, avesso aos dispositivos metodológicos que pretendem antecipar com precisão os passos do desenvolvimento humano. A metodologia utilizada foi de teor qualitativo. Defende a “igualdade de oportunidade” à qual todo ser humano, ao menos no papel, teria direito à Constituição Brasileira de 1988 e o texto que tem o mérito de circular entre vários países, o da Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), aos quais se sobrepõem agora aos Direitos da Criança. O estudo apresentou e identificou as atitudes involuntárias e não intencionais que podem fazer deslizar uma relação, a princípio pedagógica, para uma relação de confronto, de imposição de forças, de vigilância, de punições ou de revoltas injustificáveis.

As referências utilizadas pela autora são predominantemente estrangeiras (34) e 23 nacionais, tendo como autores mais consultados: Deleuze, G. (2001); Freud, S. (1988); Hadji, C. (2001); Lévinas, E. (1991).

2.4.1.6. Ideia-chave 6 - Transdisciplinaridade e Ciência

A tese de doutorado, intitulada “A Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto da ciência e do conhecimento em geral: Contribuição para os campos da saúde, da educação e do meio ambiente”, do autor Américo Sommerman, orientada pelo Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi, do Programa de Pós-Graduação, Tese (Doutorado Multidisciplinar e Multi-institucional em Difusão do Conhecimento) - Universidade Federal da Bahia, Laboratório Nacional de Computação Científica, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade do Estado da Bahia, FIEB/SENAI/CIMATEC, sediado na Faculdade de Educação (FACED) da UFBA e co-promovido pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IAC) da UFBA, 2012.

O autor apresenta, como objetivo da pesquisa, a verificação das especificidades e relações existentes entre duas novas formas ou modalidades de conhecimento, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, e suas possibilidades de respostas a esses tipos

de problemas que não podem ser tratados adequadamente por abordagens monodisciplinares ou via saberes acadêmicos.

A metodologia usada pelo autor foi o método de exploração histórica dos quatro grandes modelos, ou formas de conhecimento, que estruturaram o pensamento do Ocidente europeu, ao longo dos últimos 2500 anos, o mitológico, o filosófico, o teológico e o científico; buscando verificar, em cada um desses modelos, o movimento de separação/exclusão ou separação/articulação com o(s) modelo(s) anterior(es). Como um segundo método, usou a pesquisa quantitativa (meta-análise), para a parte quantitativa da investigação. Recorreu-se a uma pesquisa exploratória de registros de produção científica em bases dados eletrônicas, que foram empregados como fonte bibliográfica, nas áreas da Educação, das Ciências da Saúde e do Meio Ambiente; retrocedendo, década a década, a utilização dos termos interdisciplinaridade, interdisciplinar, transdisciplinaridade, em artigos científicos nessas três áreas. Como terceiro método, usou a pesquisa qualitativa em trinta e nove artigos científicos selecionados em três bases de dados acadêmicas, utilizando a metodologia da análise de conteúdo, cuja finalidade é trazer mais elementos de resposta às sete perguntas de pesquisa. Os artigos foram selecionados em três, das quatro bases de dados eletrônicas: ERIC (Educação), EMBASE (Ciências da Saúde) e CAB Abstracts (Meio Ambiente).

Foram utilizados, para as duas unidades de análise dos dados, as definições de interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade nas quais o(s) autor(es) de cada artigo se apoiam; e o tipo das relações que neles se estabelecem entre as disciplinas e a pessoa humana. Como quarto método foram utilizadas a exploração teórica de autores de referência, uma pesquisa qualitativa e a análise qualitativa nas três áreas separadamente (Educação, Ciências da Saúde e Meio Ambiente), em seguida da síntese das definições dos conceitos de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, que aparecem nos artigos científicos nessas três áreas, no fim da década de 2000, e as reflexões iniciais sobre as categorias que constatamos para o sujeito nesses dois campos, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, bem como de alguns congressos internacionais sobre esta temática que se mostraram muito relevantes para o seu aprofundamento.

O autor apresentou que, em meio à insatisfação da sua formação inicial e à insuficiência de interlocutores do seu espaço e da sua cultura, sentiu necessidades existenciais a respeito do sentido da vida, que acabaram por fazer com que o lançassem num diálogo com pensadores de outros tempos, com grandes textos de outras culturas, imbuídos de outras teorias do conhecimento e outras visões de mundo, tornando-se tradutor e editor de algumas

obras. Esta ação profissional rendeu-lhe a possibilidade de uma ação pedagógica mais ampla sobre a sociedade brasileira, mediante uma reforma na educação de natureza filosófica e epistemológica. Desde então começou a se interessar pelos conceitos de transdisciplinaridade e, mais tarde, pelos de interdisciplinaridade e de complexidade. Nesta perspectiva, formulou um projeto que, posteriormente, para poder geri-lo, foi criado o Centro de Educação Transdisciplinar – CETRANS.

Essa tese está essencialmente baseada em duas problemáticas: 1) no campo geral do conhecimento há o problema suscitado pela demarcação e separação entre os quatro grandes modelos que estruturaram o pensamento do Ocidente Europeu (mitológico, filosófico, teológico, científico), sem sua subsequente articulação, pois isto empobrece as relações do sujeito consigo mesmo, do sujeito com outros sujeitos, do ser humano com o meio ambiente e das diferentes culturas entre si; 2) no campo específico da Ciência Moderna (filosofia moderna, iluminismo, romantismo, filosofia contemporânea e positivismo). Trata-se então de um aprofundamento das reflexões sobre essas duas problemáticas e de um balanço sobre o estado da arte da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, na atualidade.

A pesquisa foi realizada em cinco grandes momentos, correspondentes a cinco metodologias de investigação distintas e a cinco lógicas diferentes. No primeiro momento, foi realizado um aprofundamento histórico-epistemológico da constituição dos quatro grandes modelos que estruturaram o pensamento no Ocidente Europeu e do movimento de separação/exclusão ou de separação/articulação entre eles; no segundo momento, foi realizada uma pesquisa quantitativa de artigos científicos, em bases de dados eletrônicas, voltada diretamente para o campo desta investigação, como as áreas da Educação, das Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, (ERIC (Educação), EMBASE (Ciências da Saúde), CAB Abstracts (Meio Ambiente) e Google Livros); com o objetivo de verificar se havia, ou não, um crescimento do movimento de articulação nessas três áreas do saber acadêmico, indicando, ou não, se a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade têm aparecido nessas três áreas como uma possibilidade de resposta para essa articulação entre as disciplinas. Em seguida, realizou-se uma segunda pesquisa quantitativa com a finalidade de verificar também se esse crescimento do movimento de articulação proposto pelas abordagens interdisciplinares e transdisciplinares é encontrado na literatura em geral, e se ele é semelhante, ou distinto, do que é encontrado nessas três áreas do conhecimento acadêmico.

No terceiro momento, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, em artigos científicos dessas três áreas constitutivas do campo de investigação, (ERIC (Educação), EMBASE (Ciências da Saúde), CAB Abstracts (Meio Ambiente) e Google

Livros). O objetivo era verificar se há, ou não, diferença entre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, no âmbito das disciplinas acadêmicas nas áreas da Educação, das Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, ou se nessas três áreas há uma definição geral que as utiliza de maneira aleatória. Além disso, tinha o objetivo de verificar se elas são, ou não, indicadoras de uma nova mudança de paradigma e da emergência de um quinto modelo estruturante do pensamento; o quarto momento desta investigação consistiu em uma exploração teórica, na qual recorram a autores de referência nos campos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, bem como a alguns congressos internacionais, sobre a temática, que se mostraram relevantes para seu aprofundamento. Esse quarto momento teve por finalidade clarificar mais alguns aspectos que não foram respondidos de maneira plenamente satisfatória no terceiro momento (o da pesquisa qualitativa).

O quinto e último momento foi o da modelização pré-conclusiva, que apresenta a síntese final dos resultados obtidos nos quatro momentos anteriores; propõe uma categorização da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade; elabora uma modelização para favorecer a articulação dos quatro grandes modelos que estruturaram o pensamento do Ocidental Europeu, para favorecer a articulação dos diferentes níveis da pessoa humana, facilitando a visualização dos âmbitos específicos à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade para a operacionalização destas duas articulações e para a articulação entre esses diferentes modelos ou formas de conhecimento e os diferentes níveis da pessoa humana. Esse último momento traz a proposta de uma categorização que emerge para os dois conceitos centrais, “interdisciplinaridade restrita” e “interdisciplinaridade ampla”, e “transdisciplinaridade restrita” (ou sociointerativa) e “transdisciplinaridade ampla” (ou epistemológico-paradigmática) e de uma modelização que, em tese, permite estabelecer articulações entre esses diferentes modelos; relações possíveis entre esses quatro modelos e os diferentes níveis da pessoa humana; as possibilidades de resposta que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade podem dar para essas duas amplas perspectivas de articulação (entre as diferentes formas de conhecimento e entre os diferentes níveis da pessoa humana).

O autor ressalta algumas das conclusões às quais ele pôde chegar a cada uma das diferentes partes do trabalho. Na Parte I, em que descreveu o contexto da emergência de cada um dos quatro grandes modelos que estruturaram o pensamento do Ocidente Europeu, constatou que, a partir da clarificação das características principais de cada um deles, o objeto, o método e a finalidade; não há por que, qualquer um desses modelos, querer excluir os outros, posto que, justamente por suas finalidades e seus métodos serem distintos, são naturalmente complementares uns aos outros. Na parte II, verificou que, ao longo das últimas

três ou quatro décadas, duas abordagens que propõem a articulação de saberes — a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade — têm aparecido de maneira sempre crescente no cerne do quarto modelo. O modelo científico, indicando a constatação cada vez mais evidente, no interior do próprio modelo, da necessidade de diferentes tipos de articulação de saberes e de conhecimentos para a resolução de determinados problemas complexos. Na Parte III, pôde verificar que, nas últimas duas décadas, essas duas novas formas de conhecimento (a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade) definiram-se como dois campos distintos, sendo que o primeiro procede a articulações no interior do campo das disciplinas acadêmicas, e a segunda é o instrumento para favorecer articulações entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos da experiência na área da Educação, ou entre o quarto modelo (o “científico”) e os três modelos anteriores, na área das Ciências da Saúde, em parte, e na área do Meio Ambiente, em especial; e na Parte IV, viu as correntes principais que têm configurado essas duas novas abordagens de articulação de saberes (novas formas de conhecimento) e como têm operacionalizado essas articulações dos saberes acadêmicos (inter) e desses com conhecimentos não acadêmicos (trans), assim como, entre objetividade e subjetividade. Nas duas últimas décadas, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade constituíram-se dois campos distintos.

As numerosas referências utilizadas pelo autor perfazem 322 obras, destacando-se, como autores mais consultados: Alvarenga, A. T. (2005, 2011); Boehme, J. (1994, 1998, 2003, 2005); Abbagnano, N. (1997, 1999, 2000, 2006); Apostel, Leo e col. (1972, 1973).

2.4.2 A Experiência do OBEDUC/CAPES/UNIT-SE/PPED/GPGFOP com a Transdisciplinaridade na Formação Continuada de Alfabetizadores de Jovens e Adultos

Diante da crescente produção nacional e internacional até aqui mencionada, especialmente das experiências nacionais de formação aqui relatadas, voltadas para sustentabilidade social e humana, formação virtual para a gestão transdisciplinar, com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, numeracia, alteridade, pedagogia de desejos e ciência; ousou passar a falar do objeto de estudo desta Dissertação que é a experiência do Observatório de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, na elaboração, execução e coordenação, pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores (GPGFOP/UNIT/CNPq), de

um Projeto de Formação Continuada Docente com apoio material e Financeiro da CAPES, através do Edital de Nº 038/2010/CAPES/INEP: “A transdisciplinaridade como recurso teórico-metodológico para a efetividade da alfabetização de jovens e adultos no semiárido sergipano”.

Tanto a ciência como a pedagogia têm o desafio de romper com os paradigmas tradicionais, na perspectiva de novos conhecimentos e novas práxis, religando os saberes que se transformam constantemente. Entre as práxis, destacamos o ensino, a pesquisa e a extensão na educação superior, que se transformam a partir das demanda da sociedade, sendo indispensáveis à ciência e à tecnologia, consideradas forças produtivas contemporâneas.

O TRANSEJA da Universidade Tiradentes, Campus Aracaju (SE) Farolândia: “A transdisciplinaridade como recurso teórico-metodológico para a efetividade da alfabetização de jovens e adultos no semiárido sergipano”, foi financiado pelo Observatório de Educação (OBEDUC) da CAPES (01/2011 a 01/2013), UNIT-SE, Edital 038/2010/CAPES/INEP, conduzido pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (GPGFOP/PPED/UNIT/CNPq), realizado com autorização, através da Carta de Anuência da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE). (BEZERRA, et al, 2012).

O projeto TRANSEJA/OBEDUC, realizado com a participação de mestrands, professores da educação básica, graduandos e alfabetizadores de jovens e adultos; através da pesquisa-ação, exercitaram a ação – reflexão – ação com base nas realidades do semiárido sergipano, com o propósito de (re)construir saberes, abordagens teóricas e metodológicas, valorizando o princípio da alteridade, na produção de conhecimentos, com o propósito de possibilitar a melhoria da prática pedagógica na educação básica e na superior, reconhecendo a complexidade do mundo contemporâneo.

A Pesquisa-ação foi realizada, de 02/2011 a 12/2012, em municípios do semiárido sergipano, como Canindé de São Francisco, Carira, Cumbe, Feira Nova, Gararu, Itabi, Monte Alegre de Sergipe, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora de Lourdes, Poço Redondo, Poço Verde, Porto da Folha e São Miguel do Aleixo.

Teve como objeto de estudo da pesquisa-ação a formação continuada de alfabetizadores do Sergipe Alfabetizado, da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEALF/SEED-SE), que se justifica pelos baixos índices de egressos desse programa que atua como continuidade à educação básica, pela alta evasão de jovens e adultos das salas de aulas e pela permanência do analfabetismo no sertão sergipano; juntamente com os

educadores/educandos, desenvolvendo a proposta da transdisciplinaridade como recurso teórico-metodológico para alfabetização de jovens e adultos e elevação da autoestima e da qualidade de vida.

Foram realizadas cinco Oficinas de Transdisciplinaridade, como metodologia a ser aplicada na formação de alfabetizadores de jovens e adultos, sendo: A Carta da Transdisciplinaridade no Sertão; Leitura e Produção de Texto com Fanzine no Semiárido; Matemática na Alfabetização de Jovens e Adultos; Deus e o Sertão; e Colcha de Retalhos de Alfabetizadores e Alfabetizandos. As oficinas foram também realizadas durante a Semana Nacional de Ciência & Tecnologia 2011 (SNCT 2011), do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), junto à Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC-SE), à Universidade Federal de Sergipe (UFS), à Universidade Tiradentes (UNIT) e ao Programa Sergipe Alfabetizado da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE), financiado pelo OBEDUC/CAPES/INEP. (BEZERRA, et al, 2012).

Para a realização das atividades do projeto foi feita a revisão da literatura e diagnóstico de cada município, da metodologia e material didático trabalhado pelo SEALF/SEED-SE, a seleção e capacitação dos voluntários pelo programa. Foram desenvolvidas Oficinas Transdisciplinares com Coordenadores, com metodologia aplicáveis à formação continuada de educadores e à alfabetização de jovens e adultos, através de encontros mensais, com a discussão de temáticas transversais que acrescentaram saberes à proposta pedagógica, sob a orientação dos pesquisadores, no ano de 2012.

Por essa via foi elucidada a estreita relação ensino/pesquisa/extensão, tendo como ponto de partida e de chegada o problema do analfabetismo que persiste no semiárido sergipano. No pressuposto já mencionado a transdisciplinaridade emerge como mais que uma metodologia, representando uma atitude diante do mundo, de si e do outro, no esforço de religação do conhecimento e compreensão da complexidade, que sensibiliza agentes pedagógicos para as questões de identidade, alteridade, autoria e interações, como recurso por excelência de formação humana, subsidiando o planejamento da alfabetização de jovens e adultos sob novas bases junto a formadores do Sergipe Alfabetizado/SEED-SE, com ênfase às áreas de português e matemática (BEZERRA, et al 2012 p. 3-4).

Segundo Bezerra (et al, 2012), a oficina da Carta da Transdisciplinaridade recomendava uma a reflexão a partir do protocolo que a intitula. Documento elaborado no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, 1994, pelo Comitê de Redação composto por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu. Como recurso para alfabetização de jovens e adultos, o documento era apresentado na

capacitação dos alfabetizadores nos seus aspectos teórico e metodológico da transdisciplinaridade, “[...] considerando de forma mais ampla a possibilidade de uma inteligência que dê conta da dimensão planetária dos conflitos atuais e que enfrente a complexidade de mundo e dos desafios contemporâneos, [...]” (p. 12), com o propósito de contribuir para redução das desigualdades entre os detentores do saber e os não detentores do saber.

O objetivo geral da oficina foi promover nos formadores a reflexão sobre a abordagem transdisciplinar a partir da compreensão do conjunto de princípios da Carta da Transdisciplinaridade. Para que o mesmo fosse atingido foram estabelecidos objetivos específicos de: a) conhecer o conjunto de princípios fundamentais nos quais está baseada a Carta da Transdisciplinaridade; b) estimular a construção/ativação da autoconsciência dos formadores quanto à dimensão planetária dos conflitos atuais; e c) oferecer subsídios para melhoria da qualidade da prática docente, através da dinâmica interacional e estímulo à prática de contextualização no ensino (BEZERRA, et al, 2012 p. 12).

As atividades desenvolvidas no projeto eram precedidas de um planejamento realizado após a etapa exploratória da pesquisa-ação, à luz do conhecimento da região (semiárido) e da interação com os envolvidos no Programa Sergipe Alfabetizado, além da exibição e discussão do filme Quem Somos Nós? (What the Bleep Do We Know? Direção de William Arntz, Betsy Chasse e Mark Vicente, lançado nos EUA em 2004). A dinâmica de construção coletiva da oficina contemplou outros recursos auxiliares, como a produção de texto coletivo a partir da reflexão das palavras-chave extraídas do conteúdo da Carta da Transdisciplinaridade, tratadas a partir da relação com o cotidiano dos mesmos, no tocante à prática da alfabetização. Como palavras-chave, foram obtidas: 1. Planetária, 2. Desafio, 3. Empobrecido, 4. Desigualdade, 5. Esperança, 6. Transdisciplinar, 7. Realidade, 8. Atitude, 9. Complementar, 10. Exclusão, 11. Diálogo, 12. Existência, 13. Religião, 14. Contextualizar, 15. Ética, 16. Saber, 17. Diferenças, 18. Tolerância, e 19. Aceitação. (BEZERRA, et al, 2012).

Dentre as expectativas, no processo de formação dos alfabetizadores, na perspectiva transdisciplinar, destaca-se o aprendizado dos conceitos para o aperfeiçoamento e enriquecimento da prática, as novas ideias, a troca de experiências de práticas e teorias, entre outros. “Foi possível perceber, em relação ao que eles entendiam sobre transdisciplinaridade, que, para a maioria, significa trabalhar com várias disciplinas, embora alguns formadores possuíam o entendimento sobre transdisciplinaridade” (BEZERRA, et al, 2012, p. 18).

A oficina de Leitura e Produção de Textos com Fanzine tinha como objetivo proporcionar aos formadores a oportunidade de praticar a construção coletiva da leitura e da produção textual através da ferramenta metodológica do Fanzine, propondo demonstrar a

viabilidade de desenvolver a leitura e produção de textos de forma transdisciplinar, partindo dos problemas do semiárido; exercitar a leitura e a produção de texto, através do Fanzine, como estratégia de preservação do ambiente e justiça social; e caracterizar os níveis de produção textual no contexto prático, literário e científico.

No primeiro momento iniciamos a oficina de Produção de Texto com o Fanzine, fazendo a relação com o tema “Água” e as ilustrações, por exemplo, com os recipientes específicos para o depósito de cada tipo de lixo. O texto de abertura, com a letra da música “Planeta água”, de Guilherme Arantes, apresentou vários elementos que se associam ao contexto dos cuidados com a água, levando os participantes a ilustrarem, por exemplo, o leito de um rio totalmente poluído com lixos poluentes. Os participantes foram convidados a vivenciar um ambiente onde a natureza foi retratada por um rio que sofreu várias agressões no seu leito com o depósito de lixo e diferentes objetos descartados pela ação do homem. Nesse momento todos os participantes passearam ao redor do rio, simbolicamente, observando, e em seguida tomando uma decisão sustentável. Em seguida, os objetos são retirados do leito e colocados nas caixas coletoras relativas ao lixo seco, úmido e perigoso. Os participantes observam um painel com recipientes e a indicação de cor e o material a ser recolhido (azul / papel, laranja / plástico, amarelo / metal, verde / vidro, branco / lixo comum/ vermelho, plástico/cinza, resíduos geral, misturado/branco, lixo hospitalar e marrom / óleo); já nos segundo e terceiro momentos houve a construção de palavras com o sugestivo título “Água” através da música “Planeta Água”. No quarto momento da oficina ocorreu a produção de texto com a utilização do Fanzine, nesse momento, com sugestivos títulos Poluição nos Rios Oh! Horror, Alfabetização A B C, A Água Fonte de Vida foi produzido pelos participantes, os primeiros fanzines, utilizando o texto de abertura e as palavras-chave, construídas mediante apresentação da música citada (BEZERRA, et al, 2012 p. 19-20).

A Oficina de Etnomatemática na Alfabetização de Jovens e Adultos transdisciplinaridade teve como objetivo desenvolver, junto aos formadores participantes, a elaboração de problemas pautados nos instrumentais usados no dia a dia, de forma a “[...] demonstrar a diferença entre exercício e problema; elucidar os vários tipos de problemas; aprofundar os quatro eixos organizadores da matemática: números, operações e álgebra; espaço e forma; grandezas e medidas; tratamento da informação, com atitude transdisciplinar” (BEZERRA, et al, 2012 p. 24). Foram realizadas atividades de matemática relacionadas ao cotidiano do aluno, com o propósito de favorecer a tomada de decisões e propiciar a integração harmoniosa entre os envolvidos no processo de construção de conhecimentos matemáticos. “ [...] A Matemática foi apresentada como ciência antiga, mas que não contém certeza nem acabamento. [...]” (BEZERRA, et al, 2012, p.24).

