

2

Título: curso de especialização em
Educação na Diversidade e
Cidadania, com ênfase em
EJA



Universidade de Brasília - UnB
Universidade Aberta do Brasil - UAB
Faculdade de Educação - FE
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos
Parceria MEC/BECA



RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INTERNA

DO

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE E
CIDADANIA, COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Brasília

2011

ELABORAÇÃO:

PROFESSOR CARLOS ALBERTO LOPES DE SOUSA

FE – DEPARTAMENTO TEORIA E FUNDAMENTOS (TEF)

PROFESSORA ELIZABETH DANZIATO REGO

DEPARTAMENTO MÉTODOS E TÉCNICAS (MTC)

PROFESSORA MARIA CLARISSE VIEIRA (MTC)

DEPARTAMENTO MÉTODOS E TÉCNICAS (MTC)

**PARTICIPAÇÃO ESPECIAL DOS ALUNOS DE PROJETO 3: A PESQUISA
AVALIATIVA NA EAD**

**ORIENTADORA DA PESQUISA DE CAMPO: PROFA. ELIZABETH DANZIATO
REGO**

EQUIPE DE ALUNOS (2009/2010):

- 1- Ana Carla Nascimento de Oliveira**
- 2- Lara Regina Nepomuceno Souza**
- 3- Lorena Lins Damasceno**
- 4- Brian Rovere Santos**
- 5- Beatriz Pereira Batista de Souza**
- 6- Ana Cecília Teixeira Rabello**
- 7- Leandro José de Carvalho**
- 8- André Ayres Carneiro**
- 9- Priscila Costa Santos**
- 10- Janaina Teixeira**
- 11- Helaine Beatriz**
- 12- Diana Tavares**
- 13- Caroline Mendes**
- 14- Carine Mendes**
- 15- Thassia Rodrigues**
- 16- Marília Bastos**

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	4
2- MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL.....	13
3- OBJETO DE AVALIAÇÃO	19
3.1 Problema	19
3.2 Dimensões de Avaliação	20
3.3. Definição de Indicadores.....	21
4- METODOLOGIA	24
4.1. Coleta de Dados	26
5 - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	27
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
6.1. FATORES FACILITADORES.....	87
6.2. FATORES DIFICULTADORES.....	89
6.3 INDICADORES IDENTIFICADOS NA AVALIAÇÃO DO CURSO	97
7. REFERÊNCIAS	101
ANEXO.....	104
APÊNDICES	105

1 – INTRODUÇÃO

Este relatório tem a finalidade de apresentar a avaliação interna do Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos, iniciada no segundo semestre de 2009, até setembro de 2010. Essa avaliação objetivou acompanhar o processo de realização do referido Curso a partir de sua concepção, desenvolvimento e indicativos de resultados, com foco na chamada “vozes dos atores”, expressas por meio das entrevistas efetuadas no decorrer da Pesquisa de Campo, que se constituíram na técnica de coleta de informações objeto desta análise, portanto, fio condutor para a elaboração deste relatório.

Consoante ao referido objetivo, o escopo deste documento contempla, ainda, o objetivo específico a seguir: analisar as percepções dos atores envolvidos no Curso, no que se refere à ação formativa em desenvolvimento e dos resultados sinalizados, no que tange à Criação da Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede na Diversidade - CTARD, à utilização do Portal EJA e a possível implantação do PIL.

Buscou-se, então, priorizar a análise dos aspectos qualitativos que configuravam a trajetória de um Per-curso de especialização, cujas temáticas foram fundamentadas no tripé da Diversidade, Cidadania e Educação de Jovens e Adultos-EJA. Para tanto, tomou-se como referência para elaboração deste trabalho, o Relatório de Avaliação Externa do Curso Educação na Diversidade/2007, promovido pela SECAD/MEC/UnB em 2006, tendo em vista que a experiência daquela época foi base para a oferta deste Curso de Especialização em

2009/2010. Cabe ressaltar que, apesar de não se tratar de uma replicação do mencionado Relatório de 2007, este de 2010 teve sua concepção fundamentada nos aportes teórico-metodológicos adotados no documento anterior, observando-se, no entanto, que a avaliação atual é interna com ênfase na voz dos atores advindas tão-somente das entrevistas.

Consoante ao Relatório de 2007, as análises desta avaliação interna foram fundamentadas à luz de referenciais teóricos pertinentes à educação a distância, educação na diversidade, Comunidade de Trabalho em Rede - CTARD, Projeto de Intervenção na Realidade Local – PIL, na perspectiva da avaliação de processo ou formativa na ótica democrática. Com base nessa premissa, a avaliação democrática do Curso objetivou não só refletir a “voz dos atores” entrevistados, mas, também, buscou-se integrá-los ao processo avaliativo, a fim de que contribuíssem em momentos distintos do Curso para o efetivo desenvolvimento da ação avaliativa. Nessa perspectiva, a avaliação desenvolvida contemplou em sua abordagem metodológica a adoção de estratégias de coleta de dados, que visassem apreender e captar da realidade objeto de análise elementos e informações com vistas à melhoria do Curso desenvolvido, especialmente por ocasião do Módulo V – Avaliação do Curso. A metodologia adotada recorreu a análise qualitativa das entrevistas semi-estruturadas efetuadas com os distintos atores, em face à natureza metodológica da ação formativa mediada por recursos tecnológicos.

Nesse contexto, ressalta-se que a literatura internacional (Farrel 1993, Feldens 1981, Flanders 1970, Weiss 1982) tem chamado a atenção para a importância de que se proceda a estudos avaliativos, considerando-se, entre outros aspectos, que seus resultados,

também parciais, poderão fornecer os insumos necessários para a tomada de decisões mais próximas das realidades do público-alvo, em especial no processo de seu desenvolvimento.

Em outras palavras, a avaliação, hoje, se constitui em ação rotineira e legítima do cotidiano do ser humano e, ao mesmo tempo uma das mais complexas de ser realizada, porque implica em seleção de prioridades expressas em diferentes dimensões da vida. No âmbito educacional se constitui em ponto de pauta de eventos internacionais e nacionais, cujas discussões têm em comum sua indiscutível importância, notadamente quando expressam em seu bojo concepções avaliativas democráticas, entendidas fundamentalmente como um serviço de informação à sociedade. Portanto, avaliar se traduz em estratégia primordial para o aperfeiçoamento das ações relacionadas ao desenvolvimento de programas sociais educacionais nos seus distintos níveis.

Com efeito, num primeiro momento, foram analisados os aspectos relacionados ao Projeto Institucional deste Curso, com a finalidade de se compreender por meio de seus objetivos declarados, a concepção de homem cidadão, sujeito aprendiz que se espera atuando em áreas da diversidade/EJA, como resultado da formação continuada implementada, razão pela qual buscou-se conhecer em que medida:

► O Curso permitiu sinalizar a compreensão sobre a importância o Projeto de Intervenção na Realidade Local - PIL?

► O exercício na prática formativa oportunizou reflexões sobre as possibilidades interativas da Comunidade de Aprendizagem em Rede na Diversidade- CTARD e do uso pedagógico do Portal EJA?

► O Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA responde às demandas de formação de professores, que atuam no sistema público de ensino do Distrito Federal e Goiás, criando condições para a construção local de uma educação contextualizada, de acordo com suas especificidades e constituição de uma Comunidade de Trabalho/ Aprendizagem em Rede na Diversidade – CTARD?

De igual modo à avaliação do Curso de Educação na Diversidade/2006, esta avaliação foi embasada em fundamentos teóricos da Educação a Distância –EAD e na avaliação democrática, aplicando – a na dimensão de uma avaliação interna de abordagem predominantemente qualitativa, objetivando conhecer como os distintos atores avaliaram o Curso de Especialização, tomando por base o Projeto do Curso nos seguintes eixos: i) Projeto do Curso: Origem, concepção e estrutura; ii) Tutoria; iii) Comunidade de Trabalho em Rede na Diversidade – CTARD; iv) Plataforma Moodle (ambiente virtual do Curso); v) Portal EJA; vi) Projeto Intervenção Local – PIL.

Priorizou-se, portanto, responder estas questões-chave fundamentadas em pressupostos teóricos inerentes à perspectiva da avaliação democrática, na medida em que parte significativa dos atores envolvidos no mencionado Curso foi convidada a apresentar suas considerações, críticas e opiniões acerca do seu desenvolvimento, com a finalidade de se conhecer a visão de seus distintos segmentos.

Para tanto, realizou-se cerca de 35 (trinta) entrevistas diretas e de natureza semi-estruturada com seguintes atores: Equipe de Gestão Colegiada do Curso (4); Professores dos Módulos (08); Tutores (10) e Alunos (18). No que tange aos alunos, também, foi disponibilizado no ambiente virtual do Curso um link com questionários a todos os alunos do Curso, cuja análise será objeto de documento posterior, porém sua síntese se encontra no APÊNDICE B.

O Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase na Educação de Jovens e Adultos – EJA foi promovido pelo Decanato de Pesquisa e Pós-graduação- DPP, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, Instituição pública federal responsável pela execução e certificação do referido Curso, no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD/MEC e, em ação conjunta, com a Secretaria de Educação do Distrito Federal- SEC/DF e a Secretaria de Educação de Goiás - SEC/GO.

A proposta pedagógica do referido Curso apresenta-o como per-curso formativo objetivou a constituição de uma Comunidade de Trabalho/Aprendizagem em rede na Diversidade (CTARD), tendo como eixo integrador um Projeto de Intervenção Local - PIL (práxis pedagógicas em unidade escolar) com 10 módulos teóricos-práticos de áreas temáticas e disciplinares, compostos de fóruns, oficinas virtuais, encontros presenciais (incluindo linguagem corporal e estética em vivências integrativas) e conferências web.

Desse modo, de acordo com o Projeto do Curso buscou-se proporcionar práticas integrativas em sistemas híbridos de ensino com a utilização da plataforma Moodle e os portais de Fóruns da EJA Brasil e da Diversidade, considerando as seguintes áreas temáticas: Educação de Jovens e Adultos; Educação indígena; Educação Quilombola; Educação Ambiental; Educação do Campo; Educação das Relações Étnico-raciais;

Educação para o reconhecimento de Gênero e a Diversidade Sexual; Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Ainda, as Áreas disciplinares da Educação Básica (1º 2º e 3º Segmentos da Educação de Jovens e Adultos): Língua Portuguesa; Língua Espanhola; Língua Inglesa; Língua Francesa; Matemática; Física; Química; Biologia; Geografia; História; Filosofia; Sociologia; Artes Cênicas; Artes Plásticas; Educação Musical; Educação Física. O aluno que concluir o curso receberá certificado em nível de pós-graduação lato sensu – Especialização. Como público-alvo Professores e outros profissionais da educação da rede pública que atuam na Educação de Jovens e Adultos. O curso teve carga horária de 360h/aula, divididas em 10 Módulos de estudo e perfazendo um total de 24 créditos. A seleção dos alunos foi realizada por meio de análise de currículo e de Pré-Projeto de Intervenção Local (PIL) .

Foram criados 3 (três) Polos, sendo 2 (dois) no Distrito Federal (Santa Maria (140 vagas) e Ceilândia (140) e 1 (um) em Anápolis (70), em Goiás, conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1– Distribuição das Unidades Federadas por cidades-Polo e Vagas

Unidades Federadas	Cidades - Polo	Vagas
DF	Ceilândia	140
DF	Santa Maria	140
GO	Anápolis	70
TOTAL		350

Fonte: Projeto do Curso de Especialização

A Grade Curricular do Curso foi composta de 10 (dez) Módulos, conforme apresenta-se no Quadro 2.

Quadro 2 - Distribuição dos Módulos do curso por número de Créditos

Módulo	Créditos
Módulo 1 - Conceitual EaD em CTARD – Ferramenta Moodle e Portais	<u>01</u>
Módulo 2 - Introdução conceitual Educação na Diversidade e Cidadania	<u>03</u>
Módulo 3 - Educação para populações específicas	<u>03</u>
Módulo 4 - Educação de Temas específicos	<u>03</u>
Módulo 5 - Avaliação referida ao PIL	<u>01</u>
Módulo 6 - Sujeitos da EJA Trabalhadores	<u>01</u>
Módulo 7 - EJA Trabalhadores – Legislação, Políticas públicas em Educação e instrumentos de avaliação	<u>03</u>
Módulo 8 - Aspectos político-pedagógico da EJA Trabalhadores	<u>05</u>
Módulo 9 - EJA Trabalhadores e o mundo do trabalho	<u>02</u>
Módulo 10 - PIL monografia – TCC	<u>02</u>

Fonte: Projeto do Curso de Especialização

O Curso de Especialização em foco teve como objetivo principal a formação continuada de Professores e profissionais em educação de jovens e adultos em exercício na rede pública de ensino do DF e GO, criando condições para a construção local de uma educação contextualizada de acordo com suas especificidades e constituição de uma Comunidade de Trabalho/Aprendizagem em Rede na Diversidade – CTARD.

Essa formação visa a abordagem da Educação na diversidade com o reconhecimento das diversas populações e temáticas a serem tratadas, consoante à EJA no exercício da diversidade na educação, criando condições para o desenvolvimento de uma visão crítico-reflexiva, no que tange à construção local de uma educação contextualizada, contemplando questões relevantes que, em muitos casos, não se encontram presentes no currículo de formação inicial desse público-alvo de 300 (trezentos) alunos, sendo que 576 foram inscritos, 307 selecionados, 299 efetivamente matriculados e 244 (duzentos e quarenta e quatro alunos) concluintes. Foram distribuídos em 10 turmas de aproximadamente 30 (trinta) alunos, sob a orientação e acompanhamento de um Tutor. As referidas turmas foram organizadas atendendo ao critério de localização da região geográfica da escola da EJA do professor-aluno.

Em linhas gerais, da análise do Projeto Pedagógico do Curso em foco, pôde-se depreender, que foi concebido para ser um programa de especialização/formação em serviço, onde o contexto da realidade de atuação do professor-aluno constituía-se em laboratório para aplicação imediata dos conteúdos aprendidos no processo formativo.

De acordo com o projeto o Curso foi concebido a distância, perfazendo um total de 360 horas de formação continuada e 24 créditos, desenvolvidas via INTERNET, no ambiente de aprendizagem virtual Moodle (www.fe.uab.unb/eja). Em seus objetivos declarados, depreende-se que o curso teve a intenção de ser uma inovação pedagógica, por meio da criação de uma rede de saberes, concebido e fundamentado em idéias de que a Educação/Formação na diversidade supõe a centralidade nos sujeitos aprendizes em processo

de desenvolvimento humano (físico, emocional e mental) em espaço-tempo-relações sociais diferentes como exercício de síntese, em busca de afirmação da identidade do povo brasileiro. Destaca, ainda, o mencionado documento que entre os desafios enfrentados pelos professores da área de jovens e adultos está a sua demanda por formação continuada em nível de pós-graduação lato sensu, como uma das estratégias de desenvolvimento de uma política pública de educação de jovens e adultos no DF e nos pólos da UAB/UnB e do Estado de Goiás.

A metodologia adotada foi a modalidade a distância na sua forma semipresencial, isto é, desenvolvida por meio de plantões de tutoria nos respectivos polos e de tutores on line, para cada uma das 10 (dez) turmas. Foram realizados, ainda, 3 (três) encontros presenciais de 8 (oito) horas cada um, estrategicamente programados para serem realizados, consoante ao desenvolvimento dos conteúdos dos módulos, sendo o primeiro no início do Curso, o segundo ao iniciar o módulo 5, por se tratar do módulo de avaliação do curso, demandando a discussão sobre a metodologia de elaboração do PIL.

Nesse contexto, segundo o projeto do curso, a proposta pedagógica estava fundamentada no desenvolvimento de um “per-curso” de aprendizagem, no qual se inicia com um diagnóstico da realidade onde os alunos vivem, seguido de aprofundamento teórico-conceitual das temáticas mencionadas até a conclusão com um projeto de intervenção na realidade local desenvolvido pelo professor-aluno durante o curso.

O curso foi organizado, tendo como eixo integrador um Projeto de Intervenção Local – PIL (práxis pedagógica em unidade escolar e não escolar), com 10 módulos teórico-práticos compostos de fóruns, oficinas virtuais, encontros presenciais (incluindo ligação

corporal e estética em vivências Integrativas) e Webconferências, que têm como por objetivo proporcionar a vivência em práticas educativas em sistemas híbridos de ensino com a utilização da plataforma Moodle e dos Portais da diversidade e dos fóruns Estaduais e Distrital de EJA do Brasil www.forumeja.org.br.

Foi desenvolvido um sistema de tutoria que compreende o trabalho de acompanhamento e mediação da construção da aprendizagem por um tutor (on line e presencial) que, juntamente com o professor-aluno trabalharam com a finalidade de elaboração de um Projeto de intervenção Local – PIL e constituição da Comunidade de Trabalho e aprendizagem em Rede – CTAR. Como sistemática de avaliação foi adotada a avaliação em processo ou formativa, considerando a realização das atividades previstas em cada módulo, participação nos fóruns de discussão, nos encontros presenciais e no aproveitamento do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (PIL).

2- MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL

Em relação ao contexto da avaliação, houve, ao longo dos anos, uma acentuada tendência à valorização de estudos avaliativos de natureza quantitativa, fundamentados em paradigma de natureza positivista, que priorizava, via de regra, dados numéricos e objetivos em detrimento de informações qualitativas, que melhor caracterizassem a complexidade humana, seja individual ou coletiva.