Os participantes receberam o material necessário para a oficina, e em seguida houve apresentação do grupo através da qual foi passada uma mensagem intitulada “Semeadura”. Após a apresentação, o espaço foi aberto para que os participantes pudessem expressar seu ponto de vista com relação à mensagem. Dando prosseguimento a oficina, foram apresentados slides com a matriz de habilidades e competências com os subtítulos: Competências Gerais da Matemática, Habilidades, Visão da Matemática Escolar, Eixos Organizadores, Tipos de Problemas, Alfabetização Matemática, Avaliação do Ensino e da Aprendizagem em Matemática. Após a apresentação de cada slide os participantes puderam expressar a sua opinião. Na sequência foi realizado um trabalho em grupo sobre o Eixo Organizador: Grandezas e Medidas. Para esse trabalho foi distribuída uma cópia da receita do bolo de mandioca para cada grupo participante e após a leitura houve a procura no texto de palavras e expressões relacionadas à Matemática para que pudesse ser feita uma listagem com termos ou frases relacionadas à Matemática e o seu eixo organizador: Medidas e grandezas. A atividade seguinte também foi em grupo e preocupou-se com os quatro eixos organizadores da matemática: números, operações e álgebra; espaço e forma; grandezas e medidas; tratamento da informação. Os participantes elaboraram e registraram uma situação-problema, envolvendo os seguintes instrumentais: encarte de supermercados, fatura mensal de esgoto e água, certidão de nascimento, carteira de identidade, CPF, título de eleitor, modelo de folha de cheque. Em seguida, cada grupo apresentou a atividade de forma a promover a exposição dos problemas e explicar a construção do enunciado e a estratégia utilizada para o alcance da resposta, de maneira a enfatizar foi o uso do material: encarte de supermercados, encartes de farmácia, certidão de nascimento, carteira de identidade, CPF, título de eleitor, papel A4, cartolina, cola e fita adesiva. Ao final ficou evidente que a dinâmica da sala de aula deve oportunizar a participação efetiva dos alunos, aliando a matemática à experiência prévia dos estudantes-trabalhadores, de modo a contribuir para o desenvolvimento da capacidade de os mesmos lidarem de forma criativa e crítica com as informações que envolvam conteúdos matemáticos. [...] (BEZERRA, et al, 2012 p. 24).

Bezerra et al (2012) indicam que a proposta matemática trabalhada não pretendia ser a única possibilidade didática no campo da educação de jovens e adultos, assumindo como processo em construção, podendo oferecer informações para a resolução da dívida social com essas pessoas que não tiveram possibilidade de iniciarem a sua escolarização formal, respeitando o período normal de seu desenvolvimento humano.

A autora apresenta a oficina Deus e o Sertão, com sua complexidade e caráter transdisciplinar, tendo, como ponto de partida, questões como: quem somos nós? De onde viemos? Para onde vamos? Quem é o observador supremo? A oficina se justifica considerando pesquisas realizadas no Brasil, recentemente, onde informa que a maioria dos jovens e adultos, inscritos em programas de alfabetização, afirma ter como objetivo a leitura da Bíblia, passando a ser vista como subsídio pedagógico, acatando as questões de identidade e cultura local. Teve como objetivos, contribuir na formação integral do aluno, desenvolvendo

o espírito crítico, analítico e criativo, considerado em toda a sua constituição e potencialidade; articular a religiosidade dos sujeitos com a leitura bíblica, com o avanço da ciência e tecnologia e a diversidade sociocultural do semiárido sergipano; e exercitar caminhos de ação pedagógica no contexto da convivência crítica e plural (BEZERRA, et al, 2012 p. 30).

A oficina Colcha de Retalhos de Alfabetizadores e Alfabetizados desenvolveu o sentido da busca da autoria, de espaços, tempos dos formadores, com base na abordagem autobiográfica, movida no método de História de Vida em formação. Acabou provocando narrativas escrita e oral, através da vivência nas sete (7) etapas da oficina, gerando histórias particulares que se encontram retratadas na colcha de retalhos, produto final. “[...] Caracterizou-se como pesquisa qualitativa autobiográfica, em torno da amálgama de retalhos que constituem o pano de fundo sobre o qual se processa a alfabetização de jovens e adultos, considerando as respectivas histórias de vida como processos formativos dos sujeitos. (BEZERRA, et al, 2012 p. 30). Como objetivos específicos da oficina foram previstos, identificar “os momentos divisores de água” ou “momentos charneiras”, que podem ter ocorrido na vida familiar, escolar, profissional; estabelecer uma analogia entre o percurso formativo e o conceito de educar e formar pessoas; possibilitar através da confecção do retalho, a experiência de extrair o fio da memória, numa linha tênue entre passado e presente, e futuro; e aproximar pólos culturalmente desconectados porém essencial para a vida pessoal e profissional como: razão e emoção; cognição e afeto; consciência e inconsciente; singular e coletivo.

Os momentos vivenciais, com fundamento em Berkenbrock-Rosito (2008), foram: a) questionário narrativo – incluindo o relato autobiográfico escolar com foco na autoria/determinações e a linha da vida de modo a identificar “os momentos divisores de água” ou “momentos charneiras” (JOSSO 2008), que podem ter ocorrido na vida familiar, escolar, profissional, lugares, pessoas, livros, filmes, vida afetiva; b) narrativa fílmica – com relatos individuais e analogias precedidos da exibição da película “Colcha de Retalhos”, EUA, de Jocelyn Mohouse; c) narrativa imagética através da construção dos retalhos individuais – imagens evocadas pelos momentos anteriores foram tecidas em retalhos, na experiência de puxar o fio da memória e acionar a dialética passado, presente e futuro na busca da autoria; d) narrativa oral – contar e ouvir histórias de vidas tecidas em retalhos desencadeia emoções, aproxima pólos culturalmente desconectados, essenciais na vida pessoal e profissional – razão e emoção, cognição e afeto, consciência e inconsciente, singular e coletivo; e) costura das narrativas - a sensibilidade move as mãos com linhas e agulhas para tecer a Colcha de Retalhos, articular retalhos em harmonia estética, com um grupo em que os sujeitos admitem não se conhecerem; f) narrativa do silêncio – devolutiva da investigação; entrega da Colcha de Retalhos, quando os protagonistas se tornam espectadores-observadores de sua própria obra, com a interveniência de das mãos da costureira que faz a costura das histórias tecidas em retalhos

na máquina; g) narrativa fotográfica – também considerado devolutiva da pesquisa, expõe as fotos e a Colcha de Retalhos, evidenciando a beleza do processo vivido, embora nem tudo seja perfeitamente compreendido (BEZERRA, et al, 2012 p. 31).

Segundo a autora, foi aprofundada a discussão do lugar da educação estética na alfabetização de jovens e adultos, buscando contribuir com a formação reflexiva e interpretativa do alfabetizador, com base no projeto de vida de cada um e suas próprias necessidades de formação, promovendo o autoconhecimento e o conhecimento do outro, através do tecer da colcha de retalhos. A pesquisa-ação procurou apontar caminhos para a formação de educadores e educandos, jovens e adultos, buscando a elevação da qualidade de vida no sertão sergipano e da felicidade humana, com projeção de resultados a médio e longo prazos. As figuras ilustrativas desse trabalho desenvolvido no período de 2011 a 2012, no semiárido sergipano estão disponíveis no Apêndice A.

3. TRANSDISCIPLINARIDADE, FORMAÇÃO DE PROFESSOR E POLÍTICAS PÚBLICAS: REVELANDO A PERTINÊNCIA DO CONHECIMENTO NAS PRODUÇÕES DO OBEDUC

Neste capítulo, através da metodologia de Análise de Conteúdo (AC), com inspiração em Bardin (2011), já descrita na Introdução, partimos de uma pré-análise do vasto material coletado no Banco de Dados do OBEDUC/UNIT, de modo a identificar a natureza das fontes e o devido tratamento para o trabalho de desagregação/agregação na busca de definição de categorias emergentes de análise.

Assim, iniciamos por apresentar as fontes utilizadas na pesquisa e os procedimentos de operacionalização, paralelamente à análise, fase decisiva da pesquisa qualitativa. Nessa fase de análise, partimos da organização, codificação e categorização, buscando extrair inferências e dar um tratamento informatizado ao vasto material disponível, tendo em mente os prazos acadêmicos e a convicção de que outras pesquisas darão continuidade aos trabalhos produzidos pelo OBEDUC/PPED/UNIT/CAPES no período 2011 – 2012.

Reconhecemos que, tecnicamente, nos detivemos com maior ênfase na análise das categorias emergentes, avançando progressivamente para a avaliação, enunciação, proposição dos enunciados e dos discursos propriamente ditos com seus enunciados, expressões e a rede de relações que muito ainda têm a ser explorados.

3.1 A definição das fontes da pesquisa

O fato de as fontes a serem utilizadas na pesquisa estarem concentradas e disponíveis no Observatório de Educação – OBEDUC do Programa de Pós-Graduação da Universidade Tiradentes, organizadas em bancos de dados *on line* e, basicamente, em 14 portfólios correspondentes a cada município do semiárido sergipano contemplado pelo TRANSEJA, além do acervo fotográfico, de DVDs e CDs, representaram um facilitador em termos de procedimentos e opções metodológicas para a mestranda. A partir dos objetivos da investigação, foram catalogadas essas fontes, em comum acordo com a coordenação do OBEDUC e contando com a participação dos bolsistas da CAPES.

Os portfólios reúnem informações selecionadas pelos pesquisadores na fase de pesquisa-ação dos trabalhos desenvolvidos nos 14 municípios contemplados com o Projeto TRANSEJA que são: Canindé de São Francisco, Carira, Cumbe, Feira Nova, Gararu, Itabi, Monte Alegre de Sergipe, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora de Lourdes, Poço Redondo, Poço Verde, Porto da Folha e São Miguel do Aleixo. Vale ressaltar que o foco da atuação do projeto foi a formação continuada docente de alfabetizadores de jovens e adultos, na perspectiva de chegar a esse público da educação básica com suas especificidades, também na forma de pesquisa-ação.

Foram encontrados nos 14 portfólios os seguintes elementos:

Quadro 4 - Detalhamentos dos Portfólios – Projeto TRANSEJA 2011-2012

Nº.	ESPECIFICAÇÃO
1.	1ª Oficina da Etnomatemática – Eixo Temático: Números, Operações e Álgebra – atividade em grupo
2.	Aplicação da Oficina em Sala de Aula pelos Cursistas
3.	Artigos
4.	Auto Avaliação Usando a Celebração do Conhecimento
5.	Avaliação da Oficina
6.	Documentos OBEDUC
7.	Espaços e Formas: Grandezas e Medidas; Tratamento da Informação – Atividade em Sala de Aula
8.	Folha de Registro da Atividade – Eixo Temático: Números, Operações e Álgebra – atividades em grupo
9.	Folha de Registro da Atividade em Grupo – Oficina da Etnomatemática
10.	Instrumento de Avaliação
11.	Lista de Presença
12.	Oficina da Carta de Transdisciplinaridade
13.	Folha de Registro da Atividade
14.	Oficina da Etnomatemática
15.	Oficina de Fanzine
16.	Quadro Linha da Vida: Momento Divisores de Água
17.	Questionário Narrativo
18.	Questionários Oficina Produção de Texto com Fanzine
19.	Questionário Sócio Ocupacional
20.	Relatórios de Viagem
21.	Resultados da Aplicação do Questionário
22.	Resultados da Avaliação da Oficina da Etnomatemática
23.	Resultados da Avaliação da Oficina de Fanzine
24.	Resultados do Instrumento de Avaliação
25.	Resultados da Tabulação da Atividade Desenvolvida pelos Alfabetizadores em suas Salas de Aula
26.	Slides
27.	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
28.	Anexos
29.	Apêndices

30.	Artigos (produção científica ENFOPE 2011 e ENFOPE 2012)
31.	DVDs (Seminário Devolutivo)

Fonte: Portfólios do OBEDUC/UNIT (2014).

Verificamos que os Portfólios representaram para cada pesquisador o seu Diário de Campo, ou Registro de Bordo como designam alguns pesquisadores, de modo que cada um detém a memória das etapas vivenciadas, com seus produtos, questionamentos, consensos e sugestões.

Desses elementos apresentados no Quadro 4, foram selecionados como fontes de estudos para a pesquisa de natureza quanti-qualitativa: 11 artigos científicos selecionados (dentre os 52 produzidos), segundo as categorias de análise estabelecidas na pesquisa, 266 questionários sócio ocupacionais aplicados nos municípios contemplados com o TRANSEJA e as transcrições de 4 DVDs referentes ao Seminário Devolutivo realizado em início de 2013. Assim, a análise esteve focada basicamente em documentos que foram classificados e indexados, com o objetivo de oferecer uma representação condensada da informação para consulta e armazenagem.

3.2 Análise das produções científicas do OBEDUC/PPED/UNIT/CAPES (2011/2012)

Os portfólios remeteram aos sites de eventos internacionais nos quais foram selecionadas, agora para fins de Análise de Conteúdo, as produções científicas (artigos), produzidos pelos bolsistas da CAPES responsáveis pela operacionalização do Projeto TRANSEJA, para o 4º. Encontro de Formação de Professores - ENFOPE e o 5º Fórum Permanente de Inovação Educacional – FOPIE, Edição Internacional, promovido pela Universidade Tiradentes - UNIT, por iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED/UNIT), através do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores (GPGFOP/UNIT/CNPq), com o tema: “Transdisciplinaridade e Desafios da Educação Básica de Crianças, Jovens e Adultos”, realizado no período de 13 a 16 de junho de 2011, que apresentavam como **palavras-chaves: Políticas Públicas; Transdisciplinaridade; Formação Continuada de Professor**. Dos trinta artigos publicados e disponíveis no site do evento cinco (16,7%) contemplaram, nas palavras-chaves, algumas das categorias de análise da pesquisa, sendo:

Figura 5 - Página do site do 4º. ENFOPE e 5º. FOPIE/ 2011



Fonte: Site – (www.unit.br/hotsites/2011/enc_formacao_professores/index.html) 2011 – acessado em fevereiro de 2014.

Quadro 5 - Produção Científica dos Membros do Projeto TRANSEJA (2011-2012) no 4º. Encontro de Formação de Professores - ENFOPE e o 5º Fórum Permanente de Inovação Educacional – FOPIE, Edição Internacional/ 2011

Nº.	ARTIGOS	AUTORES
1.	A Educação de Jovens e Adultos e a Formação Continuada: desafios e perspectivas	-Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite -Ada Augusta Celestino Bezerra -Lúcia Violeta Prata de Oliveira Barros
2.	A Formação dos Professores e a Produção de Conhecimento em Novas Tecnologias Educacionais	-Josevania Teixeira Guedes -Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite -Lucia Violeta Prata de Oliveira Barros
3.	“A Produtividade da Escola Improdutiva”: breve reflexão das ideias de Gaudêncio Frigotto sob o olhar da educação.	-Kelly Araújo Valença Oliveira -Maria Cláudia Meira Santos Barros
4.	Formação Inicial de Professores: estudo do programa de aprendizagem do Curso de Pedagogia da Universidade Tiradentes – Unit	-Elaine Almeida Aires Melnikoff -Guadalupe de Moraes Santos Silva
5.	Formação de Professores e Valorização Docente no Ensino Superior – Identidade e Saberes	-Joniely Cheyenne Moura Cruz -Ranúsia Pereira Silva dos Santos -Albilene Lins Santos

Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir dos Anais do 4 ENFOPE e 5 FOPIE (2011) - 2014.

Em seguida foram selecionadas as produções científicas (artigos), também para fins de AC, produzidas pelos bolsistas da CAPES, responsáveis pela operacionalização do Projeto TRANSEJA, para o 5º. Encontro de Formação de Professores - ENFOPE e o 6º Fórum Permanente de Inovação Educacional – FOPIE, Edição Internacional, que teve como tema: “Formação de Professores: Diversidade, Pesquisa e Políticas Públicas”, realizado no período de 11 a 14 de junho de 2012, contemplando as mesmas **palavras-chaves: Políticas Públicas; Transdisciplinaridade; Formação Continuada de Professor**, disponível no site do evento. Dos 22 artigos disponíveis, na edição do 5º. ENFOPE e 6º. FOPIE, 6 (27,3%) contemplaram nas palavras-chaves as categorias acima mencionadas.

Figura 6 – Página do site do 5º. ENFOPE e 6º. FOPIE/ 2012



Fonte: Site (<http://ww3.unit.br/5enfope/5-enfope-2012/>) – 2014 - acessado em novembro de 2014.

Quadro 6 - Produção Científica dos Membros do Projeto TRANSEJA (2011-2012) No 5º. Encontro de Formação de Professores - ENFOPE e o 6º Fórum Permanente de Inovação Educacional – FOPIE, Edição Internacional/ 2012

Nº.	ARTIGOS	AUTORES
1.	A Formação Continuada como Perspectiva para Atender aos Desafios na Educação de Jovens e Adultos	-Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite -Lúcia Violeta Prata de Oliveira Barros -Patrícia de Sousa Nunes Silva
2.	Ações Pedagógicas do Projeto Transeja no Semiárido Sergipano: breve relato sobre o município de cumbe	-Ranússia Pereira Silva -Albilene Lins Santos -Joniely Cheyenne M. da C.

		Passos
3.	Identidade, Diversidade e Cultura uma Proposta para Educação de Jovens e Adultos do Semi-Árido Sergipano	-Mildon Carlos Calixto -Reinan do Nascimento
4.	Pesquisa, Análise e Resultados sobre a EJA em Vitória da Conquista, Bahia - O Caso do REAJA (1997 a 2002)	-Maria Cláudia Meira Santos Barros -Ada Augusta Celestino Bezerra
5.	Realidade da Educação Básica no Semi-Árido: proposta transdisciplinar ao município de Poço Redondo Sergipe/ Brasil	-Mildon Carlos Calixto -Reinan do Nascimento
6.	Uma Análise Psico-Pedagógica da Política de Educação Inclusiva	-Ada Augusta Celestino Bezerra -Maria Auxiliadora Aragão de Souza

Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir dos Anais do 4 ENFOPE e 5 FOPIE (2011) - 2014.

Vale salientar que os Relatórios Parciais e Finais do TRANSEJA, enviados à CAPES, aos quais tivemos acesso, dão conta da ampla produção dos bolsistas da CAPES com comunicações científicas sobre o tema em outros eventos locais, nacionais e internacionais como: EDUCON/UFS; ENFOPE/UNIT; SEMPESQ/UNIT; ANPAE; IBERO-AMERICANO e SEMINÁRIO EJA/UFS.

Após a realização da triagem das produções científicas dos Encontros Internacionais de Formação de Professores ENFOPE (2011-2012), foi feita uma classificação por categoria de análise (Políticas Públicas; Transdisciplinaridade; Formação Continuada de Professor) encontrada nas palavras-chaves e, em seguida, a identificação do objeto de estudo, objetivos (geral e específicos), metodologia e referencial teórico em cada artigo, para traçar um panorama das discussões em volta das referidas categorias. Ver Quadros 08 e 09.

Quadro 7 - Produção Científica dos Membros do Projeto TRANSEJA (2011-2012) no 4º. Encontro de Formação de Professores - ENFOPE e 5º Fórum Permanente de Inovação Educacional – FOPIE, Edição Internacional/ 2011

ITENS	ARTIGOS DO 4º. ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ENFOPE E 5º FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL - FOPIE (2011)				
TÍTULO	A Educação de Jovens e Adultos e a Formação Continuada: desafios e perspectivas	A Formação dos Professores e a Produção de Conhecimento em Novas Tecnologias Educacionais	“A Produtividade da Escola Improdutiva”: breve reflexão das ideias de Gaudêncio Frigotto sob o olhar da educação	Formação Inicial de Professores: estudo do programa de aprendizagem do curso de pedagogia da Universidade Tiradentes – UNIT	Formação de Professores e Valorização Docente no Ensino Superior – Identidade e Saberes

AUTOR (ES)	-Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite -Ada Augusta Celestino Bezerra -Lúcia Violeta Prata de Oliveira Barros	-Josevania Teixeira Guedes -Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite -Lucia Violeta Prata de Oliveira Barros	-Kelly Araújo Valença Oliveira -Maria Cláudia Meira Santos Barros	-Elaine Almeida Aires Melnikoff -Guadalupe de Moraes Santos Silva	-Joniely Cheyenne Moura Cruz -Ranússia Pereira Silva dos Santos -Albilene Lins Santos
PALAVRAS-CHAVE	- Educação de jovens e adultos; -Formação continuada docente; -Professor reflexivo.	- Formação do professor; - Conhecimento; - Tecnologias educacionais.	- Escola; - Lógica capitalista; - Política Pública.	- Formação de professores; - Pedagogia.	- Formação de Professores; - Docência no Ensino Superior; - Didática; - Prática Educativa.
OBJETO	- A formação continuada do professor da educação básica de jovens e adultos.	- O uso das tecnologias no contexto da sala de aula.	- O livro “A produtividade da Escola Improdutiva”, de Gaudêncio Frigotto.	- Os programas de formação inicial desenvolvidos na Universidade Tiradentes – UNIT.	- A prática pedagógica e docente escolar.
OBJETIVO(S) GERAL	- Refletir sobre a aprendizagem do professor que, como sujeito singular, possui uma história de vida, aprende e reconstrói seus saberes na experiência, mas, que necessita de conhecimento sobre os aspectos teórico-metodológicos específicos para o desenvolvimento de propostas de ensino adequadas à Educação de Jovens e Adultos.	- Identificar se durante o período de formação, os professores do ensino fundamental tiveram acesso aos conhecimentos sobre as tecnologias como ferramentas para colaborar com o seu processo de construção e reconstrução do conhecimento e se no seu desempenho docente, fazem uso dessas tecnologias.	- Analisar o livro, o qual segundo a interpretação de Gaudêncio Frigotto levava ao atual patamar da educação em nosso país, onde o caráter capitalista das escolas assume destaque perante as preocupações com relação ao processo ensino-aprendizagem, valorização do professor, aspectos de infraestrutura.	- Contribuir nas discussões sobre a formação inicial de professores, com base no modelo do programa ofertado no curso de Pedagogia da Universidade Tiradentes-UNIT, visando melhorar a qualidade da capacitação do docente em sua práxis pedagógica na educação básica.	- Resignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência.
ESPECÍFICOS	...	...	...	- Discutir e analisar os programas e modelos atuais de organização, do curso de Pedagogia da Universidade Tiradentes-UNIT; - Investigar a relação entre o processo de formação inicial docente no curso de Pedagogia e as políticas públicas de formação	...

				docente para os anos iniciais do ensino fundamental; - Questionar a percepção dos professores quanto a importância da formação inicial como fator de desenvolvimento profissional e pessoal.	
METODOLOGIA	Pesquisa exploratória, que buscou verificar as dificuldades na condução do ensino-aprendizagem apontadas pelos professores envolvidos na pesquisa, com vistas ao aprimoramento de sua metodologia para suprir tais dificuldades. Foram aplicados questionários com questões abertas e fechadas. As informações obtidas foram analisadas a partir de uma abordagem qualitativa de investigação, adotando a técnica de análise de conteúdo qualitativo.	Este trabalho, de caráter qualitativo e analítico teve como procedimento de pesquisa empregado a revisão bibliográfica e a análise dos materiais escritos pelos professores.	Pesquisa bibliográfica, tendo como base principal a obra “A Produtividade da Escola Improdutiva” de Gaudêncio Frigotto.	O presente projeto adotou como método de pesquisa qualitativa, o estudo de caso. A metodologia empregada para a realização deste estudo de caso teve como ponto de partida uma ampla revisão bibliográfica referente à formação inicial de docentes no curso de Pedagogia da Universidade Tiradentes-UNIT.	A metodologia foi desenvolvida por meio de um levantamento bibliográfico acerca do objeto de estudo.
REFERENCIAL TEÓRICO (Autor e o número de citações na obra)	- NÓVOA (1992; 2002) – 5. - JOSSO (2001; 2004; 2006) – 5. - LARROSA (2002) – 2. - SCHON (1997) – 2. - PAIVA (1973) – 2. - SOUZA (1998) – 1. - GARCIA (1995) – 1. - TARDIF (2010) – 1. - PARO (1993)	- LEVY (1993; 1996) – 3. - NÓVOA (1992; 2010) – 2. - FREIRE (1996) – 2. - TARDIF (2010) – 2. - KENSKI (2001) – 1. - BRITO (2006) – 1. - ARAÚJO (2005) – 1. - SAVIANE (2005) – 1. - MERCADO (1998) – 1.	- FRIGOTTO (1993; 1995; 1996) – 9. - FRIGOTTO E CIAVATTA (2001) – 2. - KUENZER (2002) – 1. - PIMENTA (2001) – 1. - SACRISTÁN (1996) – 1. - MÉSZÁROS (1981) – 1. - SAVIANI (2002) – 1.	- GARCIA (1999) – 1. - DUARTE (1986) – 1. - NETO (2003) – 1. - MEZUKAMI (2002) – 1. - FOUCAULT (1987) – 1. - PODE E MAYS (1995) – 1. - NEVES (1996) – 1. - MELLO (2000) – 1. - GODOY (1995) – 1.	- FREITAS (1999; 1992; 2000) – 6. - MELLO (1999) – 3. - GADOTTI (1996) – 2. - PIMENTA (1999; 2010) – 3. - BECKER (1995) – 1. - HOUSSAYE (1995) – 1. - FRANCO (2001) – 1. - WHITTY (1999) – 1.