De acordo com Martín Rodríguez (2002) o paradigma clássico de natureza positivista, ainda presente em alguns estudos avaliativos, apresenta as seguintes limitações:

i) uma ausência de contexto, salvo que esteja cuidadosamente controlado para generalizar resultados; ii) grande dependência das medidas quantitativas, porque o rigor que promete o paradigma parece descansar na dureza dos dados, que são conseguidos através destes procedimentos; iii) legitimação da avaliação pelo uso de métodos “científicos”, que nos proporcionam informações tal e como sucedem os programas sociais.

Priorizava-se, então, os resultados e produtos, ao invés dos processos dinâmicos, criativos e subjetivos presentes em programas sociais. No entanto, a utilização de abordagem qualitativa e quantitativa em estudos avaliativos não é excludente, visto que o cenário educacional contempla ambos os aspectos, faces de uma mesma moeda, que devem retratar a complexidade da realidade inerente ao contexto educacional.

Por outro lado, paulatinamente, o uso do “design” metodológico positivista e, em consonância com a própria evolução da avaliação em sua quarta geração, ganha lugar, também, notadamente nos anos oitenta, um novo paradigma de natureza holística, construtivista e responsivo, que passa a retratar a concepção de uma avaliação plural, na medida em que sua análise procura estabelecer a triangulação entre as percepções e vozes dos atores.

Assinala Belloni (1999), porquanto devemos trabalhar em direção à construção de uma cultura de avaliação, isto é, a avaliação incorporada de forma institucionalizada e como um espaço de reflexão sistemática, com vistas à elaboração de subsídios para a tomada de decisão. Uma cultura de reflexão e ação constante, na qual vamos efetivamente

tomar nas próprias mãos a responsabilidade da gestão da instituição e do sistema no qual está inserida.

Eis, então, as questões-chave da avaliação, que podem ser certamente respondidas, por meio da seleção adequada de técnicas de coleta de informações e dados, as quais estejam apoiados em uma metodologia que se desenvolva de forma planejada, sistemática e que ocorra em distintos momentos da realização de determinado projeto educativo.

Nesse contexto, diversos objetivos justificam a relevância de processos de avaliação, destacando-se a necessidade de: i) fundamentar a decisão sobre os ajustes de *RUMO*, ou mesmo sobre a continuidade do curso objeto de análise; ii) identificar quais as ações que geram resultados esperados e as que devem ser reestruturadas com vistas a garantir maior efetividade do programa ou curso; iii) justificar a eficácia e alcance do curso, conhecendo quais os aspectos estão afetos ao problema que se busca solucionar e como eles influenciam os resultados do mesmo .

Tomando por base essa linha de pensamento, parece ser indiscutível a necessidade de que se proceda à realização de estudos avaliativos, não só de instituições educativas, mas também de projetos de formação mediados por tecnologias, na perspectiva da avaliação democrática, a fim de que forneçam à sociedade informações que permitam conhecer e otimizar a contribuição de todos os atores envolvidos.

Adotou-se, como referencial teórico, na concepção e desenvolvimento desta investigação, o entendimento de que a avaliação democrática presta, fundamentalmente, um serviço de informação à comunidade inteira sobre as características do programa educativo. O avaliador democrático reconhece o pluralismo de valores e procura a representação de interesses diferentes na formulação do tema. O valor básico está associado a uma coletividade de cidadãos informados e o avaliador atua como um corredor que troca informação entre grupos que desejam conhecimentos recíprocos. Suas técnicas de coleta e apresentação de dados devem ser acessíveis para pessoas que não são especialistas. Sua atividade principal é a análise do programa e reações frente a ele. Garante o segredo aos informantes e lhes oferece o controle sobre a utilização da informação que eles lhe proporcionam. Estabelece-se uma comunicação periódica de suas relações com os gestores e participantes do programa. O critério de sucesso é o número de pessoas que podem ajudar e que participam da avaliação (MacDonald, B. y Parlett, M., 1973).

Em outras palavras, são as chamadas “*vozes dos atores*” que devem ser ouvidas ou, ainda, lidas quando a avaliação usa métodos que contemplem alternativas de pensamento sobre o objeto a avaliar, sendo imprescindível incluir os pontos de vista dos participantes. Assim, justifica-se a relevância de estudos que procurem aprofundar e avaliar não somente os efeitos dos programas realizados e o alcance dos objetivos propostos, mas, também, o entendimento do uso das tecnologias digitais nos procedimentos educativos.

No que tange à educação a distância – EAD, a metodologia adotada no Curso Educação na Diversidade, ressalta a importância de que ela seja desenvolvida, prioritariamente, com ênfase na adoção de estratégias didáticas que estimulem à interação

entre aluno-professor, aluno-aluno e grupo, assim como com o meio utilizado, resultando na combinação de uma ação pedagógica dialógica e participativa.

Nesse sentido, é fundamental considerar que a educação a distância é, por excelência, educação, e, como tal, deve ser vista em sua complexidade, incluindo as tecnologias, também vistas em seu sentido mais amplo de processo de planejamento, ultrapassando a visão reducionista de equipamentos. Em especial, no âmbito do referido Curso, buscando compreender se seus resultados expressam ou não a criação, **Comunidade de Trabalho Aprendizagem em Rede na Diversidade – CTARD**¹¹, um dos pilares do Curso, conforme consta no Projeto do Curso. A CTAR é definida como *“educação aberta, apoiada na pedagogia da autonomia, exercida numa comunidade de trabalho / aprendizagem em rede, utilizando com propriedade as tecnologias de informação e de comunicação”*.

A concepção da CTARD, partiu de valores pedagógicos e variadas experiências docentes que afirmam a possibilidade de uma educação com tecnologias baseada no diálogo, em oposição à transmissão verticalizada e assimétrica de conteúdos e conhecimentos; a ação cooperativa e colaborativa entre os sujeitos, em vez da competição individualizada; o trabalho reflexivo, em lugar do acúmulo de informações; o uso da comunicação em rede para a convivência, em vez do isolamento no individualismo e,

¹¹ CTAR: * (grupo-autor) Amaralina Miranda de SOUZA, Carmenísia Jacobina Aires GOMES, Elicio Bezerra PONTES, Elizabeth Danziato REGO, Eva Waisros PEREIRA, Leda Maria Rangearo FIORENTINI, Lúcia Maria Franca ROCHA, Maria Luíza Pereira ANGELIM, Maria Rosa de ABREU, Raquel de Almeida MORAES, Rogério de Andrade CÓRDOVA, Ruth Gonçalves de Faria LOPES.

finalmente, uma *EAD fundamentada numa ação transformadora em vez de ação para a reprodução*.

É indiscutível a relação da Educação a Distância - EAD com as tecnologias e meios de comunicação, sem os quais não seria possível realizar-se uma educação a distância, ou seja, o processo educativo para além dos limites do espaço físico da escola. No entanto, essa relação não se estabeleceu, historicamente, como dependência ou subordinação aos meios. Nas origens da moderna EAD (se não considerarmos as antigas formas de correspondência epistolar entre mestres e discípulos) a condição tecnológica sempre esteve associada a dois objetivos fundamentais: uma educação alternativa, pela superação de limitações geográficas, espaciais e temporais – e a democratização da educação, como bem público, viabilizando a inclusão de parcelas socialmente marginalizadas do sistema de ensino em sua forma convencional. Estes princípios continuam plenamente válidos no atual cenário das novas tecnologias de informação e comunicação. Do mesmo modo, as características técnicas, a combinação e a convergência de linguagens e meios significam a possibilidade de expandir e aprofundar muitos dos aspectos essenciais do processo de ensino e aprendizagem, mas não podem ser encaradas como paradigmas impostos pela natureza intrínseca das tecnologias (grupo CTAR, 2006).

Merece destaque, ainda, a premissa de que os cursos a distância mediados pelas tecnologias de informação e comunicação, ao serem fundamentados em pressupostos teóricos da aprendizagem colaborativa e construtivista, segundo Jonassen (1996) estimulam que se estabeleça uma relação pedagógica diferente da tradicionalmente realizada. Isso porque os alunos e professores por meio do desenvolvimento de um processo de interação

circular, dialógica e horizontal são estimulados a compartilhar conhecimentos, tecendo uma rede de saberes baseada em intercâmbio de idéias, dúvidas, dificuldades e descobertas, de maneira que a docência passa a ser exercida por todos ao socializarem seus saberes, surgindo, dessa nova concepção e prática, um professor com novo perfil considerado professor coletivo.

Com efeito, assinalam Oliveira e Rumble (1992) que os resultados de pesquisas internacionais indicam ser essa modalidade educativa poderosa estratégia educacional para a capacitação em serviço. Ademais, quando desenvolvida por meio do uso pedagógico e integrado das tecnologias de informação e comunicação, possuem efeito multiplicador aproximando as distâncias físico-geográficas, de modo a permitir o desenvolvimento das necessárias interações pedagógicas e do diálogo entre os participantes, considerados fundamentais para o processo ensino-aprendizagem, desde as práticas socráticas.

3- OBJETO DE AVALIAÇÃO

3.1 Problema

Considerando o referencial teórico conceitual da avaliação democrática, surgiram indagações que se constituíram em objeto de análise deste estudo com a finalidade de se equacionar o *Problema* a seguir:

O Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania com ênfase na EJA responde às demandas de formação de professores, que atuam no sistema público de ensino do Distrito Federal e Goiás, criando condições para a construção local de uma educação contextualizada, de acordo com suas especificidades e constituição de uma Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede na Diversidade – CTARD?

3.2. Dimensões de Avaliação

Tomando por base esse problema, foram priorizadas as Dimensões de Avaliação a seguir, que serviram como eixo para a elaboração dos instrumentais de coleta de dados e posterior análise:

A- Dimensão de Desenvolvimento ► Curso em Ação

Enfatiza o desenvolvimento do Curso, as suas áreas temáticas, a metodologia adotada e as estratégias interativas desenvolvidas no ambiente de aprendizagem virtual, com vistas à criação da Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede na Diversidade – CTARD, o desenvolvimento de reuniões de acompanhamento e avaliação realizadas com as equipes do Curso em seus distintos momentos.

B- Dimensão dos Resultados ► Número de PILs elaborados e defendidos pelos alunos

3.3. Definição de Indicadores

Em linhas gerais, um indicador é uma informação de natureza geralmente quantitativa, que permite avaliar o êxito de um curso, projeto ou programa, na medida em que descreve as características ou mudanças observáveis.

O estudo sobre elaboração de indicadores requer, antes de tudo, que se compreenda o que é um indicador. Corrobora com essa linha de pensamento, Andriola (2001) quando ressalta que, antes de elaborá-lo, porém, é necessário que se reflita no sentido de que:

(...) la determinación de indicadores debe partir de modelos conceptuales” dirigidos hacia sistema de valores más comprensivos, que tengan en cuenta variables de contexto, entrada, procesos y productos, y la evidencia empírica existente en la relación al logro de los distintos productos (Díaz & Galán, 1997, apud Andriola, 2001).

Com efeito, os indicadores devem ter a característica de representatividade (Marchesi & Martín, 1998, apud. Andriola, 2001). “Em outras palavras, devem ser

relevantes ou significativos, com respeito ao objeto ou realidade que desejamos avaliar. Em síntese, podemos dizer que o indicador é uma variável significativa, freqüentemente quantitativa, que tem caráter normativo”.

Nesse contexto as reflexões conceituais sobre a definição de indicadores, de acordo com o mesmo autor, devem estar, constantemente, sofrendo revisões e modificações no intuito de explicar, o mais fidedignamente possível, a realidade ou o objeto a que se propõe.

Nessa mesma idéia, Rua (2006) ao abordar a questão conceitual em torno da elaboração de indicadores assinala que há diversos conceitos a serem considerados, expressando perspectivas sutilmente diferenciadas. Lembra, ainda, que existem diferentes adjetivos utilizados para caracterizar os indicadores: econômicos, sociais, gerenciais, de desempenho, de processo, de produto, de qualidade, de impacto, etc – dependendo muito do tipo de intervenção e do aspecto a ser avaliado, da metodologia de avaliação e do foco desta, entre outras questões.

Assinala a referida autora que indicadores não são simplesmente dados, mas uma balança que nos permite “pesar” os dados ou uma régua, que nos permite “aferir” os dados em termos de qualidade, eficiência resultado, impacto, etc., dos processos e dos objetivos dos eventos.

Dessa forma, os indicadores são medidas, ou seja, uma atribuição de números a objetos, acontecimentos ou situações, de acordo com certas regras. Enquanto medidas, os

indicadores referem-se às informações que, em termos conceituais são mensuráveis, independentemente de sua coleta obedecer a técnicas ou abordagens qualitativas ou quantitativas (Rua, 2006).

Nesse sentido, os indicadores podem ser objetivos, subjetivos ou de ambas as características. Para os indicadores objetivos, se coleta informações e dados por meio da observação direta da realidade e do que os participantes fazem ou dizem. Para a elaboração de indicadores subjetivos, toma-se como referência as informações dos participantes de um curso ou programa, como também, as de terceiros que podem ser afetados pelo programa ou podem influenciá-lo.

No âmbito desta avaliação, foram adotados critérios para a elaboração de ambos os tipos de indicadores consubstanciados, principalmente por meio das entrevistas realizadas na pesquisa de campo, as quais forneceram sobremaneira os insumos necessários para a sua construção. Assim, destaca-se que grande parte dos indicadores apresentados ao final desta avaliação foi decorrente, não só dos eixos priorizados para a análise avaliativa, como também das entrevistas. Isso porque a adoção de entrevistas com distintos atores envolvidos no Curso - constituíram-se em fontes de informação fidedignas e válidas ².

² Tomaram-se como referências para a elaboração de indicadores os documentos a seguir:

Referenciais de Qualidade de EAD de Cursos de Graduação a Distância – recomendados pelo MEC/SEED (www.mec.gov.br)
Resultado da pesquisa sobre a INTERNET no Brasil Comitê Gestor da Internet no Brasil (<http://www.nic.br/indicadores>)
Education at a Glance: OECD INDICATORS – 2006 EDITION (www.oecd.org/ieg)

4- METODOLOGIA

Extensa literatura tem sido produzida para responder as principais indagações sobre o que avaliar, como avaliar, que critérios devem nortear o processo avaliativo, bem como, o que é importante numa avaliação, seja ela institucional, ou mesmo de aprendizagem, conforme assinala Abreu (1987, p. 91).

Com efeito, a avaliação fundamentada em uma concepção democrática tem a finalidade de propiciar insumos e informações sobre como está sendo realizado um determinado projeto social, apoiando-se no uso de instrumentais de coleta de dados, que retratem a visão dos distintos participantes.

O exame da literatura referente à pesquisa avaliativa indicou que alguns autores estabelecem distinção rígida entre pesquisa e avaliação, ao passo que outros classificam a avaliação como uma forma de pesquisa ou a pesquisa avaliativa como uma modalidade de avaliação. Há ainda aqueles que não estabelecem limites entre ambas, utilizando os termos como sinônimos. (Worthen, 1974; Caro, 1977; Wrightstone, 1969; Weiss, 1975; Cohen e Franco, 1988; Calsing, 1993).

Neste estudo, compreender-se-á a avaliação em sua dimensão democrática, como um processo gerador de informações sobre um determinado programa ou curso, o qual deverá não só fornecer subsídios para os prováveis ajustes e correções de rumo, mas, sobretudo incrementar o conhecimento na área, buscando-se realizar a triangulação entre as informações coletados por

meio de instrumentos próprios, de modo que os resultados possam ser analisados para permitir uma análise abrangente e qualitativa do Curso (Stake, 2000).

Assim, segundo Weiss (1975), a avaliação examina os efeitos de políticas e programas sobre determinado público alvo (indivíduos, grupos, instituições e comunidades), em vista dos objetivos previstos. Por meio de métodos objetivos e sistemáticos, a avaliação formativa ou de processo analisa em que medida os objetivos e metas estão sendo atingidos e examina, também, os fatores associados aos resultados satisfatórios ou não satisfatórios. Nessa perspectiva, o Curso passa a ser entendido como uma variável determinante dos efeitos (objetivos e metas) desejados, na medida em que, possivelmente, contém condições propícias (humanas, físicas, materiais, financeiras etc.) para tal.

Buscou-se adotar, sempre que possível, a combinação de abordagens qualitativa e quantitativa, por meio de uma avaliação do processo de desenvolvimento do Curso em foco, fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos do modelo de quarta geração de avaliação de Guba e Lincoln, apresentado por Penna Firme (1994).

Nesta avaliação a adoção de ambas as abordagens apoiou-se no pressuposto, hoje aceito entre os pesquisadores das Ciências Sociais, segundo o qual se deve utilizar as duas abordagens, vez que o uso de apenas uma delas, em geral, pode ser insuficiente para uma adequada explicação do fenômeno a ser estudado.

Nesse sentido, compreende-se que a avaliação qualitativa pode vir secundada por dados quantitativos, até porque na maioria das vezes são inevitáveis. A quantidade não é uma

dimensão inferior ou menos nobre da realidade, mas simplesmente uma face dela. A realidade possui dimensões qualitativas, portanto uma avaliação qualitativa dedica-se a perceber tal problemática, para além dos levantamentos quantitativos usuais, sem que estes deixem de ter sua significativa importância Demo (1991, p. 27).

Consoante exposto, buscou-se obter informações que permitiram conhecer o processo de desenvolvimento do Curso em foco, a fim de retratar prioritariamente a perspectiva dos participantes do Curso em sua complexa realidade.

O modelo de avaliação de quarta geração de Guba e Lincoln, segundo Penna Firme (1994) surgiu na década de 90 caracterizando-se por ser um processo interativo, negociado, posto que se fundamenta num paradigma construtivo. É uma forma responsiva de enfocar e um modelo construtivista de fazer. É responsiva porque, diferentemente das alternativas que partem primordialmente de variáveis, objetivos, tipos de decisões e outros, ela se situa e se desenvolvem a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto da avaliação, seja ele um programa, um projeto, um curso ou outro foco de atenção.

4.1. Coleta de Dados

Foi realizado um Estudo de Campo tendo como eixo norteador de análise a opinião dos distintos segmentos de atores, expressa nas entrevistas realizadas em relação desenvolvimento do Curso “Educação na Diversidade, Cidadania, com ênfase na EJA”.

Para tanto, buscou-se compreender como o curso era visto, mediante, sempre que possível, combinação de abordagem qualitativa composta por amostra aleatória formada por representantes de todos os segmentos envolvidos, com a finalidade de se conhecer como eles avaliavam o Curso em ação.

Para a realização das entrevistas contou-se com a participação de dezesseis alunos³ da disciplina de Projeto 3, realizada no ano primeiro e segundo semestres de 2010, os quais desenvolveram propostas desde a elaboração dos possíveis roteiros das entrevistas, até a sua análise. No âmbito da referida disciplina, realiza-se um projeto de pesquisa em uma determinada área de estudo relacionada ao curso de Pedagogia, objetivando integrar o aluno no desenvolvimento de um projeto, que ao se engajar nele possa vivenciar a experiência de atuar em uma ação pedagógica concreta, nesse caso, a avaliação do curso Educação na Diversidade, Cidadania com ênfase em EJA.

5 - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As informações coletadas na pesquisa de campo foram organizadas de modo a viabilizar as análises descritivas. Para a realização da referida análise, tomou-se como eixo os objetivos específicos constantes do Projeto de Avaliação do Curso Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA, consoantes às dimensões de avaliação priorizadas.

³ Ana Carla Nascimento de Oliveira, Lara Regina Nepomuceno Souza, Lorena Lins Damasceno, Brian Rovere Santos, Beatriz Pereira Batista de Souza, Ana Cecília Teixeira Rabello, Leandro José de Carvalho, André Ayres Carneiro, Priscila Costa Santos, Janaina Teixeira, Helaine Beatriz, Diana Tavares, Caroline Mendes, Carine Mendes, Thassia Rodrigues e Marília Bastos.

Desse modo, foram considerados os objetivos específicos a seguir, como eixos norteadores da referida análise.

- a) analisar o Projeto do Curso de Educação na Diversidade, Cidadania, com ênfase na EJA, a partir de sua origem, concepção e estrutura;
- b) identificar elementos facilitadores e dificultadores da tutoria;
- c) analisar as visões dos distintos atores envolvidos no Curso, no que diz respeito à Comunidade de Aprendizagem em Rede na Diversidade - CTARD, as contribuições do Portal EJA, e da plataforma Moodle;
- d) Analisar a importância do PIL na visão dos entrevistados.

Essa análise foi desenvolvida com base nas entrevistas realizadas com os distintos segmentos atuantes no Curso e dividida em duas dimensões já mencionadas. Sempre que possível, buscou-se proceder a triangulação entre as informações coletadas por meio dos instrumentos utilizados.

Antes de se iniciar as análises das entrevistas, cabe considerar o Projeto do Curso, o qual está consubstanciado no documento “Curso de Especialização em Educação na Diversidade, Cidadania, com ênfase na EJA”, Pós-Graduação Lato Sensu. Assim, nele é ressaltada a importância da diversidade no Brasil, razão pela qual se justifica sua realização, em face à relevância da temática proposta, a necessidade de se propiciar a formação continuada dos professores que estão em pleno exercício docente, na esfera pública estadual e do Distrito Federal na EJA, como estratégia de formação de especialistas para o adequado atendimento às demandas advindas da EJA.

► SOBRE O PROJETO DO CURSO: ORIGEM, CONCEPÇÃO E ESTRUTURA

Está destacado no referido Projeto que é urgente ultrapassar a visão supletiva da EJA, com vistas a uma visão contemporânea em sintonia com as demandas do século XXI, que requer uma formação continuada, flexível e aberta, inclusive apoiada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para o qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão, mais do que isso implica criar, oferecer condições para que esses direitos sejam de fato exercidos. Ademais, só em 1988 é que o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” e “chance” outorgadas à população. Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, deve estar disponível para todos, como preceituado pela Constituição Federal” (Projeto do Curso/2009).

Vale destacar que o referido documento não se trata, propriamente dito, de um projeto político-pedagógico do Curso, contudo, nele são explicitados: os objetivos, a carga horária, o uso do ambiente de aprendizagem virtual denominado Moodle, concebido na perspectiva de uma arquitetura, cujas ferramentas síncronas e assíncronas podem propiciar o desenvolvimento estratégias de aprendizagem colaborativa. Dessa forma, o mencionado ambiente virtual é capaz de permitir o desenvolvimento de cursos a distância, via INTERNET, de forma colaborativa e, segundo sua própria concepção, atendia às especificidades propostas pelo Curso.

Em linhas gerais, o Projeto apresenta uma estrutura básica do Curso, com suas ementas, suas respectivas ações e materiais didáticos que deveriam ser adotados pelos professores, assim como, identificam os perfis e atribuições dos atores a serem envolvidos no Curso.

Nesse sentido, destacou-se a adoção do modelo de gestão compartilhada do Curso, em que as questões de natureza gerencial, técnico-pedagógicas e administrativas relativas ao acompanhamento do Curso seriam decididas, em ação conjunta pela equipe de gestão colegiada, por meio de uma reunião semanal de acompanhamento do curso.

De acordo com o projeto, foi implementado um modelo de tutoria, cuja mediação pedagógica deveria ser realizada, diretamente pelo tutor responsável por cada turma, prioritariamente, por meio do ambiente virtual do Curso, conjugado à estratégia de um “plantão de tutoria” presencial nos Polos de Anápolis, Santa Maria e Ceilândia, com vistas a propiciar a integração e troca de experiências entre os alunos e tutores.

Os tutores, em sua grande maioria, tinham mestrado ou eram estudantes de pós-graduação, a grande maioria de mestrado e doutorado. Preferencialmente, foram selecionados os que tinham experiência em cursos a distância e/ou em relação às áreas temáticas do Curso. Além disso, foi dada especial atenção para os que tinham mais familiaridade com informática, visto que trabalhariam prioritariamente, via ambiente virtual do Curso.

Conforme previsto no Projeto do Curso, foi realizado antes de seu início, a capacitação da equipe de tutores, objetivando prepará-los para o exercício da tutoria no âmbito do Curso. Para tanto, parte das 20 horas do programa abordou a temática da tutoria em cursos a distância, e as demais horas destinadas a apresentação e discussão das temáticas do Curso, as quais estavam contempladas nos 10 Módulos, componentes da Grade Curricular.

Nas entrevistas realizadas, buscou-se, primeiramente, focar o projeto pedagógico do curso, considerando a sua origem, concepção e estrutura.

Para a análise do aspecto relacionado à origem, esclarece-se que os trechos a seguir devem ser vistos como “antecedentes” do curso, já que no conjunto desses é que se funda a origem da formação ofertada.

Uma pessoa da coordenação afirmou que a origem do curso advém da formação denominada “Alfabetizar Alfabetizando” (ENTREVISTA, Coordenação Colegiada, L). Essa formação realizada, segundo a pessoa entrevistada, foi o “embrião” do curso de Aperfeiçoamento em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos.

O MEC – SECAD, em momento posterior desta formação, fez a proposta da oferta de um curso, sendo uma parte com conteúdo sobre a diversidade e uma outra tratando, especificamente, da formação com temas específicos em EJA (ENTREVISTADO, Coordenação Colegiada). Essa formação configurou a concepção primeira de um curso para

EJA na diversidade e ainda na modalidade a distância. (ENTREVISTADO, Coordenação Colegiada).

Ao se fazer comparação entre o curso atual e o anterior, iniciado em 2006, a mesma entrevistada disse:

O que avançou? O que mudou? Primeiro, essa possibilidade da gente fazer diferente porque lá os módulos tinham pouca comunicação e nessa experiência que estamos fazendo agora há uma tentativa de focar a comunicação entre os módulos que acho muito interessante. Por que lá era um curso de diversidade e o aluno optava pela sua área de aprofundamento. Aqui, não. Aqui todo o mundo vai ver tudo e nós vamos ver tudo na perspectiva da EJA. [...] Eu penso que em relação à concepção original a gente tá avançando nessa segunda experiência (ENTREVISTADO, Coordenação Colegiada).

Complementarmente, houve a afirmação de uma outra entrevistada de que o curso deveria ter um modelo que fugisse do padrão tradicional da especialização comumente oferecida. Para tanto, o conhecimento gerado deveria apontar para a transformação social, para o comprometimento da diversidade na medida em que reconhecesse e respeitasse os diferentes sujeitos da educação de jovens e adultos e com a formação onilateral, no sentido dado por Marx, permitindo o pensamento complexo nos termos de Edgar Morin, superando o racionalismo provocado pela ciência experimental e se comprometendo com um novo paradigma da ciência com consciência (ENTREVISTADO, Coordenação Colegiada).

Vale destacar que, enquanto concepção, o curso também valoriza a gestão colegiada e a formação corporal nos encontros presenciais (ENTREVISTADO, Coordenação Colegiada). Foi algo positivo no curso a experiência corporal, ou seja, a linguagem e o movimento corporal e estético, o toque, o relaxamento, ao som dos diferentes ritmos, por exemplo, aqueles que identificam a formação do povo brasileiro, em sintonia com a temática geral de cada encontro presencial e oportunizando aos participantes vivências integrativas.

Outro dado importante vinculado à origem do curso, relaciona-se à ação do movimento social em torno de construção de políticas públicas para EJA, com foco na realidade específica desses alunos. Há um movimento social que também produz conhecimento e que demanda da Universidade Pública sua participação no campo pelo direito à educação. O curso alcança alguns professores cursistas que participam de segmentos organizados da Sociedade Civil, fóruns de EJA e é ainda reforçado pelo engajamento político de professores da UnB em movimentos sociais. Esses professores da UnB já têm articulações históricas em EJA, englobando o ensino, a pesquisa e a extensão. E a iniciativa da oferta do curso, na concepção político-pedagógica que adota, por exemplo, em relação à elaboração de Projetos de Intervenção Local – PIL, está em sintonia com esse envolvimento.

A origem e a concepção do curso refletem o engajamento político de membros da coordenação colegiada e de professores no que tange à luta pelo direito à educação pública, com ênfase na EJA. Isso permite certa visão geral em relação ao contexto sócio-histórico em que se insere o curso, as relações com instâncias do governo (âmbito Federal,

Distrital e municipal), as relações com fóruns, movimentos de EJA. Mas não só isso! A própria oferta do curso na modalidade a distância reflete também o acúmulo dos professores quanto à modalidade educacional a distância e o uso das tecnologias da informação e comunicação na educação.

Vejamos a fala de uma entrevistada da coordenação colegiada:

“este projeto específico, pedagógico, é fruto de todo um movimento em torno de construção de políticas públicas em Educação de Jovens e Adultos diferenciada, justamente com essa visão de se trabalhar a realidade, com foco na realidade específica desses alunos e de formar os professores para trabalharem com essa realidade. [...] é um curso que tem esse objetivo aliado a um objetivo de ter uma concepção diferenciada também de Educação a Distância”. Uma Educação a Distância numa perspectiva de um percurso, que é distinto, que é diferente daquele curso que o aluno chega; tem um contato individual com os conteúdos; constrói conhecimento, é certificado e sai sem compromisso com a aprendizagem do outro. E aqui nós trabalhamos na perspectiva de construção coletiva de conhecimento, de aprendizagem colaborativa e numa perspectiva de percurso em que se formam redes de interações sobre temas específicos. Então, portanto, o eixo do projeto e do curso é um projeto de intervenção local. Portanto, para o aluno, para o professor aluno, ele parte de uma análise da sua realidade, de uma visão da sua realidade e em contato com os demais alunos [...]. (ENTREVISTADO, Coordenação Colegiada).

Depreende-se da entrevista anterior, a inserção do curso como parte de uma dinâmica social em que um dos elementos desafiadores do processo formativo é a

articulação entre o tema da EJA e a diversidade, considerando o público-alvo do curso; a própria modalidade educacional a distância e a concepção orientadora do curso voltada para a elaboração e aplicação de um Projeto de Intervenção Local (PIL). Convergente em tomar o curso como um desafio, uma entrevistada complementa: “o curso é também um grande desafio. Por que o aluno, mesmo sendo professor, espera conteúdo, provas e verificações e o que a gente espera deles é o engajamento na construção do conhecimento de maneira que ele altere, inclusive, as suas práticas enquanto docente” (ENTREVISTADO, Coordenação Colegiada).

Até que ponto os alunos, na fase inicial do curso, compreenderam o projeto pedagógico de formação proposto? Os professores cursistas foram movidos por uma perspectiva predominantemente certificadora ou já tinham a compreensão das exigências políticas e pedagógicas de intervir na realidade da sua atuação? A resposta a esta questão permite pensar desde o processo de divulgação do curso, passando pela seleção dos candidatos, até a fase de abrir o curso com o tema do projeto pedagógico de formação.

As entrevistas junto aos professores possibilitaram agregar novos elementos em relação à concepção do curso. Por exemplo, a relação orgânica entre a proposta do curso e a sua vinculação à rede pública de ensino do Distrito Federal e Anápolis (GO) e a importância de se fazer uma educação sem distância.

Na mesma direção enfatizada por membro da coordenação colegiada, ao citar Marx, uma outra entrevistada enfatizou que o curso tem um caráter de classe

(ENTREVISTADO, professor). E ainda disse que o curso proporciona aos alunos uma real reflexão sobre a EJA e sobre o papel do professor na atual conjuntura.

A questão da cidadania e diversidade foi lembrada por uma das pessoas entrevistadas:

Quem é esse trabalhador, essa trabalhadora que está nas turmas de EJA? Como é que se colocam a questão de gênero, a questão étnico-racial, as questões mais voltadas para o mundo do trabalho? Então, esse conceito da diversidade é muito vasto. Muitas vezes o educador, a educadora, não se percebe em relação a essa heterogeneidade do público e por vezes toma todos os estudantes, todos os alunos de EJA, como se tivessem homogeneidade [...] talvez o interesse pela escolarização seja o mesmo, a origem social, também [...] mas todos são diferenciados. Eles têm suas dimensões subjetivas, suas condições objetivas de vida (ENTREVISTADO, professor).

A produção do conhecimento considerada legítima não se resume àquela produzida na Universidade, mas há também aquela que é produto da ação dos movimentos sociais. Esse conhecimento, na estrutura do curso, é valorizado como construção coletiva de conhecimento, aprendizagem colaborativa, horizonte de um percurso de formação de redes de interação sobre temas específicos. Esses elementos de concepção têm como eixo norteador o Projeto de Intervenção Local (PIL). Além da concepção do PIL há, no projeto pedagógico do curso, referência à Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede na Diversidade – CTARD. O projeto pedagógico do curso foi elogiado por docente do curso,

considerando o fato de ter sido bem escrito e a forma de organização do grupo, sendo a “alma” do curso (ENTREVISTADO, professor).

Cabe ao professor do curso (autor do módulo) interagir diretamente com o aluno, considerando que são os tutores que estabelecem essa mediação? Essa questão está explícita na fala de um professor entrevistado e é um questionamento direto ao projeto pedagógico do curso:

Nesse modelo de gestão, os professores não podiam interagir com os alunos, para não desautorizar os tutores. Então, nesse caso, eu acho que os alunos perderam um pouco, porque como os tutores não tinham a mesma preparação que os professores, em alguns momentos do curso os professores precisariam ter entrado na conversa e problematizado, teriam tido mais ganho especialmente em relação às temáticas da diversidade, certo (ENTREVISTADO, Professor).

As entrevistas com os professores tutores revelaram alguns acentos diferenciados em relação à concepção do curso, mas sem divergências de fundo.

Além de acentuar a importância da educação continuada de professores de EJA, uma pessoa disse que a concepção do curso é muito boa por que desafia o professor a fazer uma relação entre a teoria e a prática ao longo de todo curso. (ENTREVISTA, Tutor). Na mesma entrevista destaca-se que o fato do cursista está na prática de EJA é fundamental. Associando-se esse critério de que, ao ter acesso aos novos conhecimentos, o cursista é provocado a fazer relação com a EJA. Um dos principais instrumentos para fazer

essa ligação são os relatos reflexivos que propiciam ao cursista demonstrar a compreensão sobre o que eles estão assistindo, lendo nos textos e ainda tem o posicionamento pessoal na elaboração crítica e contextualizada (ENTREVISTA, Tutor).

O item da pergunta que tratou da estrutura do curso teve sentidos variados de resposta. O termo estrutura ora foi tratado como organização modular, sistema de gestão, relação do PIL com os módulos, sistema de tutoria, pólos. Vejamos alguns posicionamentos, iniciando pela coordenação colegiada.

A estrutura do curso foi organizada em módulos. [...] a estrutura básica é um projeto de intervenção institucional, alimentado pelos conteúdos e as dinâmicas estabelecidas e desenvolvidas nos módulos [...] nós colocamos no início do curso essa ambientação do aluno na metodologia e no ambiente [...] com a metodologia de Educação a distância, o que é Educação a distância, as dificuldades que se tem nesse curso, para que o aluno já fosse superando, no início, algumas barreiras fundamentais. E depois ele entra na estrutura do curso com discussão da diversidade do povo brasileiro. Então, ele vai discutir a questão da diversidade, para fazer a relação dessa diversidade, desses conteúdos da diversidade, com seu projeto institucional. Depois ele vai retomar este projeto, antes de entrar na discussão da EJA propriamente dita [...] E continua com toda essa reflexão sobre a intervenção local sem perder o fio condutor da discussão desde o início, desse percurso que ele está fazendo. Então, a estrutura favorece essa construção ao longo do processo [...] pelo aluno” (ENTREVISTADO, Coordenação Colegiada).