	- 1. - DAMIS (2010) – 1. - MORIN (2001) – 1.	- ZANCHETTA (2008) – 1. - ORTH (1999) – 1. - PIMENTA E ANASTASIOU (2008) – 1. - JOSSO (2006) – 1. - CHARLOT (2000) – 1. - PIMENTA E LIBÂNEO (2007) – 1. - KEARSLEY (1996) – 1.			- ADAMS E TULASIEWICZ APUD WHITTY (1999) – 1. - KUENZER (1999) – 1. - HOUSSAYE (1995) – 1.
--	--	--	--	--	--

Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir dos Anais do 4º. ENFOPE e 5º. FOPIE (2011) – 2014.

Quadro 8 - Produção Científica dos Membros do Projeto TRANSEJA (2011-2012) no 5º. Encontro de Formação de Professores - ENFOPE e 6º Fórum Permanente de Inovação Educacional – FOPIE, Edição Internacional/ 2012

ITENS	ARTIGOS DO 5º. ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ENFOPE E 6º FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL - FOPIE (2012)					
TÍTULO	A Formação Continuada como perspectiva para atender aos desafios na educação de jovens e adultos	Ações Pedagógicas do Projeto TRANSEJA no Semiárido Sergipano: breve relato sobre o município de Cumbe	Identidade, Diversidade e Cultura uma Proposta para Educação de Jovens e Adultos do Semiárido Sergipano	Pesquisa, análise e resultados sobre a EJA em Vitória da Conquista, Bahia - o caso do REAJA (1997 a 2002)	Realidade da Educação Básica no semiárido: proposta Transdisciplinar ao município de Poço Redondo Sergipe/ Brasil	Uma Análise psicopedagógica da política de educação inclusiva
AUTOR (ES)	-Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite -Lúcia Violeta Prata de Oliveira Barros -Patrícia de Sousa Nunes Silva	-Ranúzia Pereira Silva -Albilene Lins Santos -Jonieley Cheyenne M. da C. Passos	-Mildon Carlos Calixto -Reinan do Nascimento	-Maria Cláudia Meira Santos Barros -Ada Augusta Celestino Bezerra	-Mildon Carlos Calixto -Reinan do Nascimento	-Ada Augusta Celestino Bezerra -Maria Auxiliadora Aragão de Souza
PALAVRAS-CHAVE	- Educação de Jovens e Adultos; - Formação Continuada; - Professor Reflexivo.	- Transdisciplinaridade; - Analfabetismo; - Formação Continuada.	- Transdisciplinaridade; - Semiárido; - Alfabetização e Letramento.	- Educação de Jovens e Adultos; - Política Pública; - Memória; - Narrativa oral.	- Educação Básica; - Transdisciplinaridade; - Exclusão; - Semiárido Sergipano; - Alfabetização - Pobreza.	- Educação inclusiva; - Políticas Públicas; - Estigmas/ preconceitos/ mecanismos de defesa.
OBJETO	Formação Continuada de Professores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.	O Projeto TRANSEJA, intitulado “A transdisciplinaridade como alternativa teórico-metodológica para a	A produção da oficina Identidade, Diversidade e Cultura do projeto TRANSEJA.	O Projeto REAJA (Repensando a Educação de Jovens, Adolescentes e Adultos) – desenvolvido no município de	Educação Básica no município de Poço Redondo.	Como referente a objetos de estudo do tipo micro estrutural: salas de aulas, alunos, seus pais,

		efetividade da alfabetização e letramento de jovens e adultos no semiárido sergipano”, com foco no município de Cumbe.		Vitória da Conquista – Bahia.		professores e gestores, com suas práticas e representações, no âmbito de contextos específicos de ações institucionais.
OBJETIVOS: GERAL	- Discutir a formação continuada do professor da educação básica de jovens e adultos.	- Analisar o perfil do município de Cumbe, o percentual por pessoa analfabeta com 15 anos ou mais e do IDEB das escolas municipais na tentativa de entender a aplicabilidade das formas que levaram a descontinuidade dos alunos nas escolas.	- Desenvolver estudos e pesquisa sobre os processos de Identidade, Cultura e Diversidade na Educação Básica, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos com ênfase ao domínio da língua Portuguesa e da Matemática; - Proporcionar aos oficineiros e professores alfabetizadores conhecimentos e experiências históricas culturais e pedagógicas a serem desenvolvidas na Alfabetização de Jovens Adultos e Idosos no semiárido do Estado de Sergipe; - Incentivar a discussão sobre a realidade cultural local e nacional suas dificuldades e demandas específicas da sociedade brasileira	- Analisar o Programa REAJA no período de 1997 a 2002, desenvolvido no município de Vitória da Conquista, Bahia, como política pública de Educação de Jovens e Adultos, identificando suas possibilidades e fragilidades no contexto contemporâneo.	-Mapear a projeção da educação básica no município de Poço Redondo, a fim de demonstrar o cenário do referido município para suposta visualização deste trabalho que não obedece a uma metodologia rígida nem sistemática.	- Caracterizar como as instituições educacionais (in) viabilizam a política de inclusão através de relações de convivência entre alunos com e sem deficiência (s) e de que forma gestores, professores e pais interagem e vivenciam a segregação e/ou a inclusão.
ESPECÍFICOS	...	...	- Compreender a Identidade Cultural em articulação com a diversidade social e cultural do Semiárido de Sergipe; - Discutir possibilidades de trabalho para a inserção Cultura Diversidade e Identidade	- Identificar as características do Programa como política pública; - Caracterizar a metodologia adotada no contexto do REAJA; - Identificar os princípios norteadores do programa e sua	...	- Identificar as concepções pedagógicas dos educadores; - Identificar possíveis repercussões na formação sociocultural e humana dos alunos com deficiência (s);

			Sergipana no cotidiano escolar; . Analisar textos que abordem a temática Cultura Diversidade e Identidade Sergipana como subsídio pedagógico tratando-se de uma temática sempre atual e discutível, no processo educacional; . Discutir aspectos gerais da formação continuada de professores e professoras alfabetizadores; . Analisar a prática da oralidade e apresentação da memória social do cidadão do semiárido de Sergipe.	relação com a formação docente continuada; - Analisar a importância do REAJA na construção da cidadania de educadores e educandos a partir da narrativa oral de protagonistas do Projeto.		- Caracterizar os respectivos cotidianos escolares nessas instituições.
METODOLOGIA	Pesquisa exploratória, com uso de questionários abertos e fechados. As informações obtidas foram analisadas a partir de uma abordagem qualitativa de investigação, adotando a técnica de análise de conteúdo qualitativo.	A metodologia foi desenvolvida a partir de pesquisa bibliográfica, artigos científicos, livros e dados oficiais levantados pelo município e pelo Censo/IBGE 2005, 2009 e 2010.	Abordagem qualitativa – pesquisa-ação.	Pesquisa qualitativa, através da narrativa oral, do estudo documental e bibliográfico.	Pesquisa Descritiva. - descreve as problemáticas atuais como educação, índice de desenvolvimento humano, distribuição de renda e trabalho em uma perspectiva social, a ausência de políticas públicas.	Trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter descritivo, com abordagem qualitativa, fundamentado metodologicamente na concepção dialética.
REFERENCIAL TEÓRICO (Autor e o número de citações na obra)	- JOSSO (2001; 2004; 2006) – 6. - NÓVOA (1992; 2002) – 5. - PAIVA (1973) – 2. - SCHON (1997) – 2. - LARROSA (2002) – 2. - PERRENOUD (2001) – 1. - SOUZA (1998) – 1. - GARCIA (1995) – 1. - TARDIF (2010) – 1.	- HADDAD (1994) – 1. - NÓVOA (2002) – 1. - FREIRE (1997) – 1. - BEISIEGEL (1982) – 1.	- ORTIZ (1985) – 1. - LARAIA (2006) – 1. - MARX (1994) – 1. - HALL (2002) – 1. - GOFF (1999) – 1. - BEZERRA E SANTOS (2010) – 1. - THIOLENTE (2005) – 1.	- JOSSO (2008) – 3. - HALBAWACHS (2004) – 3. - JODELET (2002) – 3. - POLLOK (1989) – 1. - ALVES – MAZZOTTI (1994) – 1. - CURY (2005) – 1. - M FROGOTTO (1993) – 1. - FIGUEIRÓ (2000) – 1.	- DEMO (2008) – 3. - CLAUDIUS (1999) – 1. - ANTUNES (2007) – 1.	- FREUD (1926; 1927; 1930) – 6. - GAY (1999) – 3. - CASTRO (2009) – 2. - AMARAL (1994) – 2. - SCHWARTZMAN (2006) – 1. - MORIN (2001) – 1. - STAINBACK E STAINBACK

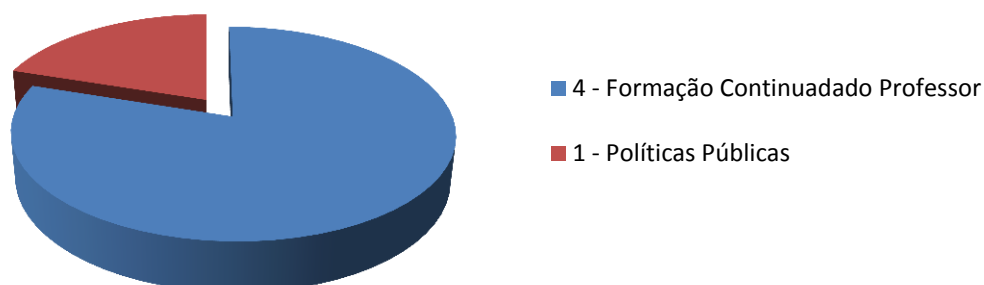
	- MORIN (2001) – 1.			- BRITO (2002) – 1. - FREIRE (2003) – 1. - AZEVEDO (1997) – 1.		(1999) – 1. - FADIMAN (1986) – 1. - GOFFMAN (1988) – 1. - MANTOAN (1998) – 1. - VIGOTSKY (1993) – 1. - LUDKE (1986) – 1.
--	------------------------	--	--	---	--	---

Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir dos Anais do 5º. ENFOPE e 6º. FOPIE (2011) - 2014.

Quanto às categorias de análises no ano de 2011 foram identificados: quatro artigos com foco na Formação Continuada de Professor e um nas Políticas Públicas. No ano de 2012, um artigo centrou-se na Formação Continuada de Professor; três na Transdisciplinaridade e dois nas Políticas Públicas. Percebe-se um amadurecimento do grupo de bolsistas na direção da transdisciplinaridade, buscando uma apropriação do conceito em cima da realidade do sertão sergipano. Observamos que prevalece a visão de transdisciplinaridade como atitude diante do mundo, do planeta e do outro e não como TIC, metodologia ou ferramenta de trabalho em sala de aula. Valoriza-se a auto-estima, a preservação do planeta e da espécie humana, além da lógica do terceiro incluído, em todos os níveis da educação, especialmente da educação de jovens e adultos.

Gráfico 6 – Classificação da Produção Científica (ENFOPE/FOPIE 2011) por Categoria de Análise

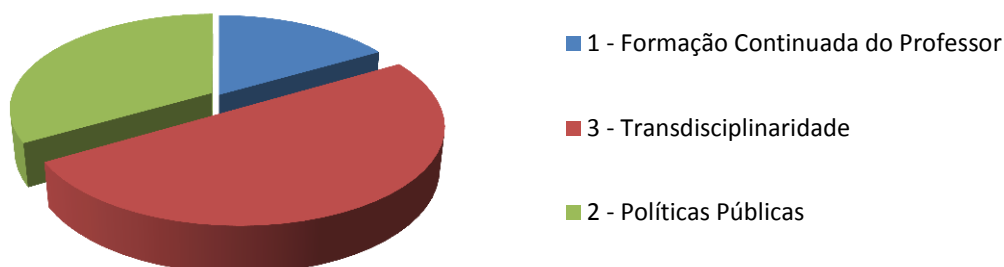
Produção Científica por Categoria de Análise ENFOPE/FOPIE 2011



Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir do Quadro 07.

Gráfico 7 – Classificação da Produção Científica (ENFOPE/FOPIE 2012) por Categoria de Análise

**Produção Científica por Categoria de Análise
ENFOPE/ FOPIE 2012**



Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir do Quadro 08.

Constatamos nos Relatórios parciais e finais que os integrantes do OBEDUC/UNIT/CAPES ainda produziram em um periódico qualificado pela CAPES (nas versões impressa e *online*), livros autorais ou capítulos de livros os quais passamos a destacar;

Quadro 9 - Produção Científica em Periódico (Versões Impressa e Online) dos Membros do Projeto TRANSEJA (2012)

ANO	TÍTULO	EDITORIA/ISSN	AUTOR
2012	“Formação docente e educação inclusiva: uma análise psicopedagógica”	Revista Interfaces Científicas – Educação ISSN: 2316-3828 online (Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas – SEER).	- BEZERRA, Ada Augusta Celestino; - SOUZA, Maria Auxiliadora Aragão de.
2012	“Formação docente e educação inclusiva: uma análise psicopedagógica”	Revista Interfaces Científicas – Educação ISSN: 2316-333X impresso (Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas – SEER).	- BEZERRA, Ada Augusta Celestino; - SOUZA, Maria Auxiliadora Aragão de.

Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir do Relatório Final de Cumprimento do Objeto OBEDUC/UNIT/CAPES (31/12/2012).

Nessa produção, o foco se instala na política pública de educação inclusiva como avanço em relação à educação especial no país, gerada no contexto de contradições da sociedade capitalista excludente, de mecanismos de defesa vindos de pais e professores, preconceitos e estigmas no âmbito doméstico, escolar e extraescolar, conforme resumo extraído da própria Revista:

O artigo aborda a política pública de educação inclusiva implementada no Brasil nos últimos anos, sob a égide da exclusão. O recorte da investigação alcança aspectos emergentes das interações gestor - professor - aluno - pais - conhecimento com foco na educação básica de pessoas com deficiência (s), em instituições de Educação Especial e de Educação Inclusiva, públicas e particulares, no período de 2002 a 2004, com suas implicações na formação de professor. Nas instituições identifica a convivência de estigmas, mecanismos de defesa e preconceitos, com marco teórico fundado em Freud (1995), Gay (1999), Amaral (1994) e Goffman (1988). Conclui denunciando a manipulação, o domínio das instituições que detêm o poder com padrões de normalidade e indicando a necessidade da ação organizada da sociedade civil para retomar o controle dessas práticas, cobrando a aplicação das políticas inclusivas, radicalizando seus próprios discursos. Trata da condição humana, da luta concreta pela superação da cultura do sofrimento em favor da felicidade de cada homem.

Palavras-Chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Estigmas; Mecanismos de defesa; Preconceitos. (EDITORA TIRADENTES, Revista Interfaces Científicas, v.1, n, 2, 2013, p.9).

Acrescente-se também os produtos significativos gerados por alguns dos bolsistas do OBEDUC/CAPES na forma de Dissertações de Mestrado iniciadas em 2011 com conclusão em 2012, centrados nas palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Trabalho Docente, Formação Continuada Docente e Educação Básica de Comunidade Quilombola, tendo em comum parte do referencial teórico, como se pode verificar nos respectivos resumos a seguir.

Quadro 10 - Dissertações dos Membros do Projeto TRANSEJA (2012)

ANO	TÍTULO	TRABALHO ACADÊMICO	INSTITUIÇÃO	AUTOR
2012	MEMÓRIA, HISTÓRIA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL: o REAJA em Vitória da Conquista/BA - 1997 - 2002. 2012	Dissertação	Universidade Tiradentes – UNIT.	- BARROS, Maria Cláudia Meira Santos
	ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE NA	Dissertação	Universidade Tiradentes – UNIT.	- LEITE, Maria de Lourdes Santos

2012	EDUCAÇÃO SUPERIOR: um estudo de caso no curso de administração da Unit/Aracaju – Farolândia			Figueiredo
2012	OS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO E A FORMAÇÃO CONTINUADA: representações dos docentes (2005 - 2010)	Dissertação	Universidade Tiradentes – UNIT.	- OLIVEIRA, Kelly Araújo Valença
2012	O COTIDIANO ESCOLAR DA EMMGR - SERRA DA GUIA, POÇO REDONDO – SERGIPE (COMUNIDADE QUILOMBOLA)	Dissertação	Universidade Tiradentes – UNIT.	- SANTOS Mildon Carlos Calixto dos

Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir do Relatório Final de Cumprimento do Objeto OBEDUC/UNIT/CAPEs (31/12/2012).

BARROS, Maria Cláudia Meira Santos Barros. Memória, história e representação social: o REAJA em Vitória da Conquista/BA - 1997 - 2002. 2012. Aracaju (Se): UNIT/ PPED, 2012

Resumo: O objeto de estudo da pesquisa ora apresentada é o Projeto REAJA (Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos), elaborado e implantado em 1997, pela Secretaria de Educação Municipal de Vitória da Conquista, BA. O objetivo geral foi analisar o Programa REAJA no período de 1997 a 2002, como política pública de Educação de Jovens e Adultos, identificando suas fragilidades e possibilidades no contexto contemporâneo. Para o desenvolvimento do trabalho, optou-se pela pesquisa qualitativa, através da narrativa oral daqueles que tiveram envolvimento com o programa de EJA na cidade, no período citado, na condição de professores, coordenadores e alunos. A educação é vista hoje, no contexto das políticas públicas, como fator primordial para elevação da qualidade de vida do cidadão e do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da sociedade. O marco teórico desta dissertação fundamenta-se em Marx (1975), Freire (2003), Harvey (1996), Josso (2004), Pollak (1989) e Alves-Mazzotti (1994), que convergem para o entendimento da educação como uma prática social que embora reproduza uma ideologia pode contribuir para uma contra ideologia no sentido da transformação dessas relações via apropriação. A pesquisa aponta para a possibilidade de Programas de Educação de Jovens e Adultos estar voltados para a emancipação do homem e da sociedade, concretizando laços de solidariedade nos profissionais de educação, nos jovens e adultos e nos pesquisadores que dela participam, a partir das concepções de mundo que sustentam tais programas. O REAJA desvelou-se nas narrativas dos sujeitos como uma tentativa nessa direção, sendo marcado por avanços em determinados momentos e retrocessos em outros.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos, Memória, Representação Social e Política Pública.(pped,unit.br)

LEITE, Maria de Lourdes Santos Figueiredo. Análise do trabalho docente na educação superior: um estudo de caso no curso de administração da Unit/ Aracaju - Farolândia Aracaju (Se): UNIT/ PPED, 2012

Resumo: A pesquisa tem como objetivo caracterizar as representações de docentes sobre seu trabalho no curso de Administração da UNIT, nos turnos matutino e noturno, campus Aracaju – Farolândia, e suas relações com a respectiva formação inicial, a partir da abordagem de doze (12) professores, representativos dos diferentes estratos da categoria: licenciados (com formação pedagógica), bacharéis, especialistas, mestres e doutores, por área de conhecimento. Com a explícita anuência dos sujeitos, analisa o trabalho docente em sala de aula, no ano de 2012 (primeiro e segundo semestres letivos) observado diretamente, assim como suas representações, obtidas mediante entrevistas semiestruturadas, sobre si como docente da educação superior (autoimagem docente), sobre os saberes que são privilegiados nesse exercício e sobre a necessidade da formação continuada para o desenvolvimento de saberes pedagógicos, considerando, como contraponto, os resultados da avaliação institucional docente on-line feita pelos alunos do curso em questão, em 2011/1 e 2011/2. Pela via da análise documental, detém-se no exame do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e identifica os saberes exigidos pelo respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) bem como as ações estabelecidas nesse documento para suprir, manter e desenvolver um trabalho de formação continuada, confrontando-os com as representações docentes. A inspiração metodológica residiu na dialética e na abordagem etnometodológica, na expectativa de apreender os significados atribuídos ao trabalho docente por diferentes segmentos da comunidade acadêmica, no contexto macro e microestrutural. O marco teórico que iluminou toda a investigação está centrado nas categorias de análise trabalho docente, formação continuada e educação superior, à luz de Marx (1982; 1983), Gramsci (2000), Pimenta e Anastasiou (2008), Paro (2001) e Tardif (2002, 2008, 2010). Nas considerações finais, aponta a necessidade e importância da formação continuada docente na educação superior, reconhecidas pelos professores, desde que calcada nas necessidades concretas de cada curso e na realidade de seus professores, sem o que os programas de formação continuada tornar-se-ão incipientes e inadequados para o objetivo de elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem. Ainda emergiu na investigação a necessidade, igualmente premente, de uma orientação pedagógica eficaz junto aos alunos desse curso, considerada a especificidade do seu perfil, a ser objeto de medidas da gestão acadêmica da Universidade e da Coordenação do Curso, em particular. A expectativa é que esta Dissertação possa vir a contribuir, como fonte bibliográfica e documental, para futuras pesquisas no campo da investigação do trabalho docente e, quiçá, para o aperfeiçoamento da prática institucional na Universidade que permitiu a realização do estudo.

Palavras-chave: Formação Continuada, Curso de Administração, Saberes Docentes, Trabalho do Professor.(pped,unit.br)

OLIVEIRA, Kelly Araújo Valença. A Formação Continuada e os Programas de Correção de Fluxo na Escola Pública em Sergipe: representações dos docentes (2005-2010) - UNIT– Aracaju – SE. - Farolândia Aracaju (Se): UNIT/ PPED, 2012

Resumo: A presente dissertação trata da formação continuada e dos programas de correção de fluxo na escola pública em Sergipe, através das representações dos docentes. Para esse fim a referência objetiva imediata é constituída das representações sociais de docentes que participaram dos programas de correção de fluxo no período de 2005-2010, sobre os impactos na formação de cada sujeito enquanto profissionais da educação. O objetivo geral da pesquisa é investigar os impactos dos PCFs na formação continuada dos profissionais da educação, através de representações sociais manifestadas em narrativas, história oral. Os objetivos específicos da pesquisa são: coletar representações dos docentes protagonistas a respeito dos impactos da formação continuada dos PCFs sobre sua práxis pedagógica; (re)construir, dialeticamente, na relação teoria-prática, as categorias de análise que direcionaram a pesquisa: Formação Continuada Docente, Políticas Públicas e Práxis Pedagógica. Identificar, nos relatos orais, categorias emergentes a serem aprofundadas em estudos posteriores e contribuir nas discussões acadêmicas a respeito da formação continuada docente em serviço. Como questões norteadoras destacam-se: Nas representações dos docentes, programas de correção de fluxo são propostas que proporcionam alteridade, atendem e respeitam os diferentes sujeitos? Quais as percepções dos professores sobre as ações desses programas e seus impactos (objetivos e subjetivos) na sua formação como profissionais da educação? A (re)construção do objeto deu-se predominantemente pela abordagem da pesquisa qualitativa, tratando-se de um estudo de caso sobre uma política pública de correção de fluxo para crianças e jovens com distorção idade-série, desenvolvida em Sergipe, especificamente referindo-se aos anos de 2005-2010. O posicionamento teórico da pesquisa está baseado em autores da linha do materialismo histórico que construíram seus estudos a partir da análise de Marx (1983), assim pautado em Josso (2006), Nóvoa (1992), Freire (1983), Habermas (2003), Haguette (2005), Oliveira (2004), Souza (2006), Frigotto (2006) e Saviani (1991) entre outros. Esta dissertação está dividida em três capítulos, além da Introdução, em que constam: do primeiro, os fundamentos e esclarecimento em relação à problemática propriamente dita com os programas de correção de fluxo, contendo a historiografia, os impactos, a metodologia pedagógica, a formação continuada dos profissionais envolvidos; o segundo capítulo, sobre Estado e educação elucidando os pressupostos teóricos de um Estado aberto para a atuação do terceiro setor; no terceiro capítulo, a formação docente e as representações sociais, a pesquisa, a metodologia, as falas dos sujeitos envolvidos e a análise, através das categorias pesquisadas e das que irão emergir. Como finalização consta a conclusão em que foram evidenciadas as principais considerações finais, bem como a maneira em que a pesquisa retornará aos sujeitos, na perspectiva de contribuição social, de crescimento profissional, além de compromisso ético.

Palavras-Chave: Formação Continuada, Programa de Correção de Fluxo, Representação dos Docentes, Política Pública e Memória. (pped,unit.br)

SANTOS, Mildon Carlos Calixto. O cotidiano escolar da EMMGR – Serra da Guia, Poço Redondo - Sergipe (comunidade quilombola). Aracaju (Se): UNIT/ PPED, 2013.

Resumo: A pesquisa basilar desta dissertação tem como objetivo geral identificar e analisar o cotidiano de uma escola pública municipal de educação básica que desenvolve o ensino fundamental (anos iniciais) com ênfase nas identidades étnico-raciais, diversidade cultural e estética da

solidariedade, identificando e ressignificando obstáculos e impulsionadores, avanços e contradições. O universo da pesquisa foi o povoado Serra da Guia do Município de Poço Redondo Sergipe, tendo como população abordada a comunidade escolar da Escola Municipal Maria Gilda Rezende e as lideranças comunitárias que representam a organização da sociedade civil local. A realização da pesquisa de campo, inspirada na etnografia, ocorreu em dois momentos de convivência ativa com a comunidade: no mês de janeiro de 2012, por cinco (5) dias ininterruptos de observação e entrevistas com 10 membros da comunidade, sendo 4 mulheres e 6 homens, 10 alunos, dos quais 3 meninos e 7 meninas, e duas professoras da Escola Maria Gilda Rezende, uma da classe multisseriada dos 1º e 2º anos e a outra dos 3º e 4º anos. No mês de maio de 2012, durante o período de 07 a 13, foram realizadas observações na instituição escolar, acompanhadas dos respectivos registros cursivos. O diário de campo foi instrumento para registro das observações referentes a aspectos sociais e culturais relevantes e arquétipos de fala, sobretudo notas descritivas das primeiras inserções na comunidade quilombola, na perspectiva de identificação das ambivalências, como categoria teórica desenvolvida por Bauman (2001), com seus limites e possibilidades. A revisão da literatura pertinente, que contemplou autores clássicos e contemporâneos, paralelamente à análise documental de fontes obtidas junto aos órgãos públicos que lidam com questões e causas quilombolas, precederam a pesquisa de campo. Os resultados permitem inferir deficiências da formação de cidadãos quilombolas, considerado o contexto das relações étnico-raciais afirmativas e da diversidade. Foi constatado o distanciamento da realidade estudada das políticas públicas proclamadas no Brasil a partir de 2003, no sentido da superação de desigualdades sociais, em especial étnico-raciais, no contexto da estrutura social excludente e discriminatória que marginaliza as comunidades quilombolas, inclusive com o contributo da escola. Nesse sentido, a pesquisa demonstra que as identidades étnico-raciais não são respeitadas no processo educativo formal, porque a ilusão de praticar o mito da democracia racial não se concretiza desde a formação dos professores, para a compreensão e vivência das relações multirraciais, dos repertórios culturais e do currículo multicultural, reproduzindo a escola preconceitos e reforçando a dicotomia inferioridade/superioridade, em detrimento da interculturalidade, do diálogo e da troca de experiências. Conclui-se com a afirmação de que o processo de luta pelo reconhecimento das diferenças e pelo direito não se dá de maneira isolada, requerendo políticas e ações multissetoriais que assegurem à escola, em especial ao corpo docente, o desempenho de sua função social e pedagógica.

Palavras-chave: Diversidade. Educação quilombola. Preconceito. Relações étnicoraciais. Ambivalência. Identidade. Formação de professor. (pped.unit.br)

A perspectiva até aqui descrita é a mesma que é aprofundada nos livros autorais e nos capítulos de livros publicados pelos integrantes do OBEDUC, como seguem descritos nos Quadros 11 e 12.

Quadro 11 – Livros Publicados por Membros do Projeto TRANSEJA (2012)

ANO	TÍTULO	EDITORA/ISBN	AUTOR
2012	A questão da prática e da teoria na formação do professor.	Edições UFC. 2012. ISBN: 9788572825030. Nº de Páginas: 216 Séries Diálogos Intempestivos nº 121.	-BEZERRA, Ada Augusta Celestino; - NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; - SANTANA, EDINEIDE (orgs.).
2012	Somos todos seres muito especiais: uma análise psicopedagógico da política de educação inclusiva	Financiamento da CAPES. Fortaleza, CE: Edições UFC. 2012. ISBN: 9788572825177. Nº de Páginas: 185, Série Diálogos Intempestivos nº 125.	- BEZERRA, Ada Augusta Celestino; - SOUZA, Maria Auxiliadora Aragão de.

Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir do Relatório Final de Cumprimento do Objeto OBEDUC/UNIT/CAPES (31/12/2012).

Quadro 12– Capítulos de Livros Publicados por Membros do Projeto TRANSEJA (2012)

ANO	TÍTULO	EDITORA/ISBN	AUTOR
2012	A questão da prática e da teoria na formação do professor.	Edições UFC. 2012. ISBN: 9788572825030. Nº de Páginas: 216, Série Diálogos Intempestivos nº 121.	BEZERRA, Ada Augusta Celestino; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; SANTANA, EDINEIDE (orgs.)
2012	“Especificidade ética do trabalho pedagógico escolar no contexto do desenvolvimento socioeconômico”	A questão da prática e da teoria na formação do professor. (orgs.). Edições UFC. 2012. ISBN: 9788572825030. Nº de Páginas: 216 Série Diálogos Intempestivos nº 121. BEZERRA, Ada Augusta Celestino; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; SANTANA, EDINEIDE (orgs.).	- BEZERRA, Ada Augusta Celestino; - NOBRE, Luciano Matos.
	“Impactos das políticas públicas educacionais no contexto da convivência com o semiárido sergipano”	In: LOPES, Eliano Sérgio Azevedo (org.). A aventura do conhecimento e a	- BEZERRA, Ada Augusta Celestino.

2012		pesquisa social de Sergipe. Financiamento da FAPITEC/SE. .Aracaju, SE: FAPITEC/CRIAÇÃO, 2012. - ISBN: 9788562576317. Páginas: 347 – 355.	
2012	O professor e a utilização do blog: ferramenta de aprendizagem significativa	In: BEZERRA, Ada Augusta Celestino; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; SANTANA, EDINEIDE (orgs.). A questão da prática e da teoria na formação do professor. (orgs.). Edições UFC. 2012. ISBN: 9788572825030. Nº de Páginas: 216, Série Diálogos Intempestivos nº 121.	- GUEDES, Josevânia Teixeira; - NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz.
2012	Um estudo pedagógico na busca do enfrentamento da violência na escola	In: BEZERRA, Ada Augusta Celestino; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; SANTANA, EDINEIDE (orgs.). A questão da prática e da teoria na formação do professor. (orgs.). Edições UFC. 2012. ISBN: 9788572825030. Nº de Páginas: 216, Série Diálogos Intempestivos nº 121	- CRUZ, Joniely Cheyenne Moura; - SILVA, Ranusia Pereira.
2012	Competências, habilidades e gestão de sala de aula: possibilidades de um fazer pedagógico diferente	In: BEZERRA, Ada Augusta Celestino; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; SANTANA, EDINEIDE (orgs.). A questão da prática e da teoria na formação do professor. (orgs.). Edições UFC. 2012. ISBN: 9788572825030. Nº de Páginas: 216, Série	- NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; -GRAÇA, Janilce Santos Domingues; -SÁ, Maria Verônica Santana e.

		Diálogos Intempestivos nº 121.	
--	--	-----------------------------------	--

Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir do Relatório Final de Cumprimento do Objeto OBEDUC/UNIT/CAPEs (31/12/2012).

Assim como as temáticas da transdisciplinaridade, da formação de professores e políticas públicas ocuparam focos centrais das produções nos eventos científicos, também foram recorrentes nas publicações em dissertações, livros e periódicos, aprofundando com pesquisas e experiências vivenciadas de ensino/pesquisa/extensão nas áreas de EJA, Educação Inclusiva, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas, na Educação Básica (especialmente na EJA) e também na Educação Superior (contemplando licenciaturas, bacharelados e Mestrado em Educação).

Especialmente o livro “A questão da prática e da teoria na formação do professor”, foi uma coletânea de 9 capítulos que também marcou a primeira década de produção do Grupo de Estudos: Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores (GPGFOP/PPED/UNIT/CNPq), agrupados segundo os focos: formação de professor e trabalho pedagógico — desafios da prática docente, visando à elevação progressiva da qualidade da educação básica, do avanço da ciência pedagógica e do aperfeiçoamento da educação superior, particularmente das licenciaturas. Todos são frutos de investigação de pesquisadores do GPGFOP/PPED/Unit/CNPq e do TRANSEJA/Unit/OBEDUC/CAPEs/INEP, além de estudiosos nacionais e internacionais que participaram pessoalmente dos Encontros Internacionais de Formação de Professores na UNIT (docentes da educação básica e superior). No seu primeiro Capítulo trata da Especificidade Ética do Trabalho Pedagógico Escolar no Contexto do Desenvolvimento Socioeconômico, sendo assinado pela Prof^a. Dr^a. Ada Augusta Celestino Bezerra juntamente com seu orientando de Mestrado Luciano Matos Nobre (hoje doutorando da UNIT), numa abordagem teórica marcada pela reflexão sobre a natureza do trabalho pedagógico que dialoga com teóricos contemporâneos e clássicos da economia política, buscando a explicitação da especificidade do trabalho docente. Seu pressuposto é que a educação, assim como as lutas políticas e o trabalho são práticas sociais, fontes de conhecimento, que articulam superestrutura e infraestrutura. O professor é valorizado como elemento subjetivo desse processo e a escola como instituição social organicamente vinculada ao trabalho, ao modo de produção da existência e ao desenvolvimento econômico, cuja função social alcança a ampliação do universo cultural do aluno, sua formação crítica, o repensar do processo

tecnológico brasileiro e a formação tecnológica do cidadão. (BEZERRA; NASCIMENTO; SANTANA; 2013)

O Capítulo 2, da Prof^a. Dr^a. Carmen Campoy Scriptori, retrata a Construção do Conhecimento Escolar e da Formação de Professores para uma Escola Possível, uma reflexão sobre a escola que temos visando à prática da escola que queremos, partindo de considerações sobre a função social da escola, com fundamento nas ideias de Delval (2002), buscando implicações na formação de professores, a partir do conceito do devir desde a pré-escola. No Capítulo 3, Gestão Escolar, Planejamento Estratégico e Valores em uma Escola Pública, as prof^{as}. Julita Batista da Cruz Lopes e Edineide Santana, à luz de pesquisa teórico-empírica fazem uma abordagem conceitual acerca de estratégia e planejamento estratégico como ferramenta para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, que visa elaborar/alcançar/avaliar objetivos claros, alcançáveis, flexíveis e que, posteriormente, podem ser traduzidos em ações de uma gestão efetiva, que avança na direção de valores na escola. (BEZERRA; NASCIMENTO; SANTANA; 2013).

O Capítulo 4, debruça-se sobre o Memorial como Instrumento para a Conquista da Autonomia pessoal e profissional e Avaliação do Currículo, do Prof. Dr. Miguel André Berger, abordando o professor como um profissional que no exercício da prática docente mobiliza um conjunto de saberes (pessoais, pedagógicos, curriculares) construídos por meio de diferentes fontes (também pesquisa teórico-empírica) no processo de formação do educador que considera seus saberes e história de vida. Ancora-se em Bourdieu e Passeron (1975), Foucault (1987), Hoffmann (1994) e Luckesi (1995). No Capítulo 5, a Prof^a. Dr^a. Eliana Sampaio Romão aborda aspectos pedagógicos da educação a distância, em sua relação com a própria inclusão. A pesquisa intitulada O Professor-tutor, os Ruídos dos Meios e o Silêncio Virtual dos Inocentes caracteriza as interações professor-tutor na mediação do saber, no movimento entre fatos e ilusões reveladas nos meios/modos de interação tutor/máquina/conhecimento/aluno no contexto dos ambientes virtuais de aprendizagem, nas licenciaturas; concebe o tutor como um educador que, considerando seus limites e tensões, identifica as reais possibilidades e desafios da construção do conhecimento e da formação humana. Dentre os muitos desafios destaca o de quebrar o silêncio dos inocentes, de uma realidade que se esconde, silêncio interno dos alunos ‘presentes’ nos *chats*, silêncio daqueles para os quais os e-mails não são respondidos; daqueles que não completam ou sequer fazem quaisquer registros nos *portfólios*; daqueles que entram em um ambiente e saem dele, sem sequer serem acolhidos. (BEZERRA; NASCIMENTO; SANTANA; 2013).

O Capítulo 6 dá continuidade à questão da tecnologia educacional com o estudo teórico O Professor e a Utilização do *Blog*: ferramenta de aprendizagem significativa, de responsabilidade da Prof^a. mestranda do PPED/Unit Josevânia Teixeira em co-autoria com a Prof^a. mestranda Marilene Batista da Cruz Nascimento (hoje ambas doutorandas). Discute a utilização do *blog* como possibilidade de promover aprendizagem significativa, evidenciando a importância dessa ferramenta na prática pedagógica do professor para a aproximação da realidade cotidiana dos alunos com os conteúdos escolares. As relações que se travam na escola, considerados seus determinantes, são apresentadas pela Prof^a. Joniely Cheyenne Moura Cruz em coautoria com a prof^a. Ranússia Pereira Silva, no Capítulo 7, designado Um Estudo Pedagógico na Busca do Enfrentamento da Violência na Escola. O objeto de estudo é a violência presente no cotidiano escolar que afeta alunos, professores e funcionários. Afinal, do que tratamos quando falamos na violência presente no ambiente escolar? Comenta-se muito sobre agressões verbais, brigas, roubos, furtos, indisciplinas, incivildades, violência moral, física e contra o patrimônio público, discriminação, humilhação, desrespeito e até *bullying*. A lista parece interminável. A heterogeneidade dessas práticas pode ser compreendida como reveladora do mal-estar que cerca o lugar da escola da atualidade e a relação professor/aluno. (BEZERRA; NASCIMENTO; SANTANA; 2013)

O Capítulo 8 trata das Competências, Habilidades e Gestão de Sala de Aula: possibilidades de um fazer pedagógico diferente, produzido pela Prof^a. Marilene Batista da Cruz Nascimento, em coautoria com a prof^a. Janilce Santos Domingues Graça e a Prof^a. jornalista Maria Verônica Santana e Sá. Trata-se de um estudo relevante acerca da gestão de sala de aula, numa abordagem sobre a gestão de conteúdo, conduta e consenso para o crescimento holístico do educando. Representa a busca de uma prática docente que desenvolva competências e habilidades na formação de discentes, de modo a contribuir para desenvolver sua iniciativa, criatividade e capacidade para resolver situações-problema. No Capítulo 9, a Prof^a. Margarida Maria Teles e a prof^a. Nielza da Silva Maia de Souza abordam um dos grandes desafios da Educação Básica, a inclusão, relacionando-a com a formação de professores em diferentes concepções. No final do século XX, um novo olhar começou a inquietar o sistema educacional brasileiro, incorporado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/1996, que direciona novas práticas para o atendimento de pessoas com deficiência, preferencialmente na escola regular; relata os desafios enfrentados, mediante o novo paradigma do século XXI, “a educação inclusiva”, durante a realização da oficina “Inclusão na Rede Regular e o Papel do Professor”, com 23

professores, numa escola da Rede Municipal de Aracaju. (BEZERRA; NASCIMENTO; SANTANA; 2013).

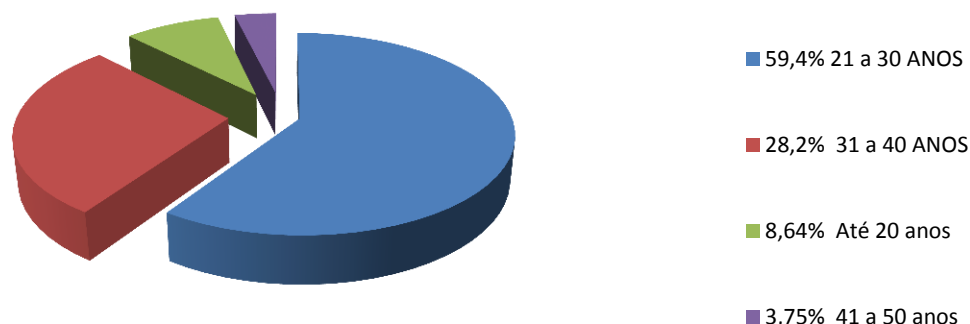
Assim a escola é tratada como espaço onde se confrontam continuamente forças antagônicas e identidades em formação, evidenciando-se a necessidade de um novo modelo de formação do professor, que valorize a subjetividade e exija mais compromisso, atuação e comportamento participativo, exercício da reflexão e pesquisa científica, contemplando o desenvolvimento cognitivo e suas múltiplas dimensões na perspectiva transdisciplinar. Por essa via aproximamo-nos da complexidade da ciência, afastamo-nos da fragmentação do conhecimento, em favor de um processo de produção de conhecimento recorrente, não linear e reflexiva.

3.3 Análise do Perfil Sócio Ocupacional dos Alfabetizadores do Semiárido Sergipano participantes do Projeto TRANSEJA (Linha de Base)

Com os questionários sócio ocupacionais, disponíveis nos portfólios, foi feita a apuração global dos municípios participantes, com o objetivo de identificar o perfil de entrada dos alfabetizadores contemplados com o projeto TRANSEJA, que representou a linha de base do trabalho de pesquisa. Ressaltamos que não foram encontrados os questionários sócio ocupacionais do município de Poço Redondo. De posse dos dados, foi possível identificar que dos 266 alfabetizadores, 239 (89,8%) eram do sexo feminino e 27 (10,2%) do sexo masculino. Do total, 59,4% tinham idade na faixa dos 21 aos 30 anos, portanto uma população de alfabetizadores voluntários predominantemente jovem conforme detalha o Gráfico 8.