Em outra parte a entrevistada diz, fazendo alusão aos pólos de EAD, que esses servem para apoiar os alunos cursistas, reduzindo as distâncias e que numa estrutura convencional talvez não tivessem a oportunidade de participar de um curso de especialização. (ENTREVISTADO, Coordenação Colegiada).

Uma pessoa entrevistada, do grupo de professores, recuperou uma metáfora do curso, utilizada quando da referência ao PIL: “o PIL é como se fosse o rio. O rio tem vários afluentes. Os vários afluentes do PIL, que é o rio, são os módulos. Então os módulos têm que estar em função do PIL” (ENTREVISTADO, Professor). Outro professor respondeu o item sobre a estrutura tratando do investimento simbólico e das exigências da estrutura do curso enquanto sistema de gestão:

“o curso tem uma estrutura que envolve o trabalho de uma equipe gestora. [...] tem uma equipe de professores que acompanha o trabalho da tutoria no ambiente virtual, e o ambiente virtual também tem uma representação muito interessante no ponto de vista simbólico que aparece tanto Anápolis quanto as cidades de referência no Distrito Federal que o curso alcança [...] Ele [o curso] é muito exigente do ponto de vista do tempo de dedicação tanto da tutoria quanto da equipe de professores, porque exige uma sistemática de acompanhamento periódico em relação às exigências de curso em especialização em EJA (ENTREVISTADO).”

Na entrevista junto aos tutores, um associou o termo estrutura a currículo, tratando do desafiador e positivo de se estabelecer a relação entre a teoria e prática. (ENTREVISTADO, Tutor). Na fala de uma outra pessoa da equipe de tutoria, acentuou-se

como dado positivo o material pedagógico utilizado no curso e a importância de tema abrangentes para a EJA como a educação do campo, a questão das relações étnico-raciais e a educação ambiental (ENTREVISTADO, Tutor).

O item relacionado à origem do curso apareceu de forma mais acentuada na visão da coordenação do curso. Um ou outro professor e tutor, de forma mais isolada, pelo tempo que acompanha a temática da EJA e mantém articulação com os movimentos sociais, tem alguns elementos de referência histórica. Há compreensão da concepção central do projeto pedagógico do curso. É comum o fato da concepção do curso apontar para transformações na realidade, principalmente, com referência ao PIL. Em quatro entrevistas realizadas junto aos tutores não houve o desenvolvimento da questão sobre a concepção do curso. A resposta aparece dispersa em outras questões abordadas nas entrevistas.

O item relacionado à estrutura teve poucas referências nas respostas dos entrevistados, talvez pelo fato de terem avaliado que no item concepção já havia respondido a questão. Também é plausível admitir que a falta de especificidade na pergunta, apresentando de forma genérica o termo “estrutura”, não tenha sido compreendida pelo entrevistado.

Já os alunos, de forma geral, não compreenderam a pergunta sobre o projeto pedagógico. Determinados entrevistados fizeram menções variadas ao responder a pergunta: referência à quantidade de créditos; contato com assuntos já vivenciados no dia-a-dia; relação do curso quanto ao conhecimento da prática pedagógica em EJA, considerando o público que se atinge; entendimento do projeto pedagógico quanto acesso e

pesquisa em função das atividades desenvolvidas no Moodle; entendimento do projeto pedagógico como sendo o da sua escola; entendimento pelo suporte da tutoria, dinamismo da equipe que acompanha o curso; aproximação entre Universidade e a formação do professor que está na “ponta” (em sala de aula na rede pública).

Por fim, os membros da coordenação colegiada, professores e tutores, têm a clara a compreensão da proposta pedagógica do curso, considerando o PIL como seu eixo integrador e o reconhecimento dos sujeitos enquanto sujeitos no ambiente da intervenção educativa e de que esses são diversos. O curso é mais do que uma apropriação cognitiva do conhecimento. É inserção do sujeito educando na realidade com perspectiva de transformação. Sendo assim, o curso se contrapõe àquela mera perspectiva certificadora. O curso funciona como um “laboratório”, um espaço de “pesquisa pedagógica”.

É possível afirmar, mesmo com respostas variadas em relação à concepção do curso, que os alunos compreenderam, pela proposta do PIL, o diferencial de formação proposta. O PIL realmente foi o eixo central do curso, havendo combinação entre o virtual e o local (escola como espaço de intervenção), sendo os cursistas socialmente referenciados como sujeitos e protagonistas da ação “in loco” por meio da ação coletiva ou individual. Todavia, outros elementos da concepção e estrutura pedagógica, por exemplo, a CTARD, merecem ser mais bem tratados enquanto combinação fase do desenvolvimento e fase pós-curso.

► **Dimensão de Desenvolvimento** ► **O Curso em Ação**

Nessa dimensão foi enfocada a realização do Curso, por meio do desenvolvimento de seus respectivos módulos, da metodologia adotada e das estratégias interativas utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem do Curso, com vistas à criação da Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede na Diversidade – CTARD. Serviram, pois, como fio condutor desta análise os eixos: CTARD, Plataforma Moodle (ambiente virtual de aprendizagem do Curso), Portal EJA, Tutoria e PIL, evidenciados nas entrevistas realizadas com uma amostra composta de trinta e cinco atores do Curso.

► **SOBRE A COMUNIDADE DE TRABALHO E APRENDIZAGEM EM REDE NA DIVERSIDADE – CTARD**

Nessa parte da avaliação há a análise das percepções dos atores envolvidos no curso, no que se refere à Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede na Diversidade – CTARD, notadamente:

O que os membros da coordenação do curso e os professores dizem a respeito da CTARD?

E os alunos e tutores, como formulam a sua percepção da CTARD?

Dos 09 (nove) professores entrevistados, 05 (cinco) são membros da coordenação e os demais exercem a docência no curso. Nessas entrevistas há elementos que apontam clareza, mesmo com variações de sentido, em relação à compreensão da CTARD. Todavia, essas variações de sentido não podem ser desprezadas, já que evidenciam ora uma ênfase ou outra em relação à compreensão da CTARD.

Pelas entrevistas realizadas com os membros da coordenação, identificaram-se as seguintes visões da CTARD:

- a CTARD é um ambiente virtual de aprendizagem, como comunidade e trabalho, implicando no exercício da profissão;
- uma formação em rede que se dá a partir de objetivos, desejos, eixos comuns, havendo o desafio da construção colaborativa, coletiva e que inclui, além do virtual, o momento presencial, concretizando-se em presença manifestada no toque físico, na troca de olhares
- um processo de aprendizagem diferenciado em que se aprende com o outro, tendo potencial para envolver sujeitos diversos e realidades diferenciadas (municípios);
- um espaço de continuidade do curso, sob forma de rede(s), já que esse não se encerra com a certificação e
- um auxílio, um espaço de ajuda mútua, de tal forma que ninguém fique isolado nas iniciativas modificadoras da realidade.

Um membro da coordenação ressaltou: *“a CTAR é uma rede que poderá resultar do curso. Cada participante pode se identificar com alguma questão de pesquisa – muitas delas envolvidas no PIL – e continuar para além do curso em atividade”* (ENTREVISTA, Coordenação, L). No desenvolvimento do curso o ambiente virtual foi configurado para permitir que os cursistas mantivessem interação entre as turmas (ENTREVISTA, Coordenação, C). Portanto, não se trabalhou com o conceito de turmas separadas e isoladas da possibilidade de comunicação entre si.

Essa visão da CTARD em rede é também confirmada por professores do curso. A título de exemplo, apresenta-se o relato de professor do curso.

Quando eu falo de Comunidade de Trabalho e Aprendizado em Rede eu estou colocando, mais uma vez, que não é para as pessoas fazer o curso como acontece na maioria dos cursos tradicionais terminados, recebe o certificado, e

aí adeus. Ninguém mais ver a pessoa. A pessoa nunca mais vê as demais participantes do curso e assim sucessivamente. Aqui não, a idéia é que estes cursistas estejam ao longo do curso e possam, ao término do curso [...] estejam estabelecidos em rede. E essa rede ela tem uma rede política, pedagógica, administrativa. Quer dizer, as pessoas estejam em rede trabalhando, inclusive com o PIL, com o Projeto de Intervenção Local. Estejam trabalhando a transformação da sua realidade, se ajudando mutuamente (ENTREVISTA, Professor).

É muito acentuada na visão da gestão colegiada e dos professores a crítica ao modelo tradicional de cursos voltado eminentemente para a certificação. O curso de Educação na Diversidade e Cidadania, ênfase em EJA realiza uma inversão. A certificação é decorrente do conteúdo da ação transformadora projetada em PILs. Por isso a idéia da CTARD envolve tanto as ações em rede virtual quanto aquelas que se dão em função do PIL, apontando ainda para a perspectiva de continuidade da rede na fase pós-curso. Agora, o que explicitamente o curso favoreceu de dinâmica na concepção de CTARD, identificada pelos alunos cursistas, para “animar” a fase pós-curso? Essa é ainda uma lacuna do curso. A continuidade da rede na fase pós-curso é um desafio a ser pensado, aspecto esse ressaltado na entrevista de docente do curso que inclusive aponta sugestões.

as possibilidades a gente tem que ter, né? A gente tem que estar animando o pessoal. O curso não encerra aqui, apesar de ele ter encerrado formalmente, mas o trabalho que eles construíram na realidade não pode se encerrar aqui. Então, eu espero que essa coordenação colegiada tenha idéias para juntar esse pessoal novamente, fazer um encontro, perguntar como fizeram os projetos. A minha sugestão seria essa: que a gente pudesse, em um outro momento, juntar as pessoas e verificar o que realmente ele conseguiu implantar na realidade a partir daquele PIL que ele fez. O que ele conseguiu ir avançando dali pra frente em relação ao trabalho que já ele fazia. (ENTREVISTA, Professor).

A estrutura do curso que venha “animar” a CTARD tanto na fase de desenvolvimento da formação quanto na fase pós-curso deve ter relação direta com o nível da consciência do aluno cursista face ao sentido atribuído à ação coletiva transformadora das condições em que se dá a ação educativa e pedagógica no campo da EJA. A retomada

do PIL, em um outro momento, é uma excelente referência para releitura do sentido do que foi criado quando do desenvolvimento do curso.

No discurso dos entrevistados há também referências que associam a CTARD ao ambiente virtual. O registro de entrevista com outro docente do curso apontou para o seguinte: *“Creio que precisa sempre estar fomentando a participação nesse espaço, motivando permanentemente o acesso pelo aluno ao espaço de construção colaborativa virtual”*. (ENTREVISTA, Professor). Fica claro o sentido da CTARD compreendida como as relações que são em ambiente virtual de aprendizagem⁴, sendo esse o espaço em potencial que a CTARD ganha visibilidade.

Mas como a CTARD se constitui e se desenvolve enquanto CTARD? Quais os vínculos que, em sua origem, contribuem para que se forme uma comunidade que possa ser denominada como CTARD? Como se articula o momento do trabalho em rede virtual, articulado a conteúdos de aprendizagem, com a ação no lugar de vida dos sujeitos da EJA, alargando a compreensão da CTARD?

Essas questões não são respondidas aqui de imediato, mas um entrevistado dá algumas pistas em termos dos desafios inerentes ao desenvolvimento da compreensão e ação da CTARD:

esse conceito [CTARD] muitas vezes não é apropriado de imediato. Ele exige um tempo de apropriação em relação ao próprio significado dele. Não como um conceito em si, mas a implicação que ele traz do ponto de vista de entendimento do que é a construção coletiva e do que é o comprometimento individual dentro de uma ótica de construção coletiva. [...] ele pode ser compreendido num sentido restrito como um mero trabalho de grupo. Então, trabalho de grupo e o conceito de comunidade de trabalho e aprendizagem em rede são concepções

⁴ O entrevistador, ao perguntar sobre a CTARD, indagou sobre as suas “possibilidades interativas”. Talvez isso tenha gerado no respondente a visão de que se trata da interação em ambiente virtual. Portanto, a resposta à pergunta deve ser considerada na forma de abordagem do entrevistador.

diferenciadas e muitas vezes o cursista não se dá conta dessas implicações tanto no processo do curso quanto no pós-curso (ENTREVISTADO, Professor)

Talvez seja o caso trazer para o âmbito do curso os coletivos organizados da sociedade civil. Ou seja, dá visibilidade aos Fóruns EJA da Sociedade Civil ou outras expressões organizadas da sociedade como forma de disposição cultural de conteúdos produzidos por esses segmentos organizados e ainda como espaços prováveis de ação organizada tanto no decorrer do curso quanto na fase pós-curso. Assim, esses “testemunhos” possam ser uma das formas de incorporação que a CTARD continua, seja alimentada pela ação específica que se dá no seu próprio espaço ou em outros espaços coletivos.

O que fica evidenciado na compreensão dos professores e coordenação colegiada é que a CTARD é algo para além do ambiente virtual. Assim, a CTARD é um conceito mobilizador das ações políticas e pedagógicas em rede, que tem o espaço virtual como potência e experiência concretizada no decorrer do curso.

Como os tutores percebem a CTARD?

Das entrevistas com tutores é possível afirmar que a visão da CTARD tem parâmetros, predominantemente, assentados na menção à plataforma virtual e às suas ferramentas de interação. Um tutor apenas salientou a CTARD como espaço da interação, de trânsito do real-virtual-real (a expressão “real” foi literalmente usada pelo entrevistado). Esse entrevistado ainda afirma:

a partir de agora que vai ter essa interatividade, esse trabalho em rede. O que acontece, o instrumento que é a plataforma Moodle, por onde a gente construiu, ela ajudou muito, mas com o desdobramento da realidade, eu acho que aí é que a coisa vai começar a se dizer se essa ela vai ser virtual ou se ela vai ser real mesmo (ENTREVISTA, Tutor).

O mesmo entrevistado cita que, da passagem do virtual para o real, há algumas desafios em relação à CTARD. Os sujeitos na CTARD têm realidades diferentes e o mesmo objeto da intervenção. Então, como nesses casos se constitui o diálogo que aponte para ações modificadoras sem conhecer as especificidades de cada realidade? (ENTREVISTA, Tutor).

Diante dessa questão há alternativas que podem ser desenvolvidas, por exemplo, provocar que os sujeitos da comunidade se visitem mutuamente, conhecendo as escolas onde atuam. Conclui o entrevistado: *“nós estamos dialogando muito bem. Nós estamos construindo relações bem, mas uma coisa é falar sobre elas, outra coisa é fazer na prática”* (ENTREVISTA, Tutor).

Na linha do entendimento da CTARD associada à interação, diz uma outra entrevistada: *“Eu acredito nessa interação. A gente observa muito a construção que eles vão fazendo, por exemplo, um começa mal, mas lê o outro e começa a rever seu pensamento”* (ENTREVISTA, Tutor).

As possibilidades interativas da CTARD são apontadas por uma entrevistada enquanto vivência da tutoria no ambiente virtual e as suas inúmeras possibilidades de criação de redes de diálogo, de encontro virtual e de professores que fizeram o curso (ENTREVISTA, Tutor). A mesma entrevistada afirma, ainda, o desafio do pós-curso, tal qual apresentado por membros da coordenação colegiada e professores em entrevistas anteriores.

Uma tutora associou a CTARD à sua satisfação com a organização do curso (ENTREVISTA, Tutor).

Um outro tutor entrevistado entende a CTARD como a modalidade educativa e como ambiente virtual e afirma:

Eu penso que é uma nova modalidade que veio promover uma democratização por que o que acontece hoje em dia é que você vai a qualquer esquina e encontra uma lan house. Eu tenho um aluno meu que teve que comprar um computador, mas até ele comprar esse computador, ele acessava por computadores de amigos [...] (ENTREVISTA, Tutor).

Uma outra pessoa entrevistada responde diretamente a pergunta sobre as possibilidades interativas, dizendo que essas são boas, por que há os encontros presenciais, há espaço na plataforma chamado “cafezinho”, há o fórum de dúvidas, há o e-mail em que o aluno pode enviar seus problemas para a coordenação, além dos fóruns por turma (ENTREVISTA, Tutor).

Na análise dessa entrevista, destaca-se o entendimento da CTARD, desde o momento do encontro presencial, até o uso das ferramentas de interatividades existentes no ambiente virtual. Isto é, enquanto alguns tutores centram-se na compreensão da interatividade a partir da compreensão do que é a CTARD, dois outros a compreendem como ambiente virtual e ferramentas de interação e interatividade.

Das treze entrevistas realizadas com alunos do curso, em seis houve resposta desconhecendo a CTARD. Um entrevistado, também desconhecendo a CTARD, responde genericamente: *“Tudo o que acrescenta é bom”!* (ENTREVISTA, Aluno). Um outro entrevistado chegou a perguntar: *“CTAR é o ambiente que a gente conversa?”* (ENTREVISTA, Aluno). A indagação da pessoa entrevistada significa o desconhecimento da CTARD. Corroborando o mesmo desconhecimento sobre a CTARD, há a seguinte resposta: *“Não sei bem, mas acho importante para o desenvolvimento do curso”.* (ENTREVISTA, Aluno). Somam-se, então, seis entrevistados com desconhecimento em relação à CTARD.

Há um bloco de entrevistados que associa a CTARD à modalidade educacional a distância e às tecnologias da informação e comunicação. Por exemplo, um entrevistado disse em relação à CTARD: *“O bom é isso, ter montado este ambiente EAD, ter reunido esta quantidade de pessoas que tem aí, inclusive de outros estados, de outras cidades, você lidar com várias experiências, né”*(ENTREVISTA, Aluno). A ideia da CTARD como ambiente virtual de aprendizagem ainda aparece associada às tecnologias. Um outro entrevistado diz: *“Aí seria a questão das tecnologias a distância. A interação se dá diante de um processo de mediação do conhecimento”* (ENTREVISTA, Aluno). Na mesma linha da visão da CTARD como tecnologias, diz-se: *“A questão das tecnologias até agora estão viáveis, não estão difíceis e nem distante. Qualquer pessoa que tem o básico pode tentar”* (ENTREVISTA, Aluno).

A CTARD, como ambiente virtual, é apresentado como algo de grande alcance, já que há o entendimento dessa viabilizar-se pelas tecnologias da informação e comunicação em um mundo global: *“São possibilidades infinitas, não só para quem está na área da EJA em qualquer lugar do Brasil e do mundo, uma globalização da luta”* (ENTREVISTA, Tutor).

Uma das entrevistadas destacou as dificuldades em torno da CTARD, apontando para as condições objetivas de trabalho dos professores de EJA:

são professores da EJA que estão trabalhando sessenta horas, e esse trabalho, além do desgaste físico e emocional, não dá brecha para que o professor tenha tempo disponível para participar de uma interação dentro de um ambiente virtual com mais profundidade. [...] Um professor que trabalha sessenta horas não tem condições. Então a questão não é a concepção. As possibilidades em termos de concepção da CTAR existem, mas depende da realidade do grupo que a utiliza, que está participando dessa comunidade. Ela vai ter maior ou menor possibilidade dependendo da disponibilidade de tempo que o grupo que está fazendo uso dessa comunidade ele tem. É uma condição possível? É, teoricamente sim. Mas depende muito. Então assim a educação a distância tem que considerar essas realidades. Se não considerar, ela fica totalmente idealizada (ENTREVISTA, Tutor).

Há distância considerável, que aumenta progressivamente, da compreensão da CTARD pelos professores e coordenação do curso, em relação aos tutores e alunos do curso. Os dois últimos grupos, com variações quantitativas de entrevistado para entrevistado, não têm clara compreensão da CTARD. A CTARD é um conteúdo político-pedagógico do curso. Sua compreensão é percebida de forma ainda difusa pelos diferentes sujeitos que participam do curso. A CTARD é conteúdo pedagógico do curso e merece ser estruturado como tal, para não se confundir com modalidade, interação, plataforma. Isso não nega o ambiente virtual do curso como um dos meios que potencializam a CTARD e, além do mais, como o meio em que se experimenta a CTARD. Nesse último aspecto, pode-se afirmar que houve a experiência da CTARD.

► SOBRE A PLATAFORMA MOODLE

Aos entrevistados que participaram dessa pesquisa foi proposta as seguintes questões: como você avalia o ambiente virtual de aprendizagem do Curso – Plataforma Moodle e com que frequência você o acessa?

De um modo geral, constataram-se poucos elementos de diferenciação no conjunto de respostas dos entrevistados. Mesmo assim foram agrupadas as variações de sentido em relação ao Moodle nos seguintes aspectos: dificuldades e facilidades no uso da ferramenta.

Os 18 alunos entrevistados destacaram tanto as facilidades quanto às dificuldades da plataforma moodle, sendo que todos afirmam que ela permite a interação de

forma rápida, possibilitando a discussão e o debate entre os alunos, conforme exemplo a seguir:

É um plataforma muito boa, eu tava até conversando com os colegas, a importância do cafezinho virtual, porque os outros cursos a distancia, não tem café virtual, faltam muitos recursos de mediação do conhecimento. Então tem uma qualidade, eu vejo que essa plataforma e toda a dinâmica do curso tem uma qualidade muito boa. A gente percebe que há uma preocupação com a qualidade.” (ENTREVISTA, Aluno)

Não obstante, alguns alunos afirmaram que determinadas dificuldades foram sentidas durante as semanas iniciais do curso, momento no qual houve um trabalho de ambientação em relação a plataforma, que foi objeto de discussão durante o Módulo 1.

“É aquilo que eu falei. Eu tive muita dificuldade no início. Tive muita ajuda do tutor. E aí é aquela coisa, se você não acessar, você continua perpetuando essa coisa. Então o grande “bum” é você ficar mexendo, e entrando em uma coisa e em outra. Pra você ficar com mais familiaridade e ter mais habilidade. Então estou superando. O ambiente virtual é muito bacana, você tomar conhecimento das respostas do colega, poder sociabilizar suas impressões, e se familiarizar com as impressões de outros colegas é muito bom.” (ENTREVISTA, Aluno)

Alguns alunos afirmaram que tiveram dificuldade de acesso a plataforma devido ao equipamento que utilizavam não atender suas necessidades e até mesmo por não terem conexão com internet banda larga.

Houve uma variação no que se refere ao número de vezes que os alunos acessaram a plataforma Moodle. Um grupo significativo afirmou que acessava diariamente pois sentia necessidade de estar atualizado em relação a discussão. Outra parte revelou que o número de vezes que acessava não é considerado ideal, pois devido ao fato de possuírem uma carga horária de trabalho que ultrapassava as 40 horas semanais o único tempo disponível para entrarem na plataforma era nos feriados, fins de semana ou à noite. Outros alegaram problemas técnicos que dificultou o acesso, como aparece no relato a seguir:

“No ambiente, eu acho que, ainda, tem muita coisa que pode ser facilitada, mas ele atende. A frequência que acesso, não é a ideal. Eu acho que o ideal seria todo dia. Eu tive uns problemas em Abadiânia, conexão a rádio. Eu pensei até que já estava fora desse curso. Agora, na metade do curso consegui a conexão {cita o nome da operadora} e estou tentando ver se recupero. Acesso pelo menos 3 vezes por semana. Mas com uma conexão limitada e às vezes na lan house. 2 horas no “máximo”. (ENTREVISTA, Aluno)

Ao serem argüidos sobre como avaliam a plataforma moodle, os professores manifestaram satisfação, destacando seu caráter interativo. Alguns evidenciaram que a ferramenta possui aspectos intuitivos que facilitam a navegação e a localização de mensagens, os níveis de estatística de frequência dos estudantes ao fórum, as leituras, etc.

No entanto, alguns salientaram que a ferramenta não foi usada em suas potencialidades, sendo mais freqüente o uso de ferramentas assíncronas, como os fóruns de discussão. No que se refere ao uso de ferramentas síncronas, um professor destacou que o

moodle possui algumas limitações já que “uma ferramenta de chat para turmas de trinta, sessenta participantes, nem sempre é um espaço efetivo, tanto de uso como de funcionalidade. Tanto de uso em relação às questões de tempo, se você pergunta assim para o grupo de alunos ‘Qual é o horário em que a gente pode marcar o nosso chat?’ Vão aparecer vários tempos, então, dificilmente vai haver uma compatilização. Por outro lado, o chat, pra você fazer a funcionalidade dele enquanto o uso, são várias pessoas que escrevem em velocidades mais diferenciadas, e o mediador tem que ser muito hábil. Então, ele ajuda no processo de esclarecimento de uma questão que é daquele momento, mas que o e-mail pode cumprir”.

Entre o grupo de coordenadores do curso, observou-se uma maior diferenciação no conteúdo das avaliações em relação ao moodle.

Uma das coordenadoras afirmou que o moodle reúne qualidades bastante importantes, pois a gestão da informação se dá por meio da própria plataforma que permite conhecer o perfil do aluno e a forma como ele acessa o ambiente. Segundo ela, por meio da gestão da informação, podem se trabalhar os dados quantitativa e qualitativamente, categorizando as mensagens e intervenções dentro da plataforma.

Em direção semelhante, outra coordenadora destacou que o moodle permite interatividade nos fóruns e facilita a comunicação entre a equipe de gestão colegiada, por meio de espaço específicos de diálogo. No entanto, salientou que é importante dimensionar os limites do moodle para a construção do projeto de intervenção local (PIL). Segundo ela, a plataforma não dispõe de ferramentas que facilitam a construção do projeto, para além da

anexação de arquivos. Como exemplo, destacou que a ferramenta wiki, utilizada para a produção de textos, não deixa registrado todo o processo de construção, mas apenas a última intervenção.

Outra coordenadora argumenta que não sentiu dificuldade em utilizar a plataforma, pois já tinha familiaridade com o uso da internet. Não obstante, chamou a atenção para a importância de se garantir ao professor cursista condições mínimas para estar participando do curso de forma efetiva. Segundo ela, é importante conhecer a base tecnológica a que as pessoas têm acesso, pois as dificuldades sentidas pelo docente podem contribuir para a sua desistência.

“ Porque com o professor é o seguinte: se o trem não funciona da primeira vez, ele já desanima; não funciona da segunda vez, ele já desiste. Ele é um aluno da EJA: tem que chegar e ter as coisas funcionando e dando retorno. Então eu não sei (...) se lá na ponta onde o computador é um computador precário em termos de acesso a Internet como é que a gente resolveria isso. Por exemplo, é interessante pensar no suporte mídia física para mandar e os vídeos, por exemplo, se os alunos ganhassem um kit com DVD, porque eu acho que o que pesa mais acaba sendo o vídeo. E os vídeos que estão aqui são fundamentais para poder fazer a discussão, não é um material que está disponível em todo e qualquer lugar e mesmo que estivesse disponível para o professor lá do interior que tiver uma conexão difícil vai ser difícil também de conectar. Então eu não sei se a gente não podia pensar em uma parte de recurso que desse um kit básico para também ajudar nessas distancias onde as pessoas não tem a condição de facilidade que a gente tem aqui”.

(ENTREVISTA, Coordenadora)

Argumento semelhante, também, foi tecido por um tutor, ao salientar que no Brasil há uma diferença muito grande entre aquilo que as pessoas imaginam que é a velocidade da informática, o acesso às maquina e aquilo que é mesmo. Ele contou que teve alunos que apresentaram dificuldades na primeira semana de ambientação não só com o moodle, mas de conseguirem ter o programa para “abrir os textos no computador dele,

aprender a baixar o programa, o programa ele não conseguia baixar porque a maquina dele era antiga e tal, são uma série de problemas que aí dificultam a aprendizagem do aluno”.

(ENTREVISTA, Tutor)

► SOBRE O PORTAL FÓRUM EJA

O Portal dos Fóruns de EJA do Brasil (www.forumeja.org.br) foi lançado em 2005, durante o VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos realizados no DF/Luziânia-GO, com apoio do MEC, UNESCO, UNDIME, governo do DF e outros.

Desde sua origem, essa plataforma eletrônica criada pela FE/UNB vem dando suporte às ações de fóruns de EJA existentes em todo o país. O portal é um espaço que está sendo construído, em constante movimento. Uma de suas funções é articular politicamente o movimento nacional, estadual e local pelos direitos à educação de jovens e adultos, por meio de ferramentas que permitem a interatividade dos diversos fóruns de EJA no portal.

Apesar de não possuir caráter de banco de dados, agrega informações atualizadas sobre eventos na área, disponibiliza materiais audiovisuais e materiais diversos que tratam da educação de jovens e adultos.

Dentro da perspectiva de construção da CTARD, buscou-se ao longo do curso estabelecer uma ponte entre as discussões travadas no módulo e as informações que circulavam no portal.

Segundo um das coordenadoras do curso, “a ferramenta como único espaço de diálogo e interatividade, seja moodle ou o que for, é efêmera, dura enquanto o curso está.”

Segundo ela, “o conhecimento produzido tem que ficar em outro lugar que permaneça, para que o aluno não só possa continuar consultando, como possa continuar se organizando para seu grupo de pesquisa”.

Aos diferentes sujeitos que participaram desse estudo foi feita a seguinte questão “Qual a contribuição do Portal EJA para este Curso?”

De um modo geral, constatou-se uma variação no conjunto de respostas dos entrevistados, principalmente se considerarmos o lugar ocupado pelos diferentes sujeitos no curso: alunos, coordenação, professores e tutores.

Em relação aos alunos entrevistados observou-se que alguns desconhecem o que seja o espaço do portal, embora determinadas atividades avaliativas de alguns módulos desenvolvidos no curso, remetessem-nos, necessariamente, à consulta de documentos e legislação pertinentes a EJA, disponíveis nessa plataforma. Diante da pergunta sobre o portal, o aluno entrevistado respondeu: “O portal que você diz é o da UnB? O que a gente entra no curso mesmo?”. O entrevistador esclareceu: “Não, porque é... tem o do curso mesmo, que é a plataforma do moodle e tem o portal EJA, que é um portal que foi criado onde ele reúne todos os materiais do EJA, inclusive tem o mapa do Brasil. A senhora já chegou a acessar ele?”.

(...) Ah, que tem vários mapas né? Tem um do Brasil grande e tem vários mapas. Eu não cheguei a entrar nele, já vi só a página principal, mas eu realmente não cheguei a entrar, não cheguei a acessar.” (ENTREVISTA, Aluno)

Outros alunos perceberam a relevância política do portal no processo de mobilização e formação de educadores de jovens e adultos. O portal é visto como um espaço de pesquisa, de consulta, de apoio e fortalecimento da EJA. Apesar de esse aspecto destacar-se nas falas dos entrevistados, observa-se também em alguns discursos que o portal foi mais utilizado como espaço de consulta bibliográfica do que espaço de mobilização política.

“É como eu falei, é o suporte. Você tem como buscar, como pesquisar. E esse suporte é fundamental, é a retaguarda (entrevista, aluna)

O Portal EJA para o curso ele dá suporte, ele aborda a legislação específica da Educação dos Jovens e Adultos. Então, o Portal EJA contribui também como suporte é um texto a mais, uma leitura a mais que completa esse curso. Acho que o aluno desse curso tem que estar de alguma forma interagindo com esse Portal.” (ENTREVISTA, Aluno)

Entre os coordenadores e professores do curso, observaram-se poucos elementos de diferenciação no conjunto de respostas dos entrevistados. Constatou-se uma maior clareza no que se refere aos vínculos do portal com o curso de especialização, mormente, no que se refere a construção da CTARD. O Portal é visto como uma das iniciativas contemporâneas mais importantes na área e Espaço fundamental para a organização e funcionamento dos fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil.

“O fórum é um ambiente de conhecimento já construído e que deve ser alimentado constantemente. Então ele traz conteúdos muito importantes, não só conteúdos temáticos, mas políticos de atuações, de movimentos, de

ações que se desenvolvem para a Educação de Jovens e Adultos. Eu acho que ele é fundamental.

Entrevistador: *A contribuição seria é mais no sentido do material e da organização desse material?*

Do material que está ali disponibilizado é mesmo uma contribuição de formação política. Eu acho que é muito importante saber que ali existe todo um movimento, um movimento que produz conhecimentos, que age sobre a realidade. Então ele é bastante coerente com aquilo que a gente está propondo. E saber também que essas pessoas saibam que ali é o espaço em que eles podem depois continuar essa conversa que estão fazendo agora. Essa interatividade, ele é um espaço até de manter essa noção de comunidade de trabalho e aprendizagem pós-curso. A noção do percurso que continue. Então eu acho que ele fundamental, é um espaço de buscar conteúdos para construção, de possibilidades de estar ali como um espaço para se colocar construções novas e de manter estes vínculos criados aqui no curso. Acho que é importante”.

“ O portal é um grande avanço e supera o próprio curso. Especialmente no sentido do seu uso aberto. É um recurso antes de tudo democrático. Atualizado frequentemente, ele recebe informações de fontes diversas o que permite a informação o diálogo com seu usuário”(ENTREVISTA, Coordenadora)

Embora alguns professores compreendam o portal fórum EJA como espaço de mobilização política, reconhecem que o mesmo não tem sido apropriado devidamente pelos alunos. Entre os coordenadores e professores do curso, observaram-se poucos elementos de diferenciação no conjunto de respostas dos entrevistados. Constatou-se uma maior clareza no que se refere aos vínculos do portal com o curso de especialização, mormente, no que se refere a construção da CTARD. O Portal é visto como uma das iniciativas contemporâneas mais importantes na área e Espaço fundamental para a organização e funcionamento dos fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil.

“O portal é importante, inclusive porque ele abre para o conhecimento das outras realidades de EJA no Brasil, então ele dá um caráter do Distrito Federal, mas dá um caráter nacional, dá uma possibilidade pra você acessar um conjunto de conhecimentos sistematizados seja pelos movimentos sociais, seja pelos fóruns específicos, seja por instituições governamentais, você manter-se pelo menos atualizado, ter um banco de referência sobre o próprio pensamento do Paulo Freire, enfim. É uma referência importante, mas que no curso eu vejo que aquela referência é importante na medida em que ela é um elemento de

interesse do sujeito participante, ou do grupo participantes. Enquanto não for, o fórum EJA vai continuar sendo um portal como qualquer um outro.” (ENTREVISTA, Professor)

Entre os tutores encontram-se concepções semelhantes as desenvolvidas por alguns cursistas e parte do corpo docente do curso. Para alguns o portal é visto como espaço de consulta bibliográfica, local onde estão disponibilizados textos, legislação e informação pertinente à área. Para outros, como espaço de fortalecimento e mobilização política dos fóruns de EJA em âmbito local e nacional.