Gráfico 8

Idade dos Alfabetizadores

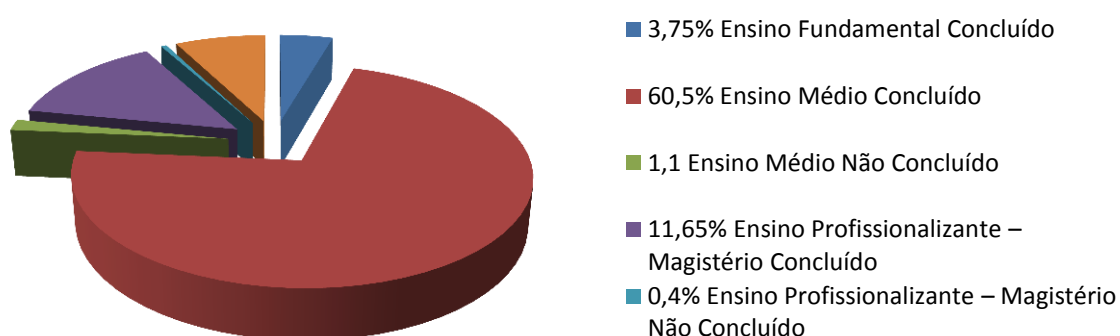


Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir dos Portfólios do Projeto TRANSEJA 2011-2012 (Questionários sócios ocupacionais).

Quanto à formação dos alfabetizadores foi encontrada uma realidade heterogênea que a maioria 60,5% detém o ensino médio concluído (sem o preparo para o magistério), encontrando-se uns com graduação (História, Pedagogia, Letras Português - Espanhol, Matemática e Serviço Social) e outros com o ensino fundamental concluído, conforme gráfico 9. Vê-se nesse quadro o desafio posto à formação docente e mais ainda à eficácia e efetividade da alfabetização de jovens e adultos no contexto da modalidade de educação de jovens e adultos.

Gráfico 9

Formação dos Alfabetizadores

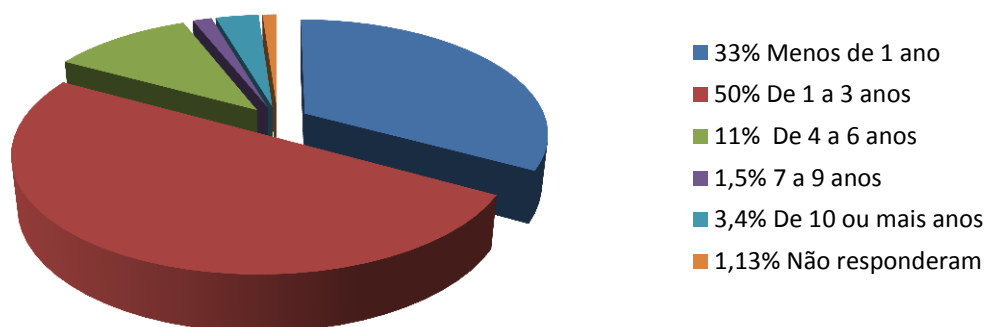


Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir dos Portfólios do Projeto TRANSEJA 2011-2012 (Questionários sócios ocupacionais).

Foi identificado que o tempo de atuação como formador predominante foi de 1 a 3 anos (50%) e que a função ocupada no Programa Sergipe Alfabetizado pela maioria dos participantes era a de alfabetizador (88%), cujos detalhes podem ser vistos nos gráficos seguintes:

Gráfico 10

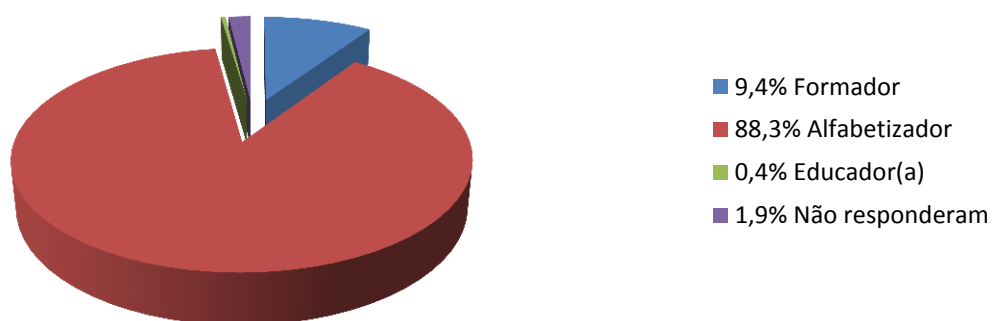
Tempo de Atuação como Alfabetizador



Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir dos Portfólios do Projeto TRANSEJA 2011-2012 (Questionários sócios ocupacionais).

Gráfico 11

Função no Programa Sergipe Alfabetizado



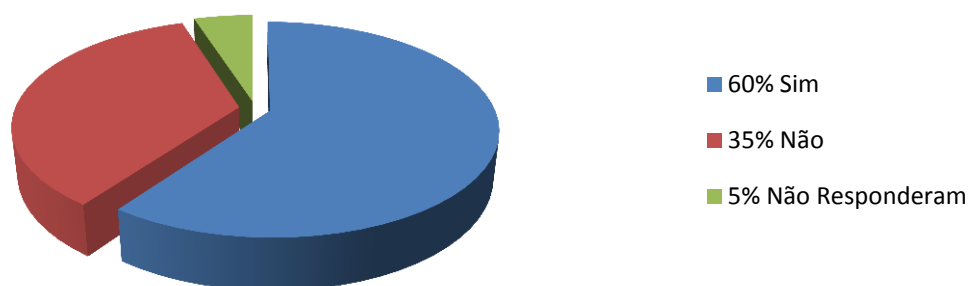
Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir dos Portfólios do Projeto TRANSEJA 2011-2012 (Questionários sócios ocupacionais).

Quanto à formação específica para atuar como alfabetizadores de jovens e adultos, 60% disseram ter formação ofertada pelo Programa Sergipe Alfabetizado; de maneira mais

específica, a respeito da Transdisciplinaridade 65% declararam que nunca ouviram falar sobre o tema, desafiando o grupo de pesquisadores e, ao mesmo tempo criando expectativas em relação à parceria com o OBEDUC/PPED/UNIT/CAPES) (Ver Gráfico 12, 13 e 14).

Gráfico 12

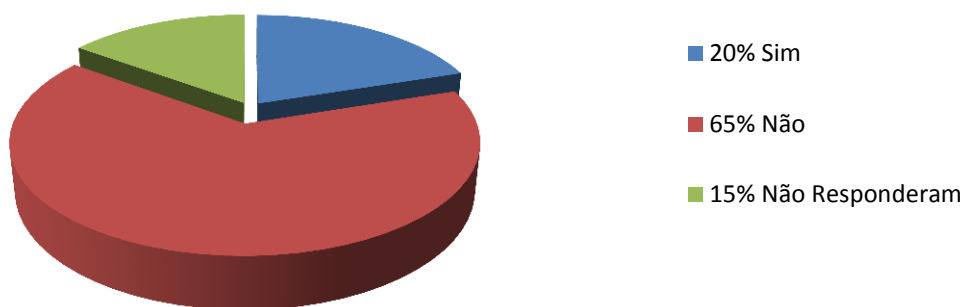
Formação Específica para atuar com Jovens e Adultos



Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir dos Portfólios do Projeto TRANSEJA 2011-2012 (Questionários sócios ocupacionais).

Gráfico 13

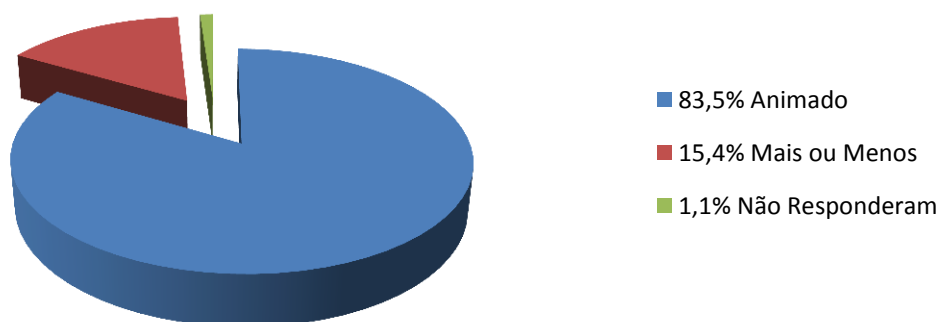
Ouviram sobre Transdisciplinaridade



Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir dos Portfólios do Projeto TRANSEJA 2011-2012 (Questionários sócios ocupacionais).

Gráfico 14

Com relação a parceria TRANSEJA e Sergipe Alfabetizado

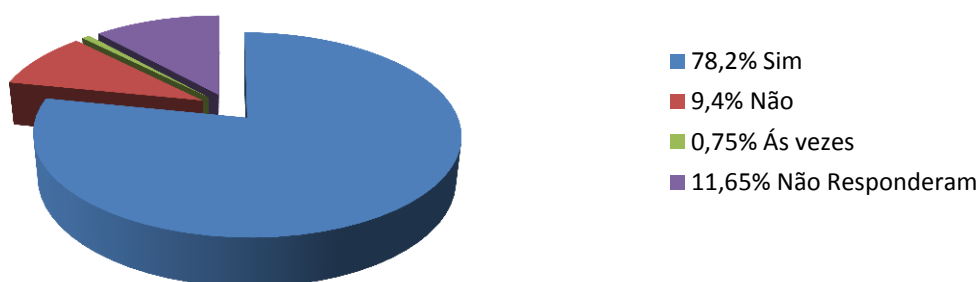


Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir dos Portfólios do Projeto TRANSEJA 2011-2012 (Questionários sócios ocupacionais).

Foi positivo constatar que 78,2% dos participantes têm o hábito de ler visando à fundamentação da sua prática, com destaque para Paulo Freire, Almeida Hailler, Cecília Meirelles, Carlos Drumond de Andrade e Karina Pires Guimarães e Jean Piaget, de acordo com os quadros seguintes, literatura considerada relevante para a educação. (Ver quadros 15 e 16). A maior incidência de leitores entre os alfabetizadores recaiu nos seguintes municípios, em ordem decrescente: Porto da Folha, Poço Verde (inclusive onde se ler Selma Garrido que trata da formação docente), Nossa Senhora da Glória e Cumbr (cidade em que os alfabetizadores também leram Karl Marx e Edgar Morin).

Gráfico 15

Costuma Ler para Fundamentar a Prática



Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir dos Portfólios do Projeto TRANSEJA 2011-2012 (Questionários sócios ocupacionais).

Quadro 13 – Autores lidos, por Município

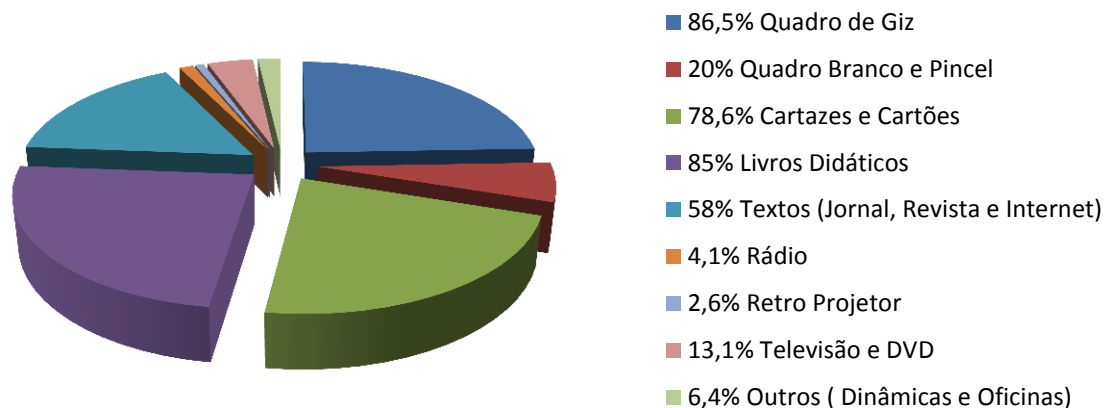
Alfabetizadores por Município	Canindé de Francisco	Carira	Nossa Senhora Aparecida	Cumbe	Feira Nova	Gararu	Itabi	Monte Alegre	Nossa Senhora de Lourdes	Poço Verde	Porto da Folha	São Miguel do Aleixo	Glória	Total
Paulo Freire	4	4	2	6	-	1	-	2	1	7	12	-	6	45
Almeida Hailer					6				9					15
Cecília Meireles	1	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	4	1	9
Carlos Drummond de Andrade	1	-	-	3	-	-	1	2	-	-	-	1	-	8
Karina Pires de Guimarães					-				8					8
Piaget	1	1	1	-	-	-	-	2	-	1	1	-	-	7
Aline Barros	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Anízio Teixeira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Augusto Cury	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	3
Carlos Bandeira	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Chico Xavier	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Circe Bittencourt	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Clarice Lispector	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Edgar Morim	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Emília Ferreiro	3	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
Érico Veríssimo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Fernando Pessoa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Gabriel Chalita	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Gonçalves Dias	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Hegel	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Jorge Amado	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Keyt Jeck	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Machado de Assis	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3
Marc Block	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Márcio Mendes	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Mariana Perez	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Marcos Medeiros	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Marx	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Monteiro Lobato	1	2	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	5
Nelson Cruz	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Padre Marcelo Rossi	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Selma Garrido Pimenta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Silas Malafaia	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Sócrates	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Vinícius de Moraes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	2
Vygotsky	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2

Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir dos Portfólios do Projeto TRANSEJA 2011-2012 (Questionários sócios ocupacionais).

Com relação aos recursos tecnológicos utilizados na alfabetização a maioria destacou no Gráfico 16 as tecnologias independentes ou tradicionais, o que indica que as novas tecnologias ainda não alcançam o programa de alfabetização de jovens e adultos.

Gráfico 16

Recursos Utilizados na Alfabetização



Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir dos Portfólios do Projeto TRANSEJA 2011-2012 (Questionários sócios ocupacionais).

Com relação ao motivo pelo qual atua na alfabetização de jovens e adultos (Quadro 14) emergiram várias respostas dos sujeitos alfabetizadores, que foram apuradas no quadro que segue, por categoria. Aqui veio à tona a perspectiva do eterno aprendiz (aprender juntos) e o prazer de alfabetizar, além da oportunidade de trabalho dentre outras razões. Também emergiram a questão da “vocação” (profissão professor) e o compromisso político (melhorar a educação brasileira). Tratam-se de fatores positivos que poderão ser trabalhados favoravelmente à formação docente, na perspectiva transdisciplinar.

Quadro 14 - Motivo pelo qual escolheu atuar na alfabetização de jovens e adultos

Alfabetizadores por Município Respostas	Canindé de Francisco	Carira	Nossa Senhora Aparecida	Cumbe	Feira Nova	Gararu	Itabi	Monte Alegre	Nossa Senhora de Lourdes	Poço Verde	Porto da Folha	São Miguel do Aleixo	Glória	Total
Aprender juntos.	4	17	2	3	2	-	-	1	2	7	5	1	3	47
O prazer de Alfabetizar.	2	8	2	3	-	-	3	5	5	8	3	3	3	45
Oportunidade para trabalhar.	-	-	-	5	5	1	7	2	2	-	5	1	-	28
Profissão Professor.	5	4	-	-	2	-	1	-	1	-	3	-	2	18
Ajudar a quem não estudou no tempo certo.	-	-	-	-	-	-	3	-	3	1	2	1	2	17
Prazer em trabalhar.	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Pela importância de Alfabetizar.	4	5	1	1	-	4	2	3	4	1	4	4	3	36
Melhorar a educação brasileira.	1	5	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	1	10
Falta de oportunidade.	1	3	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	5
Por ser um bom Programa.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Oportunidade dos alunos estudar.	-	7	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	8
Os alunos são importantes.	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Pela qualidade do Programa Sergipe Alfabetizado.	-	-	-	2	-	-	1	-	-	-	-	-	-	3
Para aprender mais.	-	-	-	1	-	1	-	2	-	-	-	-	-	4
Aprender a alfabetizar.	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Crescimento profissional.	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Interesse em trabalhar com Jovens e Adultos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Incentivar a aprender.	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Uma nova Experiência.	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	2	-	5
Gostar da área da Educação.	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	2
Melhorar a vida dos alfabetizando.	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Por um mundo melhor.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-	1	4
Pelo dinheiro.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	4

Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir dos Portfólios do Projeto TRANSEJA 2011-2012 (Questionários sócios ocupacionais).

Quanto ao significado da alfabetização de jovens e adultos, o Quadro 15 revela que prevalecia naquele momento inicial a concepção estreita que desafia a visão transdisciplinar: alfabetizar como ensinar a leitura e a escrita, ao lado do aprender juntos. Não é feita menção à leitura de mundo, à formação crítica ou ao sentido emancipador da educação, à educação como direito humano nem à solidariedade planetária. Evidencia-se que da linha de base de que o trabalho do OBEDUC partiu não era compreendida, a visão transdisciplinar da educação e, em especial, da alfabetização.

Quadro 15 - Significado da alfabetização de jovens e adultos por município

Alfabetizadores por Município Respostas	Canindé de Francisco	Carira	Nossa Senhora Aparecida	Cumbe	Feira Nova	Gararu	Itabi	Monte Alegre	Nossa Senhora de Lourdes	Poço Verde	Porto da Folha	São Miguel do Aleixo	Glória	Total
Aprender juntos.	4	11	2	8	1	3	-	3	3	2	1	3	3	44
Ensinar a leitura e escrita.	5	15	2	3	1	-	3	3	5	2	8	3	2	52
Uma oportunidade para quem não estudou.	-	4	-	-	1	2	5	6	3	2	5	1	1	30
Ampliar o conhecimento.	2	2	-	2	3	3	-	3	1	1	1	-	2	20
Algo importante.	1	1	-	-	1	-	3	3	2	2	2	-	2	17
Uma sociedade melhor.	1	-	-	-	-	-	1	1	-	1	-	-	-	4
Um desafio em função da evasão.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2
Vitória.	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	1	5
Algo prazeroso.	1	1	-	-	-	-	-	2	-	-	1	1	1	7
Experiência de vida.	1	2	-	2	-	-	1	1	-	-	-	-	-	7
Aprender a cada dia.	-	1	-	-	-	-	-	3	-	1	-	-	-	5
Erradicar o analfabetismo.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1	-	6
Contribuir por um Brasil melhor.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	3
Formar cidadãos.	-	3	1	1	-	-	-	3	1	-	-	1	1	11
Gratificante.	-	2	-	1	-	-	1	1	-	1	1	-	-	9
Satisfação.	-	3	-	1	4	-	-	3	-	-	2	2	-	15
Orgulho.	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Superação.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Ajudar ao próximo.	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	-	4
Ponto de partida.	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Dificuldade.	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Preparar para o futuro.	-	-	-	-	-	-	1	-	-	3	-	-	1	5
Qualidade de vida.	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Formar leitores.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2
Inclusão.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	3
Oportunidade de Trabalho.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Algo interessante.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2

Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir dos Portfólios do Projeto TRANSEJA 2011-2012 (Questionários sócios ocupacionais).

Citando suas dificuldades e facilidades na alfabetização de jovens e adultos, visando à parceria com o TRANSEJA, no Quadro 20 foram indicadas algumas. Aqui vieram à tona os grandes desafios para o OBEDUC em relação ao SEALF: faltam materiais (a maior das dificuldades apontadas por quase todos os municípios à exceção de São Miguel de Aleixo), absentéismo dos alunos, metodologia (alfabetizadores não sabem ensinar a jovens e adultos), motivação dos alunos, inexperiência docente, baixa remuneração dos voluntários e atraso no pagamento das bolsas. As facilidades que, em princípio, parecem contraditórias com

as dificuldades apontadas, coincidem com os motivos já indicados que os levaram à escolha da função de alfabetizador, sendo, portanto de natureza subjetiva.

Chama a atenção ainda no sentido das facilidades que houve maior incidência de respostas informando que existe nos jovens e adultos vontade de aprender do que na dificuldade de absenteísmo discente às aulas.

Quadro 16 - Dificuldades e facilidades encontradas na prática profissional da Alfabetização de Jovens e Adultos, por município

Alfabetizadores por Município	São Canindé de Francisco	Carira	Nossa Senhora Aparecida	Cumbe	Feira Nova	Gararu	Itabi	Monte Alegre	Nossa Senhora de Lourdes	Poço Verde	Porto da Folha	São Miguel Aleixo	Glória	Total
Dificuldades														
Falta de Material Didático.	8	17	4	18	4	3	11	2	11	2	13	-	2	95
Falta de alunos.	6	7	-	-	-	-	-	7	1	1	3	2	5	32
Falta de Estímulo/motivação.	-	5	2	-	-	-	8	7	1	4	4	1	-	32
Manter os alunos em sala de aula.	-	1	-	-	4	3	-	4	-	1	3	1	5	22
Ensinar a ler e escrever.	1	3	-	-	4	2	2	4	1	1	-	3	-	19
Falta de lanche.	-	-	-	-	-	-	3	2	4	-	1	-	-	10
Falta de formação.	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
A capacidade de interpretação dos alunos.	2	3	-	-	-	1	-	2	-	1	4	-	-	13
Lidar com os jovens.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Timidez dos alunos.	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Sem dificuldades.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Espaço inadequado.	-	2	1	-	-	-	3	-	-	1	1	-	-	8
Curto tempo para alfabetizar.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Do aluno compreender a importância de aprender.	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	2	-	2	7
Acomodação dos alunos.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Aprendizagem dos alunos.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
O mundo individual.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
O trabalho dos alfabetizando/cansaço.	-	1	-	-	-	-	3	2	2	2	1	1	-	12
Ser no período da noite.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Falta de transporte para as visitas aos alunos.	-	-	2	-	-	-	-	3	-	-	1	1	1	8
Distância da escola/ casa dos alunos.	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2
Trabalhar assuntos diferentes na mesma sala.	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Atraso do pagamento e a pouca remuneração (dos	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	3

professores).														
Alunos em diversos níveis de formação.	-	-	-	-		-	-	-	-	1	-	-	-	1
Alunos com dificuldade em português.	-	-	-	-		1	-	-	-	-	-	-	2	3
Alunos com dificuldade em matemática.	-	-	-	-		-	-	-	-	1	-	-	-	1
Adequar a prática à realidade da sala de aula.	-	-	-	-		-	-	-	-	1	-	-	-	1
Preencher relatórios (professores).	-	-	-	-		-	-	-	-	1	-	-	-	1
Facilidades														
Vontade de aprender dos alunos.	3	10	-	10	1	2	-	-	3	5	3	1	3	41
Na troca de experiências.	-	-	-	1	3	-	-	3	2	2	2	1	1	15
Prazer em Alfabetizar (professor).	2	1	1	-		-	-	1	-	1	1	1	-	8
Aprendizagem – Leitura e escrita.	-	-	-	-		-	-	1	-	-	2	-	-	3
A experiência do alfabetizador/ capacitação continuada	-	-	-	-		-	-	-	-	1	1	-	1	3
Desempenho dos alunos.	1	-	-	-		-	-	-	1	-	-	-	-	2
De atrair os alunos para os estudos.	2	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	2
Apoio dos coordenadores.	1	-	-	1		-	-	-	-	-	-	-	-	2
Auto Estima dos alunos.	1	-	-	-		-		-	-	-	-	-	-	1
A escola perto dos alunos.	1	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	1
Em lidar com os adultos.	-	1	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	1
Em tê-los como amigos.	-	1	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	1
Passar os conhecimentos.	-	1	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	1
Conversar com os alunos.	-	1	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	1
Domínio do conteúdo (professor).	-	-	-	1		-	-	-	-	-	-	-	-	1
Alunos com facilidade em matemática.	-	-	-	-		1	-	-	-	-	-	-	-	1
Aprende com facilidade.	-	-	-	-		-	-	1	-	-	-	-	-	1
Em conhecer pessoas.					1									

Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir dos Portfólios do Projeto TRANSEJA 2011-2012 (Questionários sócios ocupacionais).

Finalizando o Seminário de Apresentação do TRANSEJA, os participantes registraram as observações que seguem elencadas no Quadro 17, ficando evidente sua necessidade de formação, de orientação e de criação de vínculos para sustentação de um desafio tão grande quanto o de alfabetizar jovens e adultos no sertão sergipano, assim como um grau de satisfação em relação ao exercício da função.

Quadro 17 - Comentários adicionais dos alfabetizadores participantes sobre o Projeto TRANSEJA (2011-2012)

Alfabetizadores por Município	Canindé de Francisco	Carira	Nossa Senhora Aparecida	Cumbe	Feira Nova	Gararu	Itabi	Monte Alegre	Nossa Senhora de Lourdes	Poço Verde	Porto da Folha	São Miguel do Aleixo	Glória	Total
Gostou muito	1	10	1	6	7	2	2	14	1	6	2	2	7	61
Oportunidade de adquirir mais conhecimento	4	7	-	3	9	4	5	7	5	3	4	1	6	58
É um benefício para o SEALF	2	2	1	1	-	-	-	1	-	1	4	-	5	17
Continuar com os encontros para nossa formação	3	3	-	2	-	-	-	1	2	-	-	1	-	12
Muito importante	2	1	-	-	2	-	-	-	1	1	2	-	1	10
Agradeço a parceria	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2
Gosto muito de alfabetizar	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
TRANSEJA – caminho a seguir.	-	6	-	1	2	1	-	-	-	-	-	-	-	10
Pontualidade no horário	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Tudo tranquilo	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Gostaria que o governo desse bolsa aos alunos.	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2
Gostaria de entender melhor a parceria.	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
É bom conhecer novas pessoas	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Desejo sucesso	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Que o Projeto oferecesse aumento da bolsa do alfabetizador.	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Interessante	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
O SEALF deveria ser melhor estruturado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Boa expectativa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2

Fonte: SILVA, S. M. S. M. T.(2014). Elaborado a partir dos Portfólios do Projeto TRANSEJA 2011-2012 (Questionários sócios ocupacionais).

3.4 Categorias Emergentes das Transcrições dos DVDs do Seminário Devolutivo com representantes dos segmentos participantes do Projeto TRANSEJA/OBEDUC (DVDs e CD-Rom anexo/apêndice)

Foi feita a transcrição, por bolsistas do TRANSEJA 2 (nova etapa do Projeto do OBEDUC a partir de 2013) sob a supervisão da mestrande e da coordenadora do projeto, de quatro vídeos (DVDs) produzidos no Seminário Devolutivo realizado em janeiro de 2013,

com representantes dos segmentos participantes do Projeto TRANSEJA/OBEDUC 2011 – 2012 que seguem identificados com os seguintes códigos: Mestrandos da UNIT (ME); Professores da Educação Básica da Rede Pública (PEBP); Licenciando da UNIT (LUNIT); Coordenadores de Município e Turmas de Alfabetização (CM ou CT); Alfabetizadores de Jovens e Adultos (AJA); Gestores do SEALF (GSEALF); Coordenador Institucional Local do OBEDUC (CI); Voluntários do OBEDUC (VO); Líder Comunitário (LC); Participante Convidado do Seminário Devolutivo (PCSD); Participante da Secretaria de Estado de Educação (PSEED). Da volumosa transcrição (Apêndice- CD-Rom), que nos permite observar uma diversidade de perspectivas, movidas por expressivos argumentos que evidenciam a dificuldade para lidar com os problemas sociais complexos, remetemos às falas de alguns dos segmentos participantes do TRANSEJA.

O Seminário Devolutivo iniciou retomando a metodologia de (re) construção e a devolutiva do conhecimento através da pesquisa-ação-formação desenvolvida, que proporcionou durante todo o tempo a (re) construção dialética e coletiva do conhecimento e das práticas pedagógicas, através do ciclo da ação – reflexão – ação. A Coordenadora Institucional (CI) do TRANSEJA/OBEDUC/PPED/UNIT/ CAPES, retomou os fundamentos e a metodologia da investigação que se configurou como dialética e participativa:

Nós estamos promovendo este encontro; não é um grande evento, é um encontro de pesquisa dos pesquisadores com os sujeitos da pesquisa. É um momento devolutivo para que a gente reconstrua de fato o conhecimento sobre o objeto que nos interessa que é a Educação de Jovens e Adultos no semiárido sergipano. Hoje, nós vamos ter esse esforço de construção de conhecimentos; vou iniciar como a coordenadora institucional do projeto e tenho essa responsabilidade de costurar o conhecimento que vem sendo produzido. Eu peço aos pesquisadores que se concentrem aqui nesse momento, é um momento nosso momento íntimo da pesquisa. Estamos aqui! É... Os bolsistas da CAPES, por favor, levantem as mãos! Essas pessoas assumiram o projeto diretamente, mas através da pesquisa-ação trabalharam com pessoas do interior do Estado. Quem é do semiárido sergipano, quaisquer dos municípios levante a mão e diga a cidade também! Cumbe! Glória! Cumbe! Cumbe! N. Sra. Aparecida! Carira! Canindé de São Francisco! É! Nós sabemos a dificuldade de acesso do sertão aqui para esse momento, mas nós teremos outros momentos de devolução da pesquisa e nós iremos novamente ao sertão. Esse é um determinado momento, porque o grupo vai dispersar de alguma forma até que recomeça a segunda etapa; então hoje nós estamos tentando fazer um costurado das grandes linhas daquilo que a gente de fato construiu. (CI, DVD1,2013)

A luz de Bardin (2011) a análise foi centrada nas mensagens básicas, com base nas seguintes categorias: políticas públicas; transdisciplinaridade e formação de professor.

3.4.1 Categoria 1 – Políticas públicas

Conforme Gomes (2011) as políticas públicas se configuram no capital, no qual se estabelece a (re) distribuição/concentração do poder social, como práticas discursivas, passam a ser um instrumento capaz de desvelar o múltiplo e complexo, bem como as contradições e os antagonismos das relações sociais, estabelecendo uma relação importante com os processos de manutenção (da desigualdade) ou transformação da sociedade. Pensar as políticas públicas requer a capacidade de articulação com os aspectos globais, construídos pela sociedade e que se realizam através das ações do Estado.

Assim a CI destacou o decréscimo dos investimentos locais, nacionais e internacionais nas áreas rurais, em especial na agricultura, com base em ATCHOARENA, David (UNESCO); GASPERINI, Lavinia (FAO) (coords.). **Education for rural development: towards new policy responses**. Roma, Itália; Paris, França: UNESCO/FAO, 2003. Falou da perspectiva sombria, já reconhecida internacionalmente, caso não tenhamos uma intervenção coletiva em tempo hábil, além do olhar do mundo inteiro atualmente voltado às áreas rurais, indagando a respeito da viabilidade das propostas de sustentabilidade de que tanto se fala e da escola cumprindo o seu papel transformador nas áreas rurais.

Na oportunidade do Seminário, a Gestora Pedagógica do SEALF (Assistente Social e Mestra em Educação), criticou o descolamento das Instituições de Ensino Superior - IES em relação às áreas rurais, destacando que os intelectuais tratam o rural no seu aspecto bucólico.

Eu sou professora; trabalho no Sergipe Alfabetizado, do qual alguns colegas estão aqui! Professora Ada, na verdade as universidades não querem sair do seu repouso, é muito confortável... Agora quando chega o período de férias todo mundo corre para o mundo rural. Eu passei quinze dias numa região cercada de serra, não tem água, mas você não sabe como é gratificante no período quando tá longe do corre e corre. E eu vejo como aquelas pessoas que moram no meio rural são valentes, são guerreiras, porque onde eu estava tem mais de três anos que não chove ainda se cria seu gado que é... Numa região que três anos que não chove, não cai uma gota d'água, quando nós saímos ainda choveu nada mais que duas horas, aí um chegou e disse assim: essa agulha dá pra fazer isso, ele já destina. Os filhos deles todos saíram se só voltam no tempo de férias, estudaram, se aperfeiçoaram, mas ninguém continuou, nem vai continuar a história com a terra, com o tempo toda região que era de uma família tá sendo vendida e fica só com um trequinho, agente tá perdendo isso de fato, outro agravante é que os professores das Universidades deveriam já ir despertando essa necessidade pra nós, que estamos mais contemporâneos ou mais jovens, também não se limita a isso. Você vê que quando tem um projeto ou quando se quer que a universidade

se agregue ao programa do governo para tá levando participação de programa de alfabetização, as universidades são as primeiras a criarem uma série de elementos de dificuldades! Uma iniciativa com essa do TRANSEJA que é inédita, há quantos anos se tenta estudar sobre educação, vários! A Universidade Federal de Sergipe, não é falando mal não, mas é falando, porque sair dela, fiz o mestrado nela, e resultado quando fui fazer uma seleção pro doutorado, fiquei como primeiro excedente porque disse assim: Isis estude isso porque a gente tem interesse, mas isso para a gente já está ultrapassado, superado como se até hoje não consigo responder essa questão do ensino do analfabetismo? Então são essas questões que no momento a gente fica encabulado, eu estudei a questão do analfabetismo com mulheres, questão de recorte de gênero em Poço Redondo, das 50 mulheres eu tenho notícia de 15. E com essas 50 o que mudou na vida delas foi um processo tão rápido de alfabetização, elas não têm interesse de sair da terra, porque elas foram criadas, elas foram à terra, mas elas têm a perspectiva de quê? Com o estudo elas melhorariam sua condição de mulher com o seu homem, com seu esposo e de fato mudaram, mas depois a gente abandona, porque a gente não faz esse acompanhamento mais delas. Das quarenta e cinco, quinze estão vivas eu não consigo mais busca-las, porque se eu quiser fazer essa pesquisa na Universidade não tem ninguém que tenha interesse, então esse é um ponto triste, é frustrante porque dessas quarenta e cinco...cinquenta que estão vivas, o que essas quinze conseguiram mudar enquanto leitoras na vida de seus filhos, na vida de suas filhas, o que conseguiram mudar na perspectiva do seu entorno? São estudos dessa natureza que vão contribuir socialmente e que a gente não sabe e para, essa é a grande tristeza, esse é grande vazio da universidade! (GSEALF, DVD1, 2013).

Destacamos também as falas de uma mestranda e de uma professora de educação básica apresentando as suas concepções a respeito das políticas públicas, sendo:

Realmente é necessário que haja políticas públicas efetivas para que a zona rural ressurgir porque sai da zona rural e não volta e a zona rural é perpetuação da pobreza. Quando a colega disse que foi pra uma zona de cerras de cercas, o quê se espera daí? Quais são as políticas criadas para que se renove isso aí? Quem sai não volta, porque a perspectiva é muito menor de que aquela que você tinha quando saiu, é a realização de um trabalho, realmente, de muita coragem, parabênizo o grupo, o TRANSEJA, a professora porque em alguns locais, quem viaja pela secretaria a gente observa muito os professores falando, já falam isso, todo grupo está de parabéns! (ME UNIT, DVD 1, 2013).

[...] eu comentava com a colega Lourdes, a gente critica muito as políticas públicas, mas o que nós fazemos pra dá vida a ela, para materializar aquelas políticas públicas nós enquanto formadores de professores, eu como professora de estrutura relevo o que a lei diz. Eles próprios angustiados professora, eles perguntam como professora tem essa matéria aqui, tem essa modalidade se a gente quer abraçar o que ela tem pra contribuir pra nós; (...) É só uma reflexão que eu quero deixar, estou diante de formadores de professores, que nós possamos entender o papel de materializar o que as políticas públicas colocam, não vamos repetir modelos fracassados porque a gente não contribui em nada, é tão simples, pra outras pessoas parecem

complexidade, quando a gente em um município como Cumbe conhecido, já fiz várias capacitações lá, sei como é, e você levar um projeto como esse, levar luz para aquelas pessoas que é como você coloca a alfabetização vai melhorar ela como mulher e depois ela vê que papéis pode desempenhar a partir daquele aprendizado, então é só uma reflexão gente, nós como professores formadores podemos fazer muito isso pegar aquele currículo, é nossa responsabilidade, não abro mão disso, só uma reflexão agradeço muito a vocês! (PEBP, DVD 1, 2013).

As falas deixam claro o reconhecimento da necessidade de existência de políticas públicas efetivas, e em especial nas áreas rurais, além de deixar evidente a responsabilidade de todos para a efetivação das políticas públicas. Nesta mesma categoria ficou patente a importância da articulação das políticas públicas educacionais da educação superior, incluindo a pós-graduação, com a educação básica, de modo que foram contundentes os depoimentos dos diversos segmentos participantes do projeto TRANSEJA:

O trabalho com o TRANSEJA foi um complemento, uma junção, a gente trabalhou com o Transeja mais especificamente com os alfabetizadores da comunidade, com todo esse trabalho; eles também viram tudo isso na parte de formação, eles viram e trabalharam também com os alfabetizandos, foram levados para sala de aula, também junto com todo esse material e essa discussão. Na oficina de Identidade e Cultura, os alfabetizadores levaram esse material, essas imagens, para um trabalho com os jovens e adultos. Então, continuando, a expulsão das comunidades tradicionais que um dos impactos causados pela construção da usina hidroelétrica, e nossa comunidade talvez, ela possa vir a desaparecer, tem uma possibilidade muito clara se for construída mais uma usina hidrelétrica no São Francisco, que é a usina de Pão de Açúcar e ela vai provocar a expulsão do nosso território, do nosso povo, vão chegar lá e vocês vão ter que sair daqui, porque se vocês ficarem aqui vai morrer todo mundo afogado, então o pessoal perde sua identidade, vai ser expulso do seu território, vai ser construído uma pequena vila de casas e o pessoal vai jogado pro perímetro urbano, é uma perda cultural e social, e isso que foi feito, o Transeja é uma ótima ideia, uma ótima ferramenta para nós darmos uma continuidade; posso não estar presente ou estar presente como coordenador... eu esteja ou não esteja, pode contar com a gente.(LC, DVD 4, 2013)

Neste pronunciamento a liderança comunitária traz à tona uma questão do contexto local a ser considerada pelas políticas educacionais, vinculada às raízes culturais da comunidade que estão ameaçadas pela compulsória urbanização e a escola não pode ignorar no currículo de formação de jovens e adultos. Trata-se do princípio da contextualização, básico de qualquer programa de alfabetização.

Quero que saibam que eu e os alfabetizadores fomos muito felizes de ter esse projeto aqui em nossa cidade. Durante o período que participei das oficinas do Transeja, considero muito relevante, pois essa parceria só nos fez crescer, principalmente para mim, que iniciei como coordenadora do projeto esse

ano, tivemos oportunidades de tirar dúvidas e acrescentar conhecimento com a professora Guadalupe que muito comprometida, simpática e acessível, fatores relevantes para que não nos intimidasse na hora das dúvidas. A oficina que mais chamou atenção foi a confecção do FANZINE, onde conhecemos essa produção textual muito interessante, os alunos do projeto fizeram e aprovaram, também a oficina sobre identidade, que pessoalmente acho ser importante para nós, pois nos garante a oportunidade de conhecermos nossa identidade e sermos valorizados, finalizo agradecendo pela oportunidade. E assinou e eu vou deixar no portfólio, inclusive com o endereço do e-mail. Eu estava conversando ontem com as meninas ali, que já me pediram desculpas no lanche, porque tinham que sair mais cedo, de carona hoje, vão voltar de carona pro interior, e dizendo a elas que fico com saudades, porque a gente faz também amizades, isso é transdisciplinaridade, criamos vínculos, as relações, ganhava tanto carinho, tantos brinquedos, tantos presentes, tantas comilanças, as conversas, as trocas. E isso fazia parte da oficina também, então essa oficina ela foi também desafiadora, porque trabalhar com identidade, é isso que você falou ali né, a perda da identidade, a perda da cultura, da cultura propriamente dita, você tirar a catarata dos olhos de alguém, não é tarefa fácil, e a valorização, quando você fala de identidade, você fala de se reconhecer ali, sendo parte de, isso é uma educação planetária, tudo que o nosso colega estava falando ali, e eu estava me lembrando da palestra da professora, da identidade planetária, dessa visão macro, então essas oficinas teve como objetivo trabalhar isso: a identidade do povo, a cultura desse povo, a diversidade que está inserido tudo isso. E o desafio foi muito grande, porque não havia nada nesse sentido, a gente foi construindo aos poucos, e hoje na fala do jovem e adulto do sertão a gente vê o quanto precisa ainda inserir novos vieses formativos. Para mim foi extremamente prazeroso trabalhar com essa oficina, porque eu sou uma fomentadora da cultura, sobretudo sergipana, e quando a gente se encontra no sertão, no semiárido, melhor dizendo, vamos percebendo coisas que não conhecemos, eu tive a oportunidade de conhecer uma iguaria local, um docinho que minha mãe conheceu, que ela me fez comprar, pra eu levar novamente, cultura local, só aquela pessoa faz, ninguém mais faz, então isso tem que ir pra escola, os alunos do Sergipe Alfabetizado, eles trazem isso, essa cultura ela vem pra sala de aula muito fortemente, então daqueles alunos tinham aqueles que faziam e fazem ainda esse doce, só ele quem faz, então porque não aproveitar essa cultura? Alfini é um docinho feito de água e açúcar, a senhora conhece, professora? (PEBP, DVD 4, 2013)

Esse professor de educação básica revela a importância do trabalho transdisciplinar desenvolvido pelo projeto, destacando a produção de textos contextualizada através do Fanzine que desenvolveu alunos e professores das turmas de alfabetização. A visão crítica, a socialização e a solidariedade planetária emergiram como subcategorias das políticas públicas.

Eu fiquei muito feliz com as palavras do líder comunitário Damião, quando ele fala da importância de manter viva a cultura do povo, e eu acho que a oficina tem que pegar isso, a gente tem que tentar resgatar esse canto durante a colheita de arroz, esse respeito ao rio, isso tudo a gente tem que ver; eu acho que é uma oficina que a gente tem que ir para o próximo ano, pensar nela pra todos os municípios, porque é uma forma de resgatar essa cultura, e como ele falou está morrendo, como é lindo você vê a reza do povo durante

aquela semana e isso hoje não tem, como ele disse, se o senhorzinho falecer como é que vai ser. Isso é uma coisa que a gente tem que manter viva e fazer com que essa nova geração de orgulhe disso, tenha prazer de ver, porque a gente vê que a juventude não admira mais o que é popular, o que é a identidade do seu povo, porque isso faz parte da nossa identidade, isso tá enraizado na gente, então a gente tem que fazer para que isso esteja vivo, se mantenha vivo, eu acho que a gente como TRANSEJA tem que pensar, como professora essa oficina como aperfeiçoar pra todos os municípios, como prioridade pros próximos. (LUNIT, DVD 4, 2013)

Gostaria de esclarecer essa pesquisa, eu já digo que ela é concreta em si, porque ela já realmente se desdobrou inclusive na participação e, ao tempo também, que atingimos o principal objetivo que foi fato fazer com que alfabetizadores e coordenadores visualizasse a realidade sociocultural do próprio município, então já atingimos esse objetivo, é óbvio que é uma pequena célula. Le Goff, um dos teóricos que utilizamos, nessa pesquisa, ela fala que identidade se desvela na concepção da memória. Quando o Damião trazia a memória dos velhos, a memória inclusive que está intrínseca na cultura local, ela não morre, ela também não acaba se desfalecendo ao descentramento, ou seja, uma própria concentração do global acaba inclusive homogeneizando o local, ou seja, torna tudo comum, isso até hoje não soa bem pra nós pesquisadores, significa dizer que há um descentramento, há uma concepção inclusive de tornar aquele local comum, homogeneizando, é tanto que um outro teórico que utilizamos também, que é o Hall, que ele fala que há uma hibridização, então essa concepção aí, inclusive, é uma concepção de linguagem, quando Ortiz que responde o grande pesquisador nosso brasileiro, ele ressalta concepção, que é o quê? Há uma concepção de linguagem, se é uma concepção de linguagem ela pode ser reinventada a todo instante (ME, DVD 4, 2013).