“ele é o organizador, porque ele organiza as publicações, as informações, divulga a data dos eventos, disponibiliza as informações para as pessoas (...) Pega desde o arquivo que está disponibilizado na biblioteca aos novos eventos que vão acontecer, então eu acho que ele cumpre esse papel, o papel de ser um instrumento de articulação e organização dos vários desafios, eventos, práticas, teorias que nós estamos trabalhando.(...) É uma referência que aglutina, que reúne, que agrupa as pessoas”. (ENTREVISTA, Tutor)

“Eu vejo como mais uma ferramenta que os alunos têm para poder adicionar o conhecimento e também é um espaço onde eles estão buscando novas informações e em momentos também que eles podem estar discutindo. Muito interessante”. (ENTREVISTA, Tutora)

Embora reconheça o caráter informativo e mobilizador do portal, uma tutora argumenta que seu vínculo com o curso não foi tão enfatizado, predominando a utilização do portal para consulta bibliográfica. Considerando a relevância dessa plataforma na mobilização dos fóruns de EJA em nível nacional, sugere que esse poderia ter seu conteúdo aprofundado em módulo específico. Ela levanta argumentos que em si justificariam a inserção do portal como parte do conteúdo do curso, elemento importante na reflexão sobre o sentido no qual as políticas de EJA tem sido conduzidas pelos governos e encaminhadas como espaço de luta e transformação social.

Embora o trecho da entrevista seja longo, vale a pena trazê-lo em sua integridade de modo a retratar as proposições dessa tutora:

“Ele entrou muito na bibliografia, mas eu acho que deveria entrar como conteúdo, mesmo, como parte de um módulo onde o portal e a participação dele no movimento, junto às pessoas que estão pensando na educação de jovens e adultos, se agregue de alguma forma até mesmo a partir de um módulo do próprio curso. Então assim eu acho que ele tem que ser um pouco mais enfatizado, mais trabalhado dentro de algum módulo – o que não foi, pois foi só como bibliografia. Então eles tinham o acesso, eles acharam ótimo no sentido de “Nossa, lá tem tudo!”, porque lá há de dissertações a pesquisas de doutorados, artigos, todo tipo de literatura, vídeos, todo o material necessário. Então quem conseguiu acessar e perceber isso achou muito interessante. Mas nem todos acessam só como bibliografia, nem todos têm tempo para acessar. Eles vão acessar o que é básico. Dentro do tempo do professor que trabalha sessenta horas, ele vai ler estritamente o que está ali de leitura obrigatória para ele conseguir cumprir com o que lhe é demandado para ser avaliado no módulo. Então esse tipo de pesquisa, dentro da especialização, muitas vezes não tem um tempo, mas se viesse a questão do fórum EJA, dos movimentos sociais, principalmente no módulo em que a gente discutiu políticas públicas – enquanto também uma política pública, e discutir isso, a importância disso – dentro de uma atividade como tarefa, mesmo, dentro de um fórum, eu acho que valorizaria mais a reflexão deles no sentido de perceber a importância desse fórum, a importância da Educação de Jovens e Adultos enquanto um movimento muito maior, que está além desse processo de sala de aula e de escola, onde ele vive, e que é possível influenciar nas políticas públicas a partir também da participação no fórum EJA”. (ENTREVISTA, Tutora)

Essa tutora conclui sua reflexão sobre o portal, afirmando que o fórum EJA não é apenas uma biblioteca virtual, mas um movimento de pessoas e organizações não governamentais, onde todos buscam contribuir com a educação de jovens e adultos e propor políticas públicas. Ela argumenta que o professor que está na escola precisa perceber a dimensão de que sua ação também pode ser transformada em uma política pública. Segundo ela, essa compreensão da prática pedagógica como espaço de construção da política pública, foi até compreendida pelas cursistas, graças aos trabalhos realizados por

meio dos projetos interventivos, não obstante, o fórum EJA foi pouco trabalhado dentro dessa perspectiva.

► SOBRE A TUTORIA

Nesta avaliação, a tutoria foi definida como um dos eixos transversais para as análises das entrevistas realizadas, objetivando conhecer como ela foi vista pelos distintos atores do curso. Cabe ressaltar, no entanto, que a tutoria, ao contrário dos demais eixos de análise, refere-se ao exercício de uma função levada a cabo pelo tutor, o qual representou um dos principais protagonistas implicados no curso. Por essa razão, dar-se-á prioridade na construção desta parte, prioritariamente a “voz do tutor”, complementada pelas demais dos atores entrevistados.

Iniciou-se, porém, por algumas considerações gerais sobre a atividade de tutoria em um curso a distância, seguida das opiniões de como ela foi desenvolvida à luz das falas dos entrevistados. Almeja-se, assim, refletir sobre o esperado da ação tutorial versus o de fato realizado, segundo a ótica dos entrevistados.

Nesse sentido, observou-se que na metodologia do Projeto do Curso a tutoria foi concebida para ser desenvolvida como “um sistema que compreende o trabalho de acompanhamento e mediação da construção da aprendizagem por um tutor (on line e presencial) que, juntamente com o professor-aluno trabalharão com a finalidade de elaboração de um Projeto

de Intervenção local (PIL) e constituição da CTARD.” (Projeto do Curso, 2009, p.5). Ainda, destaca que a UAB-UnB contará com um tutor de apoio tecnológico que apoiará na publicação dos conteúdos, atividades, tarefas no ambiente on line, Moodle.

Por outro lado, falar em tutoria em um curso realizado na modalidade a distância é evidenciar sua característica de “coração pulsante”, prafraseando o que destacou uma das cordeadoras do curso, quando de sua abertura. Isso porque o papel do tutor é fundamental durante o desenvolvimento de um Curso a distância, tendo em vista que a tutoria, quando desenvolvida de forma adequada, permite que o aluno sinta-se estimulado, orientado e acompanhado, a fim de que possa participar das discussões desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem.

Dessa forma, pode-se dizer que a tutoria como parte integrante de um sistema de EAD, dá o tom ao curso, de vez que seu desenvolvimento com ênfase na mediação pedagógica pode estimular, o necessário envolvimento do aluno nas atividades programáticas do curso/programa em ação. Por essa razão, cabe ao tutor a organização do trabalho pedagógico, a criação de infra-estrutura o processo de orientação, interação e mediação pedagógica. Por manter esse contato direto com os alunos, compete ao tutor estimular esses alunos para o envolvimento no curso, por meio de sua participação ativa, a fim de que possa contribuir para a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, notadamente em se tratando de um Curso realizado em ambiente virtual de aprendizagem. Evidencia-se, então, que o início de um curso virtual é um momento importante que demanda atenção da equipe de gestão, professores e, em especial do tutor.

A definição do modelo de tutoria a ser adotado em um curso, constitui-se em aspecto fundamental para a definição das estratégias e procedimentos didáticos ao longo do mesmo. É por essa razão que ganha lugar de destaque a mediação, que deve ser por excelência pedagógica. Nesse sentido, num curso cujo modelo de tutoria prioriza a efetiva participação do aluno a mediação deve ser realizada objetivando assegurar o espaço de construção da autonomia do sujeito aprendiz, com observância aos princípios da aprendizagem colaborativa e em rede, de modo que conhecimento seja construído coletivamente entre os pares, na perspectiva de se buscar o professor coletivo. O desafio será, então, equilibrar a presença de alunos e tutor, este último cabendo o diálogo orientador, de modo que nem alunos nem tutores se sintam “abandonados”, mas membros efetivos de um processo de aprendizagem coletiva.

Nesse contexto, inicialmente, buscou-se conhecer as experiências profissionais dos oito tutores entrevistados, com vistas a se traçar um possível perfil de quem eram esses tutores. As entrevistas foram, então, realizadas, em dois momentos distintos. A primeira metade das entrevistas aconteceu no segundo semestre de 2009 e as demais no primeiro de 2010, isto é, próximo ao término do Curso. As referidas entrevistas enfatizaram aspectos relacionados às atividades de tutoria, bem como às temáticas da Diversidade, Cidadania, com ênfase na EJA, cujos conteúdos se constituíram matérias-primas do Curso. Com efeito, da análise das entrevistas realizadas depreende-se que sendo a experiência com a educação de jovens e adultos um fator fundamental para o desenvolvimento do trabalho tutorial, pôde-se observar que havia grande disparidade no fator tempo, que era de quatro a vinte anos de trabalho, o que não necessariamente tratou-se de um aspecto negativo.

No que tange às experiências profissionais dos tutores relacionadas à área da Educação a Distância - EAD, havia duas entrevistadas que estavam estudando nessa modalidade de ensino, desde 2006, sendo que, uma delas já está concluindo sua especialização. Em relação aos demais, um fez curso a distância, outro teve experiências como professor-autor em um Projeto no Acre, e há uma entrevistada que é educadora popular em curso de alfabetização de jovens e adultos e uma tutora que é educadora popular em curso de alfabetização de jovens e adultos da BSGI – Brasil Soka Gakkai Internacional – uma associação que proporciona a aproximação da Universidade Soka, do Japão, com instituições educacionais brasileiras para estimular o intercâmbio acadêmico entre os alunos. Dos oito entrevistados, seis citaram experiência anterior em EAD.

A esse respeito vale destacar, ainda, que somente um dos entrevistados mencionou ter tido experiência tutorial. Não obstante ter havido uma reunião preparatória com os tutores, antes do início do curso, segundo os tutores entrevistados ela foi considerada insuficiente para o desenvolvimento do dia a dia da ação tutorial. Por outro lado, foi “voz corrente” o destaque para as reuniões semanais de acompanhamento das atividades de tutoria, como estratégia exemplar de formação continuada realizada com os tutores ao longo do curso. Sob esse aspecto, quatro dos tutores entrevistados definiram o curso como uma espécie de “palco de diálogos”, dialeticamente vivenciado entre a teoria e a prática, isto é, propiciando uma oportunidade para o professor-aluno trocar informações sobre a práxis pedagógica com profissionais da mesma área, a EJA, conforme ilustrado na fala a seguir:

“Eu acho que o eixo central do projeto que é a tentativa de dar uma formação continuada pra professores que já estão na rede com novas informações sobre as novas políticas públicas baseadas na diversidade e todas essas questões muito

positivas. E a concepção do curso é muito boa, também, por que ela desafia o professor a fazer uma relação entre a teoria e a prática ao longo de todo curso e isso é muito importante. Acho que os maiores desafios de qualquer currículo é fazer a relação entre teoria e prática porque grande parte dos currículos eles têm primeiro uma fundamentação e depois a prática, e aí quando chega no final do curso é comum ouvir de alunos que a teoria é uma coisa e a prática é outra. Então, fazer o diálogo entre a teoria e a prática acho que é o grande elemento mais positivo do curso". (*ENTREVISTA, Tutora*)

Como já explicitado anteriormente, a equipe de gestão colegiada do Curso realizava, semanalmente, reunião de acompanhamento do processo de tutoria com os tutores, coordenada por uma das professoras da referida equipe. Observou-se, que quase sempre nessas reuniões, entre os assuntos abordados com os tutores, havia preocupação de se propiciar a capacitação continuada desses tutores, evidenciada pelos conteúdos e assuntos voltados à formação em educação a distância, notadamente sobre a importância da interação/interatividade na tutoria em EAD, sobre a importância do acompanhamento individual do aluno.

Assim, pôde-se depreender que a gestão do Curso compreendia que essas reuniões eram tidas como momentos privilegiados de formação do tutor, na perspectiva do "aprender fazendo".

Muitos dos Tutores entrevistados, ao serem indagados sobre o programa de capacitação consideraram que, não obstante à qualidade dos temas tratados, a carga horária foi insuficiente.

Quando solicitados a avaliarem o desenvolvimento de sua função como tutor no curso, os entrevistados reconheceram o bom aprendizado e a experiência adquirida para o

cumprimento e adequado desenvolvimento do papel de tutor. Entretanto, quase todos os entrevistados queixaram-se da quantidade de material de leitura, pois ficaram sobrecarregados, inclusive um tutor destacou que a atividade realizada, foi além de suas funções, conforme ilustrado a seguir:

"É, não foram todos os módulos né?! Mas a gente teve em alguns que realmente os professores foram, principalmente os professores-autores, para a sala de aula pensando que era uma sala de aula presencial. Então eu que sou professor de didática, dei aula de didática há vários anos, sei que ao passar a tarefa o aluno, você precisa imaginar quanto tempo ele vai ter que destinar na aula e fora da aula pra poder fazer aquilo. Então, se você passa aquela quantidade de coisa que implica que o cara vai ter que ver um vídeo de meia hora, depois ele tem que baixar um texto de doze páginas, quinze páginas ou então um livro inteiro, quando colocado. Então, a pessoa vai ter que só pra baixar esse livro deve gastar mais ou menos uma hora meia hora, depois de baixar ele vai ter que ler, então como é um livro o pessoal vai ler na tela, a tela cansa muito mais do que um livro, então a pessoa ler um pouco para é difícil a leitura, volta, e alguns podem até imprimir pra ler e aí você tem que reservar um tempo pra leitura daquele material. Então eu acho que falta um pouco dessa dimensão, de cada ação que se pede no exercício de avaliação da aprendizagem ela implica numa quantidade de tempo disponível, então é como se muita gente acreditasse que os alunos estavam a disposição do curso e não estão, os alunos trabalhadores são professores, estão com a sua carga horária na rede, foi um do pré-requisito pra poder entrar no curso e o tempo que eles tem pra poder organizar suas tarefas são bem curtos também, então isso dificultou muito". (*ENTREVISTA, Tutora*)

É indiscutível ser fundamental para a eficiente gestão pedagógica de um curso, saber dosar a quantidade de conteúdo versus a carga-horária disponível pra cada módulo ou disciplina, notadamente quando ele é via a distância, sobretudo quando o público alvo é aluno, sujeito trabalhador, adulto e, ademais professor, que atuando em sala de aula no dia a dia do desenvolvimento do próprio Curso. Tal aspecto merece ser observado pela equipe do Curso, tendo em vista que é recorrente porque foi objeto de destaque no Relatório de Avaliação do Curso da Educação na Diversidade/2006, muito provavelmente explicado tendo em vista que alguns

professores, no afã de dar maior credibilidade/seriedade à EAD, muitas vezes, exageram nas atividades solicitadas, causando desmotivação ao aluno e aos tutores, muitos dos quais se viram sem condições de ler todo material disponibilizado.

Consoante ao exposto, ressalta outro tutor:

“é fica muito sobrecarregado para o aluno e depois fica também pro tutor, porque como eu disse o tutor também vai ler, vai assistir tudo que os alunos estão fazendo, então ele faz tudo duas vezes né? (...)”. (*ENTREVISTA, Tutor*)

Nessa mesma linha de pensamento evidenciada pelos tutores entrevistados, destacando o aspecto do conteúdo excessivo no curso, comentou um aluno:

“Muito material e muito chato os textos.” (*ENTREVISTA, Aluno*)

Solicitados, então, a classificarem o modelo de tutoria por eles desenvolvido no cotidiano de sua ação tutorial, tomando por base as perspectivas de tutoria passiva ou ativa, curiosamente, metade dos entrevistados a viram como tutoria ativa, outros se limitaram a compreendê-la como uma relação de interação e uma única como uma tutoria “meio termo”, sem tanta autonomia, mas sem ausência completa de autonomia.

É importante considerar esse aspecto, tendo em vista que ele foi, por mais de uma vez, objeto de discussão em algumas reuniões da equipe colegiada. Isso porque, apesar de ter sido decidido pela referida equipe, que cabia ao tutor o contato direto com o aluno, tal procedimento

didático, na prática, não pareceu ter sido bem compreendido por parte da equipe de professores que, vez por outra, postou mensagens para os alunos em alguns Fóruns. Ademais, também ressaltaram nas entrevistas suas observações, no sentido de que não consideravam ser aquela a melhor dinâmica.

Trata-se, portanto, de uma faceta importantíssima do modelo de tutoria adotado que, não obstante ter sido decidido pela equipe de gestão colegiada do curso, na prática, por vezes, suscitou questionamentos, tanto por parte de alguns tutores, professores, quanto alunos, o que remete a necessária reflexão, no sentido de que até que ponto não é prejudicial a falta de contato direto do professor com os alunos?

A esse respeito, cabe considerar trechos da fala a seguir:

“(…) Eu sou muito curiosa, né, então eu fiquei entrando todas as vezes que eu pude, né, porque assim, não tinha frequência porque não era tutora, o papel da gente era o de professor e a gente não podia ter essa interação direta com o aluno. Mas por exemplo, a cada módulo eu fiz questão de ler o material que os colegas prepararam, né, então eu tenho a entrada a cada módulo porque pra ir acompanhando o curso como um todo. No módulo 10, realmente a gente interagiu bastante com os alunos, aí a interação foi ótima. Foi ótima porque eu participei de encontros presenciais com os alunos, orientei bastante foram dezesseis professores que a gente orientou na turma B (...)”. (*ENTREVISTA, Professora*)

Essa é uma reflexão que se faz necessária, porque tal aspecto foi evidenciado nas entrevistas com os distintos atores entrevistados. Com efeito, cabe considerar que o sucesso de um curso decorre da combinação efetiva de uma série de fatores e sob esse prisma, a grande maioria dos professores, membros da equipe colegiada e tutores entrevistados, evidenciou essa compreensão, no sentido de que se trata do resultado direto de uma ação conjunta de seus atores, vez que é primordial que a coordenação colegiada, os tutores e os professores estejam em

sintonia, a fim de proporcionar o bom andamento do curso, objetivando, prioritariamente, a salutar relação tutor/aluno.

No entanto, comentando sobre o aspecto, todos os entrevistados assinalaram o ótimo envolvimento da equipe, citando a boa interatividade, a seriedade e o comprometimento dos distintos grupo de atores. Sobre a interação com a coordenação colegiada, grande parte dos entrevistados destacaram que a coordenação ofereceu o “suporte ideal” para colaborar com o trabalho tutorial, no entanto, um dos tutores entrevistados mencionou o pouco tempo para discussão, apesar de ter havido reuniões de acompanhamento semanal. Ainda, quanto ao modelo de gestão adotado comentou um tutor:

“em relação a esse curso, há essa avaliação que eu faço que poderia ter sido diferente. Nesse modelo, os professores não podiam interagir com os alunos no Moodle, para não desautorizarem os tutores. Então, nesse caso, eu acho que os alunos perderam um pouco, porque como os tutores não tinham a mesma preparação que os professores, em alguns momentos do curso os professores precisariam ter entrado na conversa e problematizado”.

(ENTREVISTA, Tutora)

Por outro lado, quanto ao relacionamento com os professores, de acordo com essa mesma tutora:

“Muito bom. Tivemos assim, bastante apoio, inclusive reconhecimento também não só como meros tutores mas como professores tal como eles, isso foi muito importante. Uma coisa que foi assim algo que determinou bastante foi a proximidade entre o tutor e o professor na reta final do curso para orientar os projetos interventivos, e isso nós ganhamos foi um salto de qualidade, eu considero, e essa proximidade foi um trabalho em equipe, de dupla, então cada professor se juntou a cada (tutor) – e isso foi uma reformulação, também, talvez acho que não tava prevista no projeto – mas que esse encaminhamento foi assim o que garantiu assim também um resultado muito satisfatório no final com os projetos interventivos que era algo que tava passando desde o início do curso. E sendo um projeto algo que estava sendo construído desde o início do curso essa parceria de dessas duplas que foram formadas elas deveriam existir desde o início do grupo. Agora a gente percebe que se tivesse começado esse trabalho conjunto entre um tutor e um professor a gente teria se amenizado em muita coisa em termos de trabalho mesmo,

de dificuldades, então teria sido mais tranquilo ainda.”

(ENTREVISTA, Tutora)

Outra variável que é importante assinalar, tendo em vista a sua influência no desenvolvimento da atividade de tutoria, inclusive tendo sido citada por muitos dos entrevistados, está relacionada ao relacionamento entre professores e tutores, cujo binômio forma as faces de uma mesma moeda, que se complementam no exercício cotidiano da mediação pedagógica.

De modo geral, tutores, professores, assim como a equipe de gestão colegiada, analisaram-no como muito bom, inclusive um tutor ressaltou os excelentes professores que são, outro, por sua vez, mencionou o exemplo do trabalho em equipe.

Por outro lado, dois entrevistados destacaram, separadamente, que o conhecimento muitas vezes não é tão claro quanto é para o professor, bem como o fato de que, segundo os referidos entrevistados, de o professor defender apenas a própria área de atuação. Somado a isso, houve observação no sentido de que a discussão com os professores ficou prejudicada, muitas vezes, devido a falta de tempo. Observa-se, assim, tal afirmação na fala do tutor a seguir:

“O grupo de tutores com o grupo de professores, a gente tem pouco tempo para poder sentar juntos para conversar, para poder estudar e esclarecer dúvidas”.

(ENTREVISTA, Tutor)

Não obstante, o grupo de tutores ter considerado positiva a experiência no curso, por ter sido muito rica, com inúmeras oportunidades de trocas de ideias, por meio das vivências virtuais e presenciais, foi voz corrente que houve excessivo trabalho, o que pode ser vislumbrado a exemplo do desabafo da tutora a seguir:

“A minha função extrapolou as próprias funções previstas no projeto, foi bem além. Além da função de tutora... Eu exerci outras funções... Tais como orientação de projetos, no projeto formalmente. Apesar de a gente construir isso no desenvolvimento do grupo, que a gente teria esse papel não só de mero tutor, mas também de um professor, formalmente isso não é reconhecido. Então nós tivemos o papel de professor, de orientador de projeto, de pesquisa, de TCC, entre outras atividades que nós tivemos que fazer para garantir a qualidade do curso” (ENTREVISTA, Tutora)

Para grande parte do grupo de professores entrevistado os tutores foram muito competentes, o que pode ser ilustrado pelo comentário de um deles:

“A atuação dos mediadores foi excelente! Houve um monitoramento e acompanhamento constante durante o percurso do curso, permitindo sempre um desenvolvimento coerente com os objetivos de cada módulo” (ENTREVISTA, Professor)

Em termos das dificuldades enfrentadas em relação ao desenvolvimento da ação tutorial, na visão dos tutores não houve muitas, porém foi a falta de tempo a maior delas, seguida da duração do curso e de sua organização, notadamente em relação a pouca participação dos professores em alguns módulos. Sobre a duração exemplificaram o pouco tempo para muito conteúdo, o que dificultou o aprofundamento das discussões e fazer as intervenções quando necessárias. Relacionadas à organização, destacaram a falta de recursos, tais como a Web conferência e a pouca autonomia do tutor.

Nesse sentido, vale ressaltar que um dos tutores entrevistados reclamou da autonomia parcial sobre a criação dos módulos e das atividades, sendo que alguns destacaram a pouca participação dos professores em seus módulos, no sentido de que não obstante estarem em execução e sob suas responsabilidades, tais docentes não os acompanhava. Ainda, teve o tutor que mencionou os “excessos de cobranças” da coordenação à tutoria, argumentando, muitas vezes, que a solução não dependia somente dos esforços do grupo de tutores.

Corroborando com a visão da falta de tempo da tutoria, comentou um aluno entrevistado:

“Com o tutor a gente tem o contato maior, apesar de que eu acho que deveria ter mais contato ainda. As vezes a gente deixa algumas perguntas ou respostas que ele mesmo pergunta e depois a gente não tem a resposta dele. Então acho que faltou um pouco disso” (ENTREVISTA, Aluno)

Ao serem questionados sobre a atuação da coordenação do curso, tutores e professores, parte dos alunos entrevistados divergiram, uma vez que em suas falas se percebeu uma maior aproximação com os tutores, enquanto outros responderam de forma genérica a esse respeito. Desta forma, da análise percebeu que entre os alunos, pôde-se destacar que 4 abordaram as ações diferenciadas do grupo de tutores, evidenciando a ação da tutoria como excelente, dois deles também externaram opinião sobre coordenação e professores, dizendo que a interação foi boa, porém um dos quatro disse não ter tido contato com a coordenação. Seis alunos responderam que todos, tutores, professores e coordenação, atenderam as expectativas no processo do curso,

utilizando palavras como: Muito bom, excelente, ótimos, presentes. Dois não opinaram e um considerou que faltou mais interação por parte da tutoria, enquanto mediadora do curso.

Por outro lado, ressaltou outro aluno entrevistado sobre a tutoria:

“É uma outra parte importante, uma experiência positiva que eu estou tendo. O meu mediador, por exemplo, ele está sempre dando respostas, interagindo. Eu já vi em outros momentos, os colegas reclamando muito desta questão da monitoria, principalmente no final do curso que tinha que acompanhar a monografia. A gente está percebendo, que há uma preocupação sim de dar respostas, de ver o que você está fazendo. Todas as minhas postagens eu tive retorno. Tanto dos colegas do curso quanto dos tutores”.
(ENTREVISTA, Aluno)

De modo geral, pôde-se depreender que a atuação da tutoria foi considerada pelos alunos entrevistados, como muito adequada, conforme evidenciam os relatos a seguir:

“Excelente! Eles dão todo o apoio, respondem todas as dúvidas, comentam o que a gente posta. Dão margem pra gente voltar e reler. Excelente. Muito bom”.
(ENTREVISTA, Aluno)
“Eles dão apoio pedagógico. São excelentes. Não vejo nada que deixe a desejar”.

(ENTREVISTA, Aluna)

De igual modo, ressaltou outra aluna entrevistada:

“Ótima, excelente. Estão de parabéns, todos os tutores e professores têm feito um acompanhamento muito positivo, presente, sempre disponíveis e esclarecedores. Então elas de uma forma positiva também”.
(ENTREVISTA, Aluna)

Outra interessante questão levantada pela mesma aluna entrevistada foi referente à comparação existente entre os cursos presenciais e a distância:

“Eu penso que existe uma interação maior no presencial, mas depende da condução. Porque não adianta você ter um curso presencial se a pessoa que está a frente está insensível a essa relação, a motivação. E o apoio do tutor tem sido muito significativo. Eu encaminho e-mail para dirimir dúvidas, e ele prontamente responde. Isso é muito bom”

Outros professores, assinalaram, ainda, aspectos que devem ser pontuados em relação a atuação dos tutores, em especial os que se seguem:

“Os mediadores são professores que também são da rede pública (e esse é um dado extremamente relevante), exceto um ou dois casos que são professores que não são propriamente da rede pública, mas que são professores que tem um nível de qualificação, como mestrado, por exemplo, na rede de ensino superior particular. Como professores tutores eles tem esse nível de trabalho como mediação que passa primeiro do conhecimento da ferramenta tecnológica, e nesse sentido eles tiveram um desempenho muito bom em relação a essa dinâmica toda da própria compreensão do moodle. E segundo eles não necessariamente são professores – e aí entra um aspecto que é um dilema entre o requisito entre conhecer/saber a dinâmica da própria EAD como possibilidade de trabalho, como modalidade educacional, e outro a questão da EJA como conteúdo. Então, a princípio é tanto em EAD quanto na área de educação de jovens e adultos, o grande desafio que eu percebi e identifiquei foi esse processo de compreensão entre a EAD, que estava posta pela via da plataforma, pela via das relações que se davam pelas tecnologias da informação e comunicação, mas que não se tornaram problemas, porque, no caso, a EAD foi a modalidade do exercício da docência, principalmente considerando o papel do aluno cursista. Como alcançar esse aluno que muitas vezes está desmotivado, ou que está num pique muito legal e que é preciso continuar a animá-lo num processo de reflexão que seja individual ou em grupo, e por outro lado as questões mais relacionadas à EJA, já que um significativo contingente desses professores-tutores são professores que tem contato com a temática da educação de jovens e adultos, mas também tiveram o desafio de se apropriar de um conjunto de textos novos, de temas, de questões, então nesse sentido foi desafiador se apropriar ao mesmo tempo desses temas emergentes, como de gênero, étnico-racial, com vários conceitos referenciados em paradigmas orientadores do pensamento teórico de compreensão da realidade, então, nesse sentido, foi algo desafiador esse processo de mediação considerando esse conteúdo”.
(ENTREVISTA, Professora)

Ainda, na visão de parte dos professores entrevistados, as dificuldades demonstradas por alguns tutores se evidenciaram, notadamente por ocasião da elaboração dos PILs, em que muitos tutores tiveram dificuldades de orientar os alunos no tocante à elaboração dos respectivos projetos, apesar de serem pós-graduados. Com relação ao PIL (Projeto de Intervenção local), a avaliação feita pelos tutores foi muito positiva. O PIL é considerado o eixo integrador do curso porque cada professor-aluno trabalha com a finalidade de elaborar tal projeto.

Ademais, a importância deste projeto foi citada por todos os entrevistados, nas distintas óticas. O PIL no âmbito deste curso tinha a finalidade de propiciar ao aluno-professor reconhecer a sua capacidade de intervenção na realidade local, com vistas à melhoria de sua prática docente articulando a teoria e a prática.

No que tange às possíveis dificuldades com a plataforma Moodle para com vistas ao exercício da tutoria, um tutor comentou que reconhecia as dificuldades de navegar por parte de alguns alunos, como empecilho para o bom desenvolvimento do curso. Todos os tutores entrevistados informaram acessar a plataforma frequentemente, porém, em meio às suas falas, alguns comentaram que o referido acesso era de dois em dois dias.

Importante considerar em relação a esse aspecto que, em se tratando de em curso na modalidade a distância, sobretudo mediado por tecnologia virtual, o acesso deve ser diário, notadamente por quem está responsável pelo contato direto com o aluno.

“Há momentos em que a gente precisa de mais do que isso, porque a gente não fica só vinte horas usando a ferramenta, administrando a turma, os problemas, as dificuldades desta, e fazendo as intervenções nos fóruns. E eu percebi que a gente

trabalhou muito mais do que as horas previstas”
[ENTREVISTA, Tutor]

No cotidiano da tutoria e as possíveis facilidades propiciadas no curso, os tutores destacaram a sua praticidade, relacionada aos materiais utilizados, ao acesso, ao ambiente virtual e à duração do curso. Mencionaram, também, fatores ligados à interatividade, como a socialização, a busca de interação de forma autônoma e a proximidade entre as pessoas de realidades diversas.

Para o grupo de professores, bem como para os componentes da equipe de gestão colegiada, a tutoria foi considerada determinante para o alcance dos objetivos do Curso, em geral muito bem desenvolvida, tendo em vista que foi acompanhada diuturnamente, inclusive nas reuniões semanais com os tutores, nas quais eram realizados ajustes de rumo evidenciados no dia a dia da tutoria, conforme exemplo a seguir:

“A atuação dos mediadores foi excelente! Houve um monitoramento e acompanhamento constante durante o percurso do curso, permitindo sempre um desenvolvimento coerente com os objetivos de cada módulo”.
[ENTREVISTA, Professora]

Outro membro da gestão colegiada enfatizou a importância do papel do tutor no curso, destacando em sua fala:

“Os tutores têm um papel que eu chamaria de fundamental e indispensável. Como você disse, eles que têm um contato direto, e nós combinamos que não haveria este contato direto de nós, que seríamos professores dos módulos, elaborados dos módulos, e os professores cursistas. Um princípio que a gente está experienciando. Então, disso tudo, os tutores são peças, constituem um grupo de pessoas fundamental, e aí vale o tipo de critério com o que foram selecionados e selecionadas, tanto os tutores como as tutoras. Quer dizer, houve um cuidado muito

grande de pegar pessoas com experiência acumulada de Educação de Jovens e Adultos. Então as pessoas com a maior bagagem, com maior estrada rodada nessa área e que tinham também uma experiência na área de Educação a distância, mas juntando as duas coisas é que foram selecionadas. Eu acho que essa seleção foi muito feliz, todos têm trabalhado, cada um com o seu ritmo próprio, mas todos têm trabalhado com bastante dedicação e competência”.

(ENTREVISTA, Coordenação Colegiada)

Ainda, em relação ao grupo da gestão colegiada outra entrevistada destacou o aspecto de uma menor quantidade de alunos dispostos por tutor, como um indicador da qualidade do curso e de facilidade, pois tal característica, de acordo com a concepção do curso são facilitadores.

“Porque a nossa concepção de educação a distância, não é uma concepção behaviorista, instrucionalista, é uma concepção em que nós trabalhamos o coletivo, o colaborativo e a aprendizagem colaborativa você tem que ter: espaço de diálogo, de discussão, do feedback, do retorno, deste acompanhamento, dos registros, então isso implica num tempo de trabalho, de dedicação, se você tem 50 é muito diferente de 25 (alunos), você pode acompanhar (...)”

(ENTREVISTA, Coordenação Colegiada)

Consoante pressuposto e, segundo as entrevistas, evidencia-se em cursos na modalidade a distância a necessidade de menor quantidade de alunos por tutor para melhor acompanhamento do desenvolvimento do seu per-curso e envolvimento com os alunos no seu cotidiano.

Po fim, em relação à tutoria como um dos fios condutores das análises das entrevistas realizadas, cabe considerar a compreensão demonstrada pelos atores entrevistados sobre o seu importante papel no contexto do curso, aliada à evidência de avaliação positiva feita nas distintas óticas, bem como o entendimento de que se trata do “cartão de visita” do curso, pelo fato, no dia a dia, do contato direto do tutor com o aluno.

Nesse contexto, também, deve-se destacar a necessidade de que os aspectos apontados nos relatos como objetos de críticas, notadamente no que tange ao excesso de conteúdo e falta do contato direto do professor com o aluno, em especial no ambiente virtual de aprendizagem, sejam considerados, com vistas a uma nova oferta do curso.

► SOBRE O PROJETO DE INTERVENÇÃO LOCAL – PIL

Antes de adentrar-se na análise das entrevistas, faz-se necessário esclarecer o conceito de Projeto de Intervenção Local e a sua importância, tendo em vista compreender seus pressupostos e desafios.

O texto-base “Orientação para elaboração do Projeto de Intervenção Local”, versão aprovada pela Coordenação Colegiada da Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, UAB, em 16/04/2010 traz algumas reflexões sobre o significado do PIL, indicando o diagnóstico emancipador como instrumento para situar a realidade (situação, problema, tema) na construção coletiva do conhecimento.

Esse documento se inicia perscrutando o sentido do termo projeto, derivado do latim *projectu*, que significa projetar. Nessa direção, argumenta que um Projeto de Intervenção Local visa dar conta de um conjunto de propostas, que buscam solucionar uma problemática, por meio de ações que atinjam uma determinada realidade. Ele afirma que a relevância do PIL nasce da percepção de um problema, propiciando a sistematização das reflexões ocorridas em relação a uma determinada situação, cuja solução seja resultante de sua implementação (documento-base, 2010). Esse mesmo documento indica que o desafio do curso, caminha não somente no exercício de diálogo da diversidade e da realidade dos trabalhadores, mas, sobretudo na “intervenção, na mudança, na transformação do seu Estado, Município e Distrito Federal (outros países, grifo meu) na direção de responder às possibilidades dessa escola com toda essa adequação, diante das complexas mudanças do mundo do trabalho”.