Boa tarde, meu nome é Joana Alice, sou pesquisadora do GPGFOP/TRANSEJA, vou ler aqui o depoimento do pessoal de Glória que no momento eles tiveram que dar uma saidinha e eles deixaram: O TRANSEJA com o Sergipe Alfabetizado foi de fundamental importância, pois temos bastante dificuldade de levar os alunos à escola, e com os métodos aplicados pelo TRANSEJA essa realidade mudou, hoje os alunos sentem mais motivados a assistir às aulas e o projeto deu mais iniciativa para que possamos seguir mais adiante. (LUNIT, DVD4, 2013)

Os participantes de um dos municípios contemplados registraram por escrito o grau de satisfação diante do Projeto TRANSEJA, com ênfase ao aspecto motivacional uma vez que seus alunos de alfabetização passaram a ter prazer em participar das aulas, com implicações na assiduidade e aprendizagem.

Faço parte do programa Sergipe Alfabetizado da Secretaria de Estado da Educação, gostaria de agradecer imensamente ao TRANSEJA pelo trabalho desenvolvido no decorrer do ano de dois mil e doze, aos nossos coordenadores e alfabetizadores nos municípios do semiárido sergipano nesse processo de formação continuada que o TRANSEJA realizou, desenvolvendo várias oficinas, contribuindo para ampliação do conhecimento dos coordenadores, alfabetizadores para uma melhor prática pedagógica em sala de aula para nossos alunos do campo. (GSEALF, DVD 4, 2013).

Observamos que todas as falas transcritas denotam a vivência de práticas pedagógicas de formação continuada, tanto pelos alfabetizadores, quanto pelos coordenadores de turmas e bolsistas da CAPES, que foram levadas adequadamente às salas de alfabetização, mediante acompanhamento e avaliação.

3.4.2 Categoria 2 – Transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade foi tema central no projeto TRANSEJA, na perspectiva de levar uma nova abordagem científica, cultural, espiritual e social conforme descreve Nicolescu (1999), enfatizando a compreensão de que o todo está nas partes e as partes contêm o todo, princípio válido nas relações do homem com o planeta, com os demais homens e nos processos de alfabetização e letramento. A transdisciplinaridade consegue conviver com os diferentes pontos de vista e a diversidade dos contextos locais e, nessa negociação reconstrói o conhecimento em torno da realidade, de modo não disciplinar, mas em um processo intencional de intersubjetividade, integrando tipos de conhecimentos e saberes diferentes que os sujeitos constroem na sua trajetória de vida.

Destacamos as falas de alguns dos segmentos participantes do projeto TRANSEJA a respeito da Transdisciplinaridade, bem como o compromisso da CI com a continuidade e ampliação do projeto no seminário sergipano:

Então, o nosso tema hoje de manhã é Transdisciplinaridade nos processos de Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos. Esse foi o tema da nossa pesquisa, interessa-nos a Transdisciplinaridade na formação de Jovens e Adultos, especialmente na alfabetização e letramento que nós trabalhamos nesse primeiro momento; devemos avançar no segundo projeto para a Educação de Jovens e Adultos. [...] (CI, DVD 1, 2013).

Transdisciplinaridade é quebrar paradigmas, romper com o sistema estabelecido. Eu poderia também me focar, fazer algumas colocações nessa área, uma vez que eu fui também produto desse projeto enquanto bolsista no mestrado em educação e a possibilidade também de desenvolver a minha pesquisa na área rural, específico também de comunidade tradicionais, tradicionais... numa linha que eu gosto né... na comunidade que eu moro. Pensando nessa questão, eu resalto aí a perspectiva de não perpetuação dessa pobreza rural, uma vez que a nossa pesquisa, ela visibilizou também a possibilidade do não etnocentrismo, ou seja, a comunidade rural a partir do momento que ela passa a ter a perspectiva política e a consciência política, ela passa também a mudar essa consciência, prova essa que a metodologia da Transdisciplinaridade, que é o foco principal de estudo desse grupo

possibilitou inclusive a ruptura desse sistema, Que modo? Quando apresentamos também a viabilidade da educação de políticas afirmativas direcionadas à comunidade tradicional, automaticamente essa comunidade também ganhou de salto qualitativo, então aqui eu ressalto também quando bolsista que fui patrocinado por dois anos pela CAPES, principalmente aqui pelo projeto da Transdisciplinaridade, ressalto que essa consciência política e a valorização dessa dimensão das políticas afirmativas, ela também faz com que essas comunidades possam sair desse obscurantismo, dessa consciência que muitas vezes traz escuridão, perspectiva também da comunidade viabilizar novos horizontes. De que modo? A valorização também de uma consciência política, é tanto que as políticas públicas do TRANSEJA, ela deu uma base, um suporte pra a gente refletir a cerca dessa problemática, então aqui ficam minhas considerações, bem como também os agradecimentos e as possibilidades enquanto produto, desenvolver essa pesquisa que a CAPES patrocinou (ME, DVD1, 2013).

[...] em relação à transdisciplinaridade é um pouco complexo porque hoje em dia fala-se muito nas universidades. É a questão do transcender. A questão do transcender vai muito além. E para transcender você tem que desconstruir [...] (PSEED, DVD 3, 2013).

Nós vivemos numa educação disciplinar, e quando a gente está na universidade às disciplinas continuam no mesmo processo da educação básica, nos alunos que saímos do ensino fundamental, do ensino médio quer o mesmo processo na universidade (VO, DVD3, 2013).

Foi também trabalhada a estética da solidariedade e o princípio do terceiro incluído. Quem somos nós, onde estamos e onde reside nossa força transformadora? Cada um de nós é ao mesmo tempo singular e genérico. A transdisciplinaridade nos permite ascender da especificidade para a genericidade e o trabalho é um recurso especial para tanto. A CI remete a discussão da transdisciplinaridade associando ao desenvolvimento integral do indivíduo, à articulação e integração de diversos saberes, ao desenvolvimento dos valores humanos, à promoção de competências de carácter transversal e à emancipação intelectual.

Quem são os pobres do mundo? Se o planeta está nesta situação, onde estão os pobres? Quem são os pobres do mundo? Eu estou trazendo também um material da UNESCO de 2003, é o último relatório publicado sobre a questão internacional e aqui ele vai mostrar qual região do mundo. Quais são as regiões? África Ocidental e Central, África Oriental e Meridional, Ásia e o Pacífico, América Latina e o Caribe, e o Oriente Próximo e África do Norte. Aqui estão as regiões e ali as ocupações dos pobres do mundo. Quais são as ocupações? Agricultores da seca vieram do sertão, né? Nós estamos aí no sertão. Pequenos agricultores, pastores artesanais, trabalhadores assalariados, carentes de terra, são os sem-terra praticamente, não? População indígena, castas e tribos reconhecidas, famílias encabeçadas por mulheres e pessoas deslocadas, ou seja, pessoas que estão emigrando de um lugar para outro, deslocando-se sem ter moradia certa. E aqui nós vamos perceber as regiões que concentram todas essas características de países pobres, são essas duas regiões: América Latina e o Caribe, Ásia e o Pacífico,

né gente, e África. Então, os pobres estão aí, nós estamos aí na América Latina, o semiárido está aqui, esta é a nossa pesquisa atualíssima, a relevância dela é indiscutível, estamos trabalhando para contribuir com o desempenho dos pobres, tem tanta, melhorar a qualidade de vida através da educação, então esses são os pobres do mundo. Onde estão os pobres do mundo? Então aqui a gente cita: na África, na Ásia, no Pacífico, no Oriente Próximo e especialmente na América Latina, no Caribe, nós somos campeões em pobreza, na América Latina e o Brasil e o Nordeste especialmente. Essas regiões concentram os pobres no mundo em suas diversas configurações expressas naquele quadro, iniciativas da sua globalização em áreas rurais. A nossa pesquisa, ela é toda voltada para áreas rurais, por isso estamos preocupados com o semiárido. Eu vou mostrar a concepção de áreas rurais, a questão emergente criada dessa pobreza, no ano 2013, a questão que merge é essa e o cumprimento da agenda da ONU estabelecida na década de 90 para o desenvolvimento do milênio que definia a redução da pobreza e o alcance do desenvolvimento sustentável para que se contemple as sete metas de Dacar, vocês lembram do Marco de Dacar né, enfatizados pela FAO e pela Unesco em todo mundo? Afinal, as décadas do milênio como estão? O que foi feito do Marco de Dacar? Não é pra acabar com a pobreza? E o quê o mundo tem feito? O que os políticos estão fazendo? Então os educadores, o que nós estamos fazendo? (CI, DVD 1, 2013).

É a partir da capacidade de percepção e consciência do ser transdisciplinar como sujeito e objeto, que ocorre a lógica do terceiro incluído. É com o amadurecimento dessa percepção que se consegue alcançar alternativas em meio ao caos.

3.4.3 Categoria 3 – Formação de Professor

Pensar a proposta de formação de professor foco do TRANSEJA, na perspectiva Transdisciplinar, nos remete a perceber a realidade planetária e a necessidade de um novo tipo de educação que considere todas as dimensões do ser humano. Segundo Nicolescu (1999), questões econômicas, culturais e espirituais que promovem tensões, sofrem influência de um sistema educacional que não acompanha as mutações contemporâneas, provocando impactos no planeta e, nesse contexto, a educação tem um papel fundamental de estruturar a vida individual e social da humanidade.

Nas falas a seguir, fica evidente a importância da formação continuada e do TRANSEJA nesse processo de formação no semiárido sergipano.

[...] É importante saber o que é educação formal, o que é educação não formal e o que é educação informal, então eu estou trazendo os conceitos internacionais. Educação de adultos. Sim, e o que é educação de adultos? É

um conjunto de todos os processos da visão da educação continuada, educativos organizados qualquer que seja o seu conteúdo, nível e método formal ou não formal, independentemente de se prolongarem ou substituírem a formação inicial em escolas, faculdades e universidades, bem como na aprendizagem de um ofício, graças aos quais as pessoas consideradas adultas pela sociedade venham a melhorar suas qualificações técnicas, profissionais, aperfeiçoar suas habilidades, enriquecer conhecimentos, com o objetivo de completar o nível de educação formal, adquirir conhecimentos e habilidades no novo campo ou refrescar ou atualizar os seus conhecimentos em um campo particular. Vejam como é amplo o conceito de educação de adultos, nós aqui agora estamos fazendo educação de adultos, na graduação, na pós-graduação né isso, no doutorado, tudo isso é educação de adultos e é educação formal (CI, DVD 1, 2013).

A categoria formação de professor carrega uma gama de conceitos, dos quais alguns emergiram nessa fala e nas seguintes como: educação formal, educação informal, educação inicial, educação continuada, qualificações, competências e habilidades e a concepção de educação de adultos com a polêmica de sua abrangência da educação básica (desde a alfabetização) até a educação superior.

Faço parte do programa Sergipe Alfabetizado da Secretaria de Estado da Educação, gostaria de agradecer imensamente ao TRANSEJA pelo trabalho desenvolvido no decorrer do ano de dois mil e doze, aos nossos coordenadores e alfabetizadores nos municípios do semiárido sergipano nesse processo de formação continuada que o TRANSEJA realizou, desenvolvendo várias oficinas, contribuindo para ampliação do conhecimento dos coordenadores, alfabetizadores para uma melhor prática pedagógica em sala de aula para nossos alunos do campo (GSEALF, DVD 4, 2013).

[...] esse momento é momento de formação, que a gente tá trabalhando com conhecimento, então é um momento de formação, de troca de informações, de troca de conhecimento, é uma metodologia bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção comunitária, é um método de participação coletiva de debates a cerca de uma temática [...] (PEPB DVD 2, 2013).

Foi muito enriquecedor poder ter essa experiência na formação de formadores, porque é uma experiência diferente, é um olhar diferente que a gente tem com eles e uma preocupação maior por conta de que eles serão formadores também de outras pessoas. Ampliar meus conhecimentos em relação à jovens e adultos, o que me levou a tentar novamente o mestrado, e consegui agora pesquisando o véis do analfabetismo, a experiência na execução do projeto porque acompanhei bem de perto com a professora Ada (ME, DVD 3, 2013).

Boa tarde meu nome é Mércia, sou alfabetizadora do Sergipe Alfabetizado, sou de Nossa Senhora da Glória, e também foi um grande privilégio participar do TRANSEJA e conhecer nossa colega ali que nós temos como...não como uma coordenadora do programa, mas como uma grande amiga, como uma aliada nessa luta que nós temos aí pela frente de mudar esse alto sertão (AJA, DVD 2, 2013).

A necessidade de políticas públicas que contemplem as áreas rurais e a formação docente para a educação de jovens e adultos fica evidenciada assim como a importância do TRANSEJA, com a realização das oficinas de FANZINE, Colcha de Retalhos, Etnomatemática, Transdisciplinaridade, Deus e o Sertão e Cultura e Identidade.

O Fanzine foi para mim uma experiência bastante gostosa porque eu não conhecia, foi através de Ranúsia que eu passei a conhecer, levei a sala de aula para passar aos meus alunos que achei muito interessante. Eles logo de início sentiam um pouco de dificuldade com a frente, o verso más com jeitinho deu pra levar, más a partir daí eles começaram a se entrosar, começou um diálogo, apesar de que eles não sabem escrever muito más se expressaram através de desenho, colagem, e foi através daí que ocorreu um diálogo entre eu e eles. Foi uma aula bastante prazerosa e foi uma aula bastante diferente que eles gostaram porque foi através de um diálogo entre eu e eles e eles gostaram bastante. Foi gostoso demais, só tenho que agradecer a elas por ter passado essa experiência maravilhosa para nós (AJA, DVD 2, 2013).

A gente dividiu a nossa oficina, que seria a da carta da Transdisciplinaridade em dois momentos, dois instrumentais foram usados; no primeiro momento usamos o filme “Quem Somos Nós” e já no planejamento a gente tinha certa preocupação por conta da complexidade do filme, mas a gente entendia que era necessário pra que se entendesse o que é Transdisciplinaridade porque vai muito além da metodologia né, é uma forma de atitude diante da vida; então a gente tinha essa preocupação, no primeiro momento usamos o filme “Quem Somos Nós” sempre tivemos preocupação em todas as oficinas que realizamos em N.S. de Lourdes e em Itabi quanto ao primeiro momento que é Motivação, todas as nossas oficinas desde a Carta da Transdisciplinaridade sempre tiveram essa preocupação de como recebê-las, de como seria esse início e assim, a gente via apesar do receio, o resultado era sempre mais do que a gente esperava [...] (LUNIT, DVD 3, 2013).

O conteúdo das falas sobre duas importantes oficinas desenvolvidas em todos os municípios envolvidos no Projeto: FANZINE e Transdisciplinaridade demonstra os desafios, decorrentes principalmente do desconhecimento em torno da temática que estava evidente na linha de base do trabalho inicial.

Remetemos o leitor aos Anexos A, B, C e D e ao Apêndice A nos quais se encontram os vídeos, as transcrições dos pronunciamentos, com a garantia de preservar a originalidade dos discursos dos sujeitos que autorizaram sua divulgação para fins acadêmicos, mediante Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados oportunamente junto ao OBEDUC/PPED/UNIT/CAPES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esta pesquisa, que requereu minuciosa análise de conteúdo e permanece a demandar novas análises, vejo que se fortaleceu e cresceu meu interesse e aprofundamento na abordagem holística, que me vem fascinando desde a década de 1990 na minha formação inicial como Assistente Social, consolidando-se durante o Mestrado em Educação quando emergiu minha preocupação com a sustentabilidade social, econômica, ambiental e planetária, desde a educação infantil quando são lançadas as bases da personalidade humana, portanto no tempo de construir valores, reeducar, iniciar a reforma do pensamento e fazer a educação do futuro.

Foi mesmo o meu trabalho de pesquisa no OBEDUC/PPED/UNIT/CAPES, iniciado em 2013, no projeto Transdisciplinaridade na literacia e numeracia de jovens e adultos no semiárido sergipano - TRANSEJA 2 (2013-2016), que me direcionou para novas leituras, para uma nova visão de mundo. Essas posturas de concepção de transdisciplinaridade trabalhada no semiárido sergipano, na educação de jovens e adultos, vista como mais que um recurso teórico-metodológico, um modo de educar e relacionar-se com as pessoas.

Foi nesse contexto que ouvi relatos do Projeto Transeja: A Transdisciplinaridade como recurso teórico-metodológico de efetividade da alfabetização de jovens e adultos no semiárido sergipano (2011-2012), do Observatório de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes - OBEDUC/PPED/UNIT, do qual participei do Seminário Devolutivo realizado em janeiro de 2013, o qual me oportunizou conhecer os trabalhos desenvolvidos e ouvir os depoimentos dos segmentos envolvidos no projeto, representando minha primeira aproximação com a Educação de Jovens e Adultos – EJA e com as experiências vividas no semiárido sergipano por esse grupo.

Não relutei. Decidi mudar o objeto de estudo da pesquisa, deslocando o foco da Educação Básica Infantil – Regular para a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, EJA, em especial para um Projeto da SEED - SE vinculado ao programa de política pública nacional, de educação não formal, de alfabetização de jovens e adultos, o PBA. Já participava do projeto (TRANSEJA 2), através das leituras, discussões, observações e práticas consegui acessar o material e realizar análises de conteúdo, contando com o apoio dos atuais bolsistas da CAPES. Outro ponto importante e decisivo nessa minha opção foi o fato de que voltava a ler, escrever e pensar a perspectiva holística e agora com uma questão nova para mim que é a

transdisciplinaridade, também como atitude teórico-metodológica de formação docente, além de contribuir com a pesquisa maior do OBEDUC que está centrada na formação continuada de professores na educação de jovens e adultos. Decidi atuar no dito “submundo” da EJA no sertão sergipano, na busca da construção de uma proposta coletiva transdisciplinar. Alguns consideraram-me louca mas minha orientadora aceitou o desafio, ressaltando aquilo que ela chama de desapego para com o objeto de estudo e os saltos quânticos que damos na vida entre os níveis da realidade,

No universo da EJA foi mais fácil perceber as ambivalências do Estado – nação, com suas políticas públicas neoliberais e a subversão da categoria de cidadania, com suas profundas implicações políticas e culturais no contexto dos processos de globalização e transnacionalização do capital, quando se permanece negando ao trabalhador brasileiro a educação básica de qualidade cultural e social, a partir do momento que a alfabetização não tem compromisso com a continuidade e os alfabetizadores não têm formação pedagógica e são voluntários.

Esse grau de complexidade da educação tem profundas repercussões na formação humana do docente e do aluno. A prática do pensamento complexo propõe desenvolver e reconhecer a importância de uma racionalidade dialógica, recursiva, intuitiva e global, superando o reducionismo cultural que é proveniente dos entendimentos humanos. “Dizendo de outra maneira, a transdisciplinaridade implica uma atitude integral de desenvolvimento interior, uma conduta comprometida com os valores da vida, com responsabilidade social e política, com sustentabilidade em seu sentido mais amplo” (MORAES; NAVAS 2010 p.18-19). E o ponto de partida é a contextualização, uma vez que o espírito humano é mutilado pelo ensino parcelado.

Aqui retomo Mészáros (2008) para ratificar que nessa perspectiva as atividades educativas representam potenciais instrumentos de sensibilização e de fortalecimento da interdisciplinaridade já na direção da transdisciplinaridade, pois é através de um processo educativo crítico, dinâmico e transformador, que se concebem novos valores. O desafio está em superar a linearidade, o cartesianismo e instalar a postura de eternos aprendizes na educação dos educadores (MORIN, 2011). Igualmente recorro a Sommerman (2006) com sua concepção de formação docente tripolar: autoformação; heteroformação e ecoformação.).

A transdisciplinaridade presente na proposta do projeto e no seu pressuposto, emerge como mais que uma metodologia; trata-se de uma atitude diante do mundo, de si e do outro, com o propósito de religar o conhecimento e ter a compreensão da complexidade, sensibilizando os agentes pedagógicos para questões como identidade, alteridade, autoria e

interações e estas como subsídios no planejamento da alfabetização de jovens e adultos, junto aos formadores do Sergipe Alfabetizado/SEED-SE, com ênfase às áreas de português e matemática (BEZERRA et al, 2012), visando ao progresso do cidadão na literacia e numeracia.

O TRANSEJA funda-se nas contribuições de Paulo Freire na abordagem à educação de jovens e adultos; Antônio Gramsci, quanto às concepções de formação dos intelectuais; Agnes Heller com a dialética do cotidiano e a história; Edgar Morin com os aspectos do pensamento complexo na educação do futuro; Edneide Jezine quanto à extensão universitária; Boaventura de Souza Santos com a crítica à ciência moderna e valorização do novo senso comum e as produções do GPGFOP/PPED/UNIT/CNPq com a proposta de reconstrução da prática pedagógica.

Na perspectiva da transdisciplinaridade o projeto utilizou como documento base a Carta da Transdisciplinaridade, que foi adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, realizado no Convento de Arrábida, Portugal, em novembro de 1994, de autoria de Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu, na perspectiva de desenvolver as “[...] dimensões mais amplas e globalizantes da concepção de educação nas esferas do saber, do fazer, do ser, do conviver e do empreender, transcendendo a disciplinaridade [...]” (BEZERRA et al, 2012 p. 7). O projeto fundamentou a sua base metodológica, para compreensão do processo de alfabetização de jovens e adultos, na:

Diante do problema de pesquisa pode-se afirmar que a transdisciplinaridade como recurso teórico-metodológico usado no processo de Formação Continuada de Professores conseguiu superar o enfoque disciplinar na formação do educador e contribuir para a progressiva consolidação da transdisciplinaridade como atitude diante do mundo, em favor do pleno desenvolvimento da natureza humana de professores e alunos, apesar do grau de escolaridade dos alfabetizadores, mas seus depoimentos apontam nesse sentido.

Os dados analisados demonstram a necessidade primeira de um olhar para a educação no semiárido sergipano e investimento na formação continuada de professores, com o desenvolvimento de recursos teórico-metodológicos que ultrapassem a estrutura disciplinar para nortear toda formação docente. Em meio a essa realidade a transdisciplinaridade como proposta de trabalhar o local inserindo-o ao contexto planetário proporcionou discussões relevantes sobre as estruturas educacionais, a metodologia, o local e sua conexão com o global.

Com relação à hipótese de trabalho, afirmamos que o TRANSEJA contribuiu através do ensino/pesquisa/extensão para a formação continuada dos mestrandos; graduandos;

professores de educação básica e alfabetizadores do sertão e respectivos coordenadores de turmas SEALF, na direção da transdisciplinaridade, conforme está transcrito explicitamente de suas falas no Seminário devolutivo.

Outras questões de pesquisa que emergiram sobre a formação continuada e a transdisciplinaridade no Projeto TRANSEJA foram: o que vem a ser a transdisciplinaridade na formação docente? Como se configurou a proposta de formação transdisciplinar nesse projeto? Os alfabetizadores tiveram a consciência de sua formação transdisciplinar na área de EJA? As categorias básicas da transdisciplinaridade (complexidade, terceiro incluído e níveis da realidade) perpassaram os saberes dos docentes e discentes, ultrapassando um padrão educacional de pensamento linear e determinista, transcendendo os limites impostos pela disciplinaridade que gera um conhecimento cada vez mais fragmentado? É possível esperar a contribuição transdisciplinar de alfabetizadores sem a formação inicial para o Magistério na EJA?

As discussões levadas aos alfabetizadores acerca da transdisciplinaridade foram pautadas nos três pilares metodológicos, sendo complexidade, níveis de realidade e a lógica do terceiro incluído, com a realização de oficinas com plena participação dos alfabetizadores, agente ativo no processo de (re) construção metodológica da sua prática profissional. Todas as propostas do Projeto perpassaram os saberes docentes e discente na perspectiva de ultrapassar o pensamento disciplinar, responsável por um conhecimento fragmentado e limitado.

É evidente o desafio enfrentado por todos que foram responsáveis pela execução do projeto e seus participantes em ultrapassar a perspectiva disciplinar em meio à falta de interesse dos agentes que conduzem as políticas públicas, haja vista que a mudança de paradigma provoca uma revolução no núcleo da sociedade, no campo de produção de conhecimento. Nessa realidade, segundo Morin (2013, p.15) “A compreensão complexa comporta uma terrível dificuldade. Ao levar em conta as bifurcações, as engrenagens que levam ao pior ou ao melhor, e não raro a ambos, ela enfrenta constantemente o paradoxo da responsabilidade/irresponsabilidade humana”.

O fator tempo de execução do projeto, que durou dois anos, é algo que não podemos desconsiderar uma vez que, segundo Sommerman (2003), uma formação mais curta promove impacto maior na transformação vivida, enquanto que uma formação mais longa promove uma transformação vivida com novas rupturas/transformações, de maneira ilimitada de desenvolvimento dos sujeitos e dos grupos. Sendo necessário a continuidade do projeto nos municípios contemplados, na perspectiva de ultrapassar as transformações vivida a caminho das rupturas e transformações para o desenvolvimento de suas práticas.

A hipótese levantada na pesquisa de que o TRANSEJA contribuiu, através do ensino/pesquisa/extensão, para a formação continuada dos mestrandos, graduandos, professores de educação básica e alfabetizadores do sertão, bem como os respectivos coordenadores de turmas SEALF, na direção da transdisciplinaridade, é possível confirmar com base nos relatos apresentados no Seminário Devolutivo ao término do projeto, com discussões levadas a um movimento que permite ascender da especificidade para a genericidade, do rural ao contexto planetário. Também quando do início, ou melhor, da apresentação do projeto 65% dos participantes nunca tinham ouvido falar sobre transdisciplinaridade e 15% preferiram nem responder o que nos leva a concluir que também não conheciam a metodologia. Porém segundo Sommerman (2003), é elemento fundamental para a formação transdisciplinar, uma prática vivenciada no dia a dia para ser assimilada pelos sujeitos em formação.

Concluimos que foi constatado que a experiência analisada, com a realização do estudo da pesquisa-ação do TRANSEJA, é significativa. Trata-se de formação continuada de alfabetizadores do Sergipe Alfabetizado da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEALF/SEED-SE). Justificou-se pelos baixos índices de egressos desse programa que dão continuidade à educação básica, alta evasão de jovens e adultos das salas de aulas e permanência do analfabetismo no sertão sergipano. Reuniu professores e alunos do Mestrado em Educação, das licenciaturas e docentes da educação básica pública, que, juntamente com educadores/educandos, desenvolveram a transdisciplinaridade como recurso teórico-metodológico para a efetividade da alfabetização de jovens e adultos, elevação da autoestima e da qualidade de vida.

Os portfólios demonstraram que houve muita revisão da literatura sobre a temática e construção de conhecimento sobre cada município, a metodologia e material didático do SEALF/SEED-SE, o recrutamento/capacitação de voluntários pelo programa; desenvolveram-se seis Oficinas Transdisciplinares como dispositivos aplicáveis à formação continuada de educadores e à alfabetização de jovens e adultos, sob a orientação dos pesquisadores. Realizaram-se, em 2012, via encontros mensais do TRANSEJA, com temáticas transversais que acrescentam sabor/saberes à proposta pedagógica do SEALF.

As rodas de conversas elucidaram que a Transdisciplinaridade no Sertão partiu do Protocolo do Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, novembro/1994, assinado pelo Comitê de Redação (Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu) e aberto à ampla subscrição. Discutiu a dimensão planetária dos conflitos atuais e o enfrentamento da complexidade do mundo contemporâneo, visando contribuir para

a redução das desigualdades detentores/desprovidos do saber. O objetivo foi o de aprofundar a autoconsciência e a percepção do mundo/de si/do outro, com suas dimensões/determinações.

Na oficina Leitura e Produção de Textos com Fanzine, o objetivo foi oportunizar a construção coletiva da leitura/produção textual através dessa ferramenta metodológica, recurso de expressão/difusão de ideias/concepções, tão bem compreendida pelos alfabetizadores e gestores. Analisou o contexto, os problemas do semiárido (poluição, escassez e desertificação etc.) e exercitou a leitura e a produção de texto nos níveis prático, literário e científico, com socialização via Fanzine, na direção da preservação do ambiente e da busca da justiça social, enfatizando a pluralidade na comunicação de texto/escrita manuscrita/publicação impressa/textualidade eletrônica. Mereceu muito destaque dos alfabetizadores no Seminário Devolutivo.

Já o objetivo da Oficina de Etnomatemática na Alfabetização de Jovens e Adultos centrar-se em desenvolver a metodologia de problemas, através de instrumentais do cotidiano, diferenciando exercício e problema; tipos de problemas e eixos organizadores da matemática (números/operações/álgebra; espaço/forma; grandezas/medidas; tratamento da informação). Promoveu a tomada de decisões e relações entre os envolvidos na construção de conhecimentos matemáticos. Apresentou a Matemática como ciência antiga, inacabada, cujo progresso vincula-se ao contexto socioeconômico/político/ideológico (D' AMBRÓSIO, 2000). A acolhida das mãos parece ter marcado a percepção da importância da matemática no cotidiano. Isso abriu portas e corações para uma nova matemática encarnada no cotidiano.

Deus e o Sertão foi a oficina desafiadora, que ficou de ser revista; está em (re) elaboração, por sua complexidade e caráter transdisciplinar, tomando como ponto de partida a diversidade sociocultural do semiárido sergipano e a convivência crítica e plural com questões como: quem somos nós, de onde viemos e para onde vamos? Visa contribuir na formação integral do aluno, desenvolvendo sua auto-estima e o espírito crítico/analítico/criativo, articulando religiosidade/senso comum/conhecimentos bíblicos/científicos/tecnológicos. Evidente ficou para todos que a dimensão espiritual e dos valores tem que ser tratada em uma educação transdisciplinar.

Identidade e Cultura foi uma oficina emergente pelas falas transcritas, cujo objetivo foi refletir sobre a vivência e conhecimentos de jovens e adultos na produção/apropriação da cultura histórico-social do semiárido sergipano, com base na transdisciplinaridade, entendida a educação como socialização da cultura, conforme Hall (2002), Ortiz (1985) e outros.

Considerando a alfabetização um processo dialógico entre sujeitos, em encontros consigo mesmo/com o outro/com as letras/com o mundo, num bailado de gestos/toques/aprendizagens, a oficina Colcha de Retalhos de Alfabetizadores e Alfabetizados desenvolveu a busca da autoria, nos espaços/tempos/pessoas formadoras/educandos, para situar o hoje como alfabetizador ou alfabetizando, sujeito singular/plural. Com base na abordagem auto-biográfica, Josso (2008), as histórias particulares, cravadas na historicidade, cruzaram-se na colcha de retalhos, pano de fundo da alfabetização de jovens e adultos. O objetivo foi contribuir na formação reflexiva/interpretativa de alfabetizadores/alfabetizados, no autoconhecimento e na autoria, relacionando passado/presente, projetando a autoria do futuro, aproximando pólos desconectados vida pessoal/profissional, razão/emoção, cognição/afeto, consciente/inconsciente, singular/coletivo e introduzindo a educação estética na alfabetização de jovens e adultos.

A experiência de (re) construção contínua dessas Oficinas tem elucidado a indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão na formação de mestrandos, licenciandos e professores da educação básica da rede pública, assim como sua potencialidade como recurso teórico-metodológico de formação continuada de alfabetizadores, de seus formadores e dos educandos jovens e adultos. Sensibiliza agentes pedagógicos para as questões da formação humana e subsidia o planejamento da alfabetização de jovens e adultos. A avaliação junto aos sujeitos já permite constatar sua contribuição na problematização das relações homem-mundo, pelas quais avançam na direção da transformação de si e do mundo, humanizando-se e à sociedade.

A condição humana (física/biológica/psíquica/cultural/social/histórica) impõe-se como objeto de aprofundamento na educação de jovens e adultos e de seus formadores, superando a fragmentação pelo reconhecimento da complexidade/diversidade humana e dos elos unidade/diversidade no humano. Esta pesquisa-ação aponta caminhos de formação de educadores e educandos jovens e adultos, na perspectiva da elevação da qualidade de vida no sertão e da felicidade humana; seus efeitos já são perceptíveis aos sujeitos, embora só venham a ser traduzido em indicadores a médio e longo prazo.

A formação transdisciplinar na sua plenitude não consegue ser realizada, tendo em vista a tradicional formação disciplinar, mas sem dúvida a sua ação complementar promove transformações dos sujeitos (nos aspectos externo e interno), uma vez que levando em consideração a auto, hetero e ecoformação, promoverá benefícios em sua direção. Foi evidente que a ação elucidou a indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão e a

transdisciplinaridade como recursos por excelência na formação continuada de alfabetizadores-alfabetizandos, licenciandos, mestrandos em educação e docentes da educação básica.

Encerramos destacando que nosso objeto de estudo foi de autoria de vinte e nove (29) integrantes do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/UNIT/CNPq), entre docentes e mestrandos do PPED, professores da educação básica de Sergipe e estudantes de cursos de licenciatura desta Universidade, com o apoio material e financeiro da CAPES. Desenvolveu-se de fevereiro de 2011 a janeiro de 2013; pelo que lemos na revisão da literatura é original e relevante por articular ensino/pesquisa/extensão a partir de problema crucial do semiárido brasileiro, em especial de catorze (14) municípios do sertão sergipano – o analfabetismo de jovens e adultos que se situava na faixa de 30% da população com idade superior a quinze (15) anos – também responsável não só pela baixa qualidade de vida como pela baixa auto-estima do homem sertanejo.

Seu pressuposto, em nossa concepção, permanece válido: que a alfabetização desse público só será efetiva se contribuir não só para o domínio da leitura, da escrita e da matemática, mas para a leitura do mundo, busca de autoria, valorização pessoal e da história da região, de acordo com a Declaração de Hamburgo (1999), que define a alfabetização como o conhecimento básico, necessário a todos, tendo inclusive o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a garantia do seu direito constitucional à Educação Básica.

Concluimos que a formação transdisciplinar foi vivenciada na formação de formadores de jovens e adultos em processo de alfabetização, dentro dos espaços abertos na arraigada formação disciplinar demonstrando ser possível levar a alfabetização de jovens e adultos para outro lugar, fugindo dos quotidianos rotinizados, centrando nos valores e direitos humanos, no autoconhecimento e em um novo paradigma.

Ao concluir esta Dissertação espera-se estar contribuindo para a memória ativa do Projeto de modo a fundamentar futuras pesquisas e o aperfeiçoamento da proposta de pesquisa-ação-formação docente pela via da transdisciplinaridade na educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do Estado e políticas educacionais:** entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. Educação & Sociedade, ano XXII, no 75, Agosto/2001 (15-32).
- ATCHOARENA, David (UNESCO); GASPERINI, Lavinia (FAO) (coords.). **Education for rural development:** towards new policy responses. Roma, Itália; Paris, França: UNESCO/FAO, 2003.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** 3 ed. Autores Associados Campinas/SP, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Maria Cláudia Meira Santos Barros. **Memória, história e representação social:** o REAJA em Vitória da Conquista/BA - 1997 - 2002. 2012. Aracaju (Se): UNIT/ PPED, 2012.
- BEZERRA, Ada Augusta Celestino; SANTOS, Albilene Lins; MACHADO, Márcia Alves de Carvalho; LEITE, Maria de Lourdes Santos Figueiredo. **Transdisciplinaridade na alfabetização jovens e adultos:** uma experiência de ensino/pesquisa/extensão. Aracaju, 2012.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade:** para uma teoria geral da política. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho/2014.** Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- Brasil. Resolução CD/FNDE/nº 32 de 01 de julho de 2011. Estabelece orientações, critérios e procedimentos relativos à transferência automática a estados, municípios e ao Distrito Federal dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado. Diário Oficial da União 2011.
- BRONZO, Carla B. **Políticas locais de inclusão social, autonomia e empoderamento:** reflexões exploratórias. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. 30, 2006, Salvador. Anais... Salvador: Anpad, 2006. 1 CD ROM.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.) **Anfope em movimento:** 2008-2010. Brasília: Liber: Anfope: CAPES, 2011.
- BRZEZINSKI, Iria. **Formação e valorização dos profissionais da educação e o plano nacional de educação (2012-?)*.** Educativa, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 151-167, jan./jun. 2013.
- _____. Formação de profissionais da Educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB/1996 contemporânea:** contradições, tensões, compromissos. – São Paulo: Cortez, 2014. p. 112-143.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação e o plano nacional de educação no Brasil** (PNE 2011-2010): 8.035/2010. In: - Ada Augusta Celestino e Marilene Batista da Cruz Nascimento (organizadoras). Fortaleza: Edições UFC, 2013.

BRZEZINSKI, Iria; VIEIRA, Juçara. Política de formação de profissionais da Educação: professores e funcionários da educação básica. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos. – São Paulo: Cortez, 2014. p. 198-232.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006. 445 p.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. In: **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO/USP, 2000. In: O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 1994.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Brasília, DF. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010.

CRUZ, Elisabete; COSTA, Fernando Albuquerque. **Formas e manifestações da transdisciplinaridade na produção científico-acadêmica em Portugal**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2015, vol.20, n.60, pp. 195-213. ISSN 1413-2478. Acessado em 21 de fevereiro de 2015.

DI PIERRO. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação**: avaliação, desafios e perspectivas. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010 959. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em maio de 2014.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

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

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; Di Pierro, Maria Clara. **Preconceito contra analfabetismo**. 2. Ed. Cortez, São Paulo, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina; SÁ, Elba Siqueira de Barretto; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. – Brasília: UNESCO, 2011.

GOMÀ, Ricard. **Processos de exclusão e políticas de inclusão social**: algumas reflexões conceituais. In: CARNEIRO, Carla B. L.; COSTA, Bruno L. D. (Org.). Gestão social: o que há de novo? Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2004. p. 13-24.

GOMES, Alfredo Macedo (organizador). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 9ª. ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1991.

HADDAD, Sérgio; XIMENES, Salomão. A educação de pessoas jovens e adultos na LDB: um olhar passados 17 anos. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos. – São Paulo: Cortez, 2014. p. 233 - 255.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 10ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ICAE. En La Agenda de Desarrollo - POST-2015. **Eclaración conjunta de la sociedad civil**. Septiembre de 2013. post2015@campaignforeducation.org. Acessado em dezembro de 2013.

ICAE. **International council for adult- education - POST 2015**. Novembro de 2013. www.educationpost2015icae.wordpress.com. Acessado em dezembro de 2013.

KRAMER, Sânia. **Privação cultural e educação compensatória**: uma análise crítica. In: Cad. Pesq. São Paulo (42): 54-62, Agosto 1982.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

LEITE, Maria de Lorde Santos Figueiredo. **Análise do trabalho docente na educação superior**: um estudo de caso no curso de administração da Unit/ Aracaju - Farolândia Aracaju (Se): UNIT/ PPED, 2013.

MARX, Karl (1867). **O capital** (Livro 1). 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MÉSZÁROS, István. **Aspectos metodológicos de mediação em uma época de transição**. Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo Educacional. José Claudinei Lombardi, Carlos Lucena, Fabiane Santana Previtali (orgs). – Campinas, SP: Librum Editora, 2014. Acessado em 30/12/2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer do Conselho nº 11/2000. Brasília: CNE/MEC, 2000.

MORAES, Maria Cândida. **Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação**. - Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente. Maria Cândida Moraes e Juan Miguel Batalloso Navas (orgs). Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010, p. 21-62.

MORAES, Maria Cândida. **Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente**. - Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente. Maria Cândida Moraes e Juan Miguel Batalloso Navas (orgs). Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010, p. 175 -205.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Maria Cândida Moraes e Juan Miguel Batalloso Navas (orgs). Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010, p. 7-19.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Ária da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho (orgs) – 4. Ed. – São Paulo: Cortez: 2007.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Elaborado para a Unesco por Edgar Morin, Emílio Roger Ciurana, Raul Domingo Motta; tradução Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica da tradução Edgard de Assis Carvalho. – 3 ed. – São Paulo: Cortez; Brasília,DF: UNESCO, 2009.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: 4º. Ed. Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução Eloá Jacobina, 8. ed. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil, 2012.

MORIN, Edgar; VIVERET, Patrick. **Como viver em tempo de crise**. Trad. Clóvis Márques. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2013.

NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento transdisciplinar**. 1º. Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP. Itatiba, São Paulo, 1999.

NÓVOA, António. O lugar dos professores: terceiro excluído? In: **Revista da Associação de Professores de Matemática**, n. 50, nov/dez, 1998.

OLIVEIRA, Kelly Araújo Valença. **A formação continuada e os programas de correção de fluxo na escola pública em Sergipe**: representações dos docentes (2005-2010) - UNIT–Aracaju – SE. - Farolândia Aracaju (Se): UNIT/ PPED, 2012

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Políticas educacionais**: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. DOURADO, Fernandes; PARO, Vitor Henrique (organizadores). São Paulo: Xamã, 2001.SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SANTOS, Mildon Carlos Calixto. O cotidiano escolar da EMMGR – Serra da Guia, Poço Redondo - Sergipe (comunidade quilombola). Aracaju (Se): UNIT/ PPED, 2013.
SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas/SP: Autores Associados; Histeder, 2005.

SÍNTESE DO CONGRESSO DE LOCARNO. Disponível em: <<http://www.cetrans.futuro.usp.br>>. Acesso em novembro de 2014.

SOMMERMAN, A. **Formação e transdisciplinaridade**: uma pesquisa sobre emergências formativas do CETRANS. Dissertação de mestrado, apresentado à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Nova Lisboa e à Université François Rabelais de Tours. Lisboa: 2003. In\;
<http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/mod/resource/view.php?id=18>. acessado em 05/03/2014.

SOMMERMAN, Américo. **Complexidade e transdisciplinaridade**. NUPEAT–IESA–UFG, v.1, n.1, jan./jun., 2011, p.77–89, Artigo 7.

UBIRATAN, D'Ambrosio. **A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade**. Terceiro Incluído. ISSN 2237-079X NUPEAT–IESA–UFG, v.1, n.1, jan./jun, 2011, p.1–13. Acessado em 30/12/2014.

UBIRATAN, D'Ambrosio. **Educação**: do conhecimento disciplinar ao transdisciplinar e a questão de valores. IDEIAÇÃO / Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Foz do Iguaçu. Centro de Educação e Letras. . Cascavel, PR, Edunioeste, n. 1,p. 79-91, 2008. Acessado em 30/12/2014.

UNESCO. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. – Brasília. UNESCO, CONSED. Ação Educativa. 2001.70p.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/4. **Ensinar e aprender**: alcançar a qualidade para todos. (Relatório Conciso).Unesco, 2014.

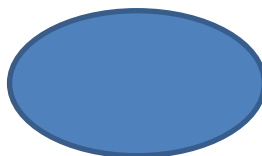
UNESCO. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. –Brasília : UNESCO, 2010. 156 p.

UNIT. **A transdisciplinaridade como alternativa teórico-metodológica para a efetividade da alfabetização e letramento de jovens e adultos**. Aracaju (SE): GPGFOP/PPED/UNIT/OBEDUC/CAPES/INEP, 2010

WEIL, Pierre. **Holística**: uma nova visão e abordagem do real - Ed. Palas Athenas, São Paulo, 1990.

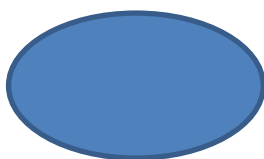
ANEXO A: DVD 1

- Seminário Devolutivo Projeto TRANSEJA (2011-2012) (OBEDUC/CAPES/UNIT) 2013.



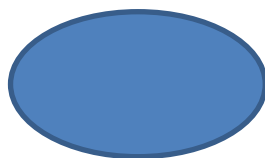
ANEXO B: DVD 2

- Seminário Devolutivo Projeto TRANSEJA (2011-2012) (OBEDUC/CAPES/UNIT) 2013.



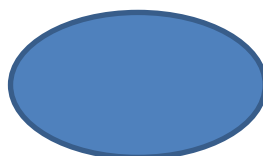
ANEXO C: DVD 3

- Seminário Devolutivo Projeto TRANSEJA (2011-2012) (OBEDUC/CAPES/UNIT) 2013.



ANEXO D: DVD 4

- Seminário Devolutivo Projeto TRANSEJA (2011-2012) (OBEDUC/CAPES/UNIT) 2013.



APÊNDICE A: 1 CD-Rom

- Questionários Sócios Ocupacionais dos Municípios contemplados pelo Projeto TRANSEJA (2011-2012).
- Transcrições dos 4 DVDs do Seminário Devolutivo - TRANSEJA (2011-2012) – (OBEDUC/CAPES/UNIT), 2013.
- Figuras Ilustrativas dos trabalhos (oficinas) desenvolvidos no período de 2011 a 2012, no Semiárido Sergipano.
- Relação das Teses de Doutorado sobre Transdisciplinaridade e outros Trabalhos Acadêmicos do Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires (CIRET).

=