Embora a análise desse documento aponte elementos importantes ao entendimento dos pressupostos e fundamentos dessa proposta, faz-se necessário investigar como os diferentes sujeitos que participaram do curso de especialização compreenderam o PIL. Para isso, foi proposta a seguinte questão:

“Qual é a importância do PIL neste Curso?”

De um modo geral, observou-se poucos elementos de diferenciação no conjunto de respostas dos entrevistados. A maior parte dos entrevistados ressalta que o PIL contribui no sentido de permitir a vinculação entre teoria-prática. O PIL é compreendido como uma forma do professor inserir-se em sua realidade, com vistas a transformá-la.

Alguns alunos afirmaram que o PIL é um suporte para que novas idéias, novos pensamentos e novas práticas sejam discutidas e colocadas em prática no contexto escolar. Trata-se de uma forma de propiciar a melhoria na qualidade da Educação e de repensar a prática em relação aos alunos de EJA.

O contexto de formulação, execução e avaliação do PIL propicia repensar a função social da escola, permitindo a reflexão sobre acontecimentos, cenários e relações de poder.

Na fala de alguns cursistas ficou bastante evidente que o desafio de construir o PIL desencadeou um movimento de reflexão e análise crítica sobre a prática pedagógica. O objetivo do trabalho educativo, nesta concepção, torna-se mais complexo, porque não se atem à mera transmissão e repetição mecânica de conteúdos e informações. Seguem alguns depoimentos:

“a gente que teve que estudar, fazer o diagnóstico, decidir qual vai ser a intervenção local. Então a gente que teve que realmente “quebrar a cabeça” e pensar no que iria ser bom para a comunidade local. Com a minha turma, há possibilidade de realizar a intervenção sim”.

“Uma coisa que me chamou muito a atenção nesse curso, foi perceber que há um relato reflexivo em que você associa o seu PIL com a dinâmica das teorias. Então não fica uma coisa somente teórica. Você tem que estar em sintonia com a prática. E isso que até me motivou a fazer o curso, essa relação entre teoria e prática”.

Alguns alunos compreenderam que o desafio de construir o PIL transcende o sentido convencional de um curso de especialização na qual a tarefa de conclusão de curso

corresponde a escrita de uma monografia ou de um artigo científico. Um Projeto de Intervenção Local ancora-se na estreita relação teoria-prática, por essa razão deve ser constantemente repensada, readaptado em diferentes contextos, enfim, deve ser construído pelos agentes institucionais e educativos envolvidos no processo de formação, deixando de ser um instrumento de intervenção individual para assumir uma perspectiva política de transformação social.

“Eu confesso que me assustei um pouco com o PIL. Porque a pessoa quando vem fazer um curso já pensa logo que tem que fazer um trabalho, uma conclusão ou um artigo. E fica doida no “o que que eu vou fazer?”. E, aí, de repente você faz um curso bacana, mas não tem uma aplicabilidade. Aí, eu achei interessante que você vai ter a possibilidade de diagnosticar o seu espaço de trabalho e fazer um prognóstico. Então, isso pra mim foi muito interessante e aumentou a responsabilidade. Porque você faz o curso e tem que executar. É muito interessante. Demanda muito tempo e muita coragem. Tem que ter estrutura”.

“Eu acho que o PIL está ligado à monografia. Uma coisa é a monografia de um curso normal, e outra, é a monografia com o PIL. A monografia é uma coisa simples, bem conhecida. Agora, o PIL é outra história. Ele é mais complicado, pois exige a intervenção, o diagnóstico, e isso exige muito mais. O diagnóstico, nem sempre é simples. Às vezes você não diagnostica nem o que está acontecendo na sua casa, e você passa 24 horas ali. O diagnóstico exige mais análise, consultas, dedicação de maior tempo à escola. E a intervenção também. A intervenção pode ser inútil, ela pode ser mal direcionada. Eu não sei até que ponto isso poderia pesar para nós como aluno, como avaliação. Não sei se os critérios vão ser justos, lúcidos e reais. Como irão avaliar isso? Vejo com certeza possibilidade de aplicação do projeto na minha localidade. No meu caso, o PIL trata da implantação da informática teórica e prática: Computadores, rede, internet. Com certeza existe essa chance. Agora, se eu vou conseguir, é o problema da intervenção”

Para alguns alunos, o curso de especialização e a proposta do PIL vieram referendar práticas em processo e que necessitavam de uma sistematização.

“A questão do PIL, quando eu comecei, eu já o tinha em minha cabeça e estava procurando um meio para fazê-lo. Então esse curso veio exatamente no momento que eu queria. Como eu vou tratar da avaliação, então ele veio e me proporcionou que eu possa executá-lo. E agora, com essa nova proposta, dentro da rede municipal de Goiânia que começa ano que vem e vai até 2014 e com o apoio da Secretaria, que eu tenho, eu acredito

que dê para eu executar tranquilamente, até mesmo na formação continuada e com os educandos também”.

Compreensões similares são encontradas no discurso de professores do curso. A metáfora criada por um professor para ser referir ao PIL é bastante exemplar. Ele associa o Projeto de intervenção local à imagem de um rio e seus afluentes. Segundo ele, “o rio tem vários afluentes. Os vários afluentes do PIL, que é o rio, são os módulos. Então os módulos têm que estar em função do PIL. E o que que o PIL? É uma preocupação nossa, de como eu coloquei a pouco, de que não haja apenas apropriação de conhecimento, mas produção do conhecimento e esse conhecimento refletindo a inserção do professor cursista em sua realidade escolar e interescolar, inclusive transformando-a.

Outro professor argumenta que a importância do PIL está em provocar o estudante a pensar que na realidade local há uma fonte de conhecimento, e esse conhecimento vai gerar uma transformação, “muitas vezes que é no nível das relações interpessoais, numa compreensão de uma realidade que muitas vezes não foi percebida”. Este professor exemplifica sua afirmação com o caso de um PIL no qual um aluno foi buscar saber por que algumas estudantes com mais de sessenta anos que freqüentavam sua turma não estavam indo pra sala de aula. Ao fazer uma visita a casa de uma estudante de EJA, descobriu que a mesma não estava indo porque tinha que fazer o jantar para o sobrinho, que chegava às sete horas da noite. Esse professor retornou à casa da aluna, “conversou com o sobrinho e a questão foi resolvida.”

Outro conceito que emerge na fala dos entrevistados é o conceito de construção coletiva. Para alguns esse conceito se concretiza quando “dentro da escola,

vários professores se juntam para estarem encaminhando a solução de determinado problema que esteja acontecendo, na escola, quer seja com os professores, quer seja com os alunos, quer seja com a direção, ou seja, a pessoa vai estabelecer um objeto de pesquisa que não vai ficar naquela perspectiva de denúncia de problema. Nós já temos muitos institutos que ficam diagnosticando a educação brasileira e sempre ficam diagnosticando sem proporem exercitar soluções. A nossa preocupação é que haja um exercitamento das soluções aos problemas que se colocam para nós como desafio. Eu costumo chamar de situações problemas, desafios.

Segundo uma coordenadora, o PIL é o eixo do curso e também sua grande culminância. Para ela, o discurso educacional em geral afirma que o professor é também pesquisador e que a sala de aula é campo de pesquisa. Não obstante, na maioria das vezes isso não é posto em prática.

“Somos mais reprodutores de um conhecimento já de um domínio público do que seus construtores do conhecimento. Com a proposta do PIL são criadas as condições para subversão disso. O PIL nasce de um diagnóstico, desse diagnóstico é extraído um problema de pesquisa-ação (...) que passa a ser alvo de análise e atuação de um grupo que se compromete com ele. O professor cursista necessariamente trabalha coletivamente a atitude de transformação da realidade a partir da construção do conhecimento. Seu trabalho resultará em um conhecimento novo, pertinente no sentido dado por Morin: contextualizado, global, multidimensional e complexo, isto é: tecido junto. Será também um conhecimento que naturalmente transforma a realidade, pois é comprometido com ela”.

Também, entre componentes da tutoria, o PIL é visto como o grande articulador de todo o curso de especialização. Para estes, os professores da rede precisam ter oportunidades de exercitar a relação entre teoria e prática, só que não ao final de um

determinado curso, mas durante o processo. Nesta direção o PIL confere unidade pedagógica, permitindo que por meio das atividades desenvolvidas em cada módulo, o professor vá adquirindo a habilidade de relacionar teoria e prática. Como afirma um tutor o projeto força o aluno a sair daquela leitura teórica de textos e visionamentos para pensar a prática dele, e fazer essa ligação teoria-prática ao mesmo tempo.

“Então não é um curso que ele só estuda aqui teoricamente e sai especialista, não; ele precisa entender a realidade de onde está, entender as dificuldades dessa realidade e tentar propor ações que a superem ou que contribuam para que essa realidade de EJA, no caso, melhore, ou seja uma realidade dentro daquilo que socialmente se espera nesse sentido, dentro do conjunto dos professores”

Observa-se no conjunto de sujeitos entrevistados que o PIL constituiu-se em espinha dorsal do curso, um convite aos professores envolvidos de sua capacidade de intervenção nas realidades, de seu compromisso em percebê-las e agir, preferencialmente, no coletivo.

“O PIL é tudo. Acho que o PIL é você dar um resultado para todo um investimento, primeiramente, um investimento social que está se fazendo. E você propor um Projeto de Intervenção Local para mim foi a grandiosidade dessa especialização porque a gente podia passar o ano todo estudando sobre Diversidade, aprendendo todos os conceitos mas e depois “O que fazer com esse conhecimento?” Então eu acho fantástico eu mesma já até sugeri um retorno eles aplicariam e depois de um ano dois a gente veria o que aconteceu”.

A perspectiva temática do PIL vai ao encontro do papel social do educador. Relembrando Paulo Freire (1994), quando afirma que o educador não pode ter uma atitude neutra frente ao mundo. Deve optar pela mudança ou pela permanência da realidade. O papel do educador que opta pela mudança é fazer com que os educandos atuem e reflitam, para que percebam o condicionamento da estrutura social em que se encontram. Dessa

forma, a mera constatação não é suficiente, é preciso deixar de perceber a realidade como algo imutável para vê-la como uma realidade histórico-cultural humana que pode ser transformada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte do trabalho, apresentam-se as considerações finais relativas ao processo de desenvolvimento do Curso objeto de análise, por meio da identificação dos fatores facilitadores e dificultadores, a partir das vozes de seus atores(alunos, professores, tutores e coordenação colegiada), tomando por base os seguintes eixos: i) Projeto do Curso: Origem, concepção e estrutura; ii) Tutoria; iii) Comunidade de Trabalho em Rede na Diversidade – CTARD; iv) Plataforma Moodle (ambiente virtual do Curso); v) Portal EJA; vi) Projeto Intervenção Local – PIL. Assinala-se, também, alguns indicadores qualitativos identificados no âmbito desta avaliação. Apresentam-se, por fim, algumas recomendações que devem ser consideradas na concepção e desenvolvimento de ofertas formativas futuras na perspectiva da Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede na Diversidade.

Nesse contexto, são muitos os aspectos que indicam se um curso ou determinado projeto social está produzindo, ou não os resultados pretendidos e, conseqüentemente, provocando às mudanças almejadas com vistas ao seu posterior impacto. Evidentemente, que toda avaliação apresenta em sua concepção metodológica e no decorrer de sua realização limitações que se expressam, mormente por ocasião da realização do estudo de campo. Tais limitações, certamente, influenciaram o

desenvolvimento deste estudo, não obstante ter-se procurado minimizá-las. Assim sendo, há que se considerar o aspecto de que as entrevistas foram realizadas em momentos distintos do referido Curso, por professores e alunos envolvidos na pesquisa avaliativa, no que diz respeito à pesquisa de campo, em função do calendário acadêmico da UnB. Por outro lado, o fato das entrevistas ocorrerem em distintos momentos do curso, permitiu ouvir as opiniões dos entrevistados ao longo do seu desenvolvimento, desde sua fase inicial ao seu término.

Ao se realizar a avaliação de um curso desenvolvido por meio de metodologia a distância torna-se, inicialmente, importante refletir no sentido de que não se pode avaliá-lo - tão-somente - com base em pressupostos teórico-metodológicos elaborados e aplicados para análise de cursos presenciais, naturalmente sem prejuízo dos bons preceitos educativos. Isso porque, há especificidades atinentes à metodologia a distância que demandam da equipe de avaliação um *“novo olhar avaliativo”*, capaz de captar em um contexto plural, o que nem sempre é dito. Consoante entendimento, Maltempi e Rosa (Ensaio, 2006) referem que se trata de um “olhar diferente”, tendo em vista a existência de aspectos subjetivos em um cenário constituído dentro da perspectiva da educação a distância.

Com efeito, a realização do Curso Educação na Diversidade e Cidadania com ênfase em EJA, por si só, expressa uma iniciativa oportuna de especialização de professores que estão em exercício na referida área. Vale ressaltar a oportunidade que representou o edital público SECAD/MEC com apoio da UAB, na oferta desta especialização.

Dessa forma, o curso buscou em sua concepção metodológica propiciar a formação continuada do sujeito aprendiz no seu cotidiano de atuação profissional, tendo em sua realidade local o laboratório para aplicação imediata dos conteúdos aprendidos com vistas à reflexão do seu “fazer pedagógico”.

Assim, serão apresentados os principais fatores evidenciados na pesquisa, os quais estavam, direta e indiretamente, tecendo a realidade do curso. Estes fatores foram classificados em facilitadores e dificultadores, agrupados nos eixos indicadores desta pesquisa avaliativa.

6.1. FATORES FACILITADORES

- ▶ Iniciativa do edital público da SECAD/MEC/CAPES-UAB de oportunizar a formação na área da diversidade e EJA, na modalidade a distância;
- ▶ Experiência anterior do Curso de Aperfeiçoamento de Educação na Diversidade (2006), fundamentando a oferta em nível de especialização pela FE/UnB em 2009;
- ▶ Eficiente modelo de gestão colegiada do Curso;
- ▶ Previsão da realização da avaliação do curso de natureza qualitativa e quantitativa;
- ▶ Participação de professores do Curso de Pedagogia da UnB, na realização da avaliação do curso;

- ▶ Participação de alunos de Projeto 3, do Curso de Pedagogia da FEUnB, no desenvolvimento da pesquisa da avaliação do Curso;
- ▶ Compromisso da equipe do Curso em se engajar na perspectiva da CTAR, iniciada de forma embrionária, na experiência do Curso de 2006;
- ▶ Excelente articulação entre as instâncias públicas envolvidas no Curso, (UFG e UnB), bem como MEC-FE-GDF;
- ▶ Atualidade do material didático disponibilizado no Curso;
- ▶ Maioria da equipe de tutoria com experiência em EAD e atuando no sistema público em EJA;
- ▶ Eficiente modelo de tutoria;
- ▶ Participação política de Professores da FE/UnB em atividades de extensão junto aos movimentos sociais;
- ▶ Possibilidade de construção coletiva dos Projetos de Intervenção Local-PIIL em grupo, resultando em expressivo número de trabalhos finais defendidos;

► Opinião positiva sinalizada pelos alunos, no que tange às possibilidades de transformação de suas realidades locais, a partir da inserção do PIL;

► Realização de reuniões semanais de acompanhamento e avaliação do curso envolvendo a participação de distintos atores;

► Realização de 3 Encontros Presenciais em momentos estratégicos do Curso, oportunizando as trocas presenciais entre os envolvidos no Curso;

► Processo de orientação do Trabalho final de Curso, envolvendo professores e tutores;

► Alocação do curso nos ervidor da FE, contando com a supervisão de professora do curso

6.2. FATORES DIFICULTADORES

► Alguns módulos com dosagem inadequada em relação às atividades indicadas, sobrecarregando tutores e alunos;

► Compreensão difusa da CTARD, tanto por alguns professores, tutores e alunos;

► Indefinição de parâmetros avaliadores sobre a CTARD, especialmente pós curso;

► Dificuldades de conciliar jornada excessiva de trabalho de professores, pelos alunos, com as atividades acadêmicas do Curso, como também por parte dos tutores;

► Falta de planejamento estratégico articulado, como base para potencializar o uso político-pedagógico do Portal Fórum EJA Brasil;

► Transferências de alguns professores alunos de suas escolas, repercutindo no PIL;

► Pouco tempo destinado à capacitação dos tutores, notadamente quando do início do curso;

► A CTARD é prisioneira do ambiente virtual, tomando-se como referencia as evidencias das entrevistas realizadas com todos os segmentos do curso;

► Pouco tempo destinado à discussão para a concepção dos módulos.

A partir dos eixos norteadores da pesquisa avaliativa, destacam-se, ainda, algumas idéias centrais.

Em relação ao Projeto do Curso é possível afirmar que o conjunto dos sujeitos envolvidos tem visão geral da proposta pedagógica diferenciada de formação com base no processo de intervenção por meio do PIL. O curso não se funda em processo simples de certificação. A certificação é consequência dos compromissos assumidos quando da concepção, elaboração e apresentação do PIL.

Chama a atenção, por exemplo, o fato de o curso propiciar a elaboração PIL em grupo. Grupo constituído por docentes que atuam em EJA em determinada escola ou município. Um dos princípios para a elaboração do PIL é a construção coletiva. Agora, o próprio princípio da construção coletiva envolve compromisso e disposição para um tipo de trabalho que não se resume a uma simples atividade de grupo ou individual, fundado no fato de ser o público da formação, docentes da rede pública com atuação em EJA. De fato, quais foram as práticas de construção coletiva do grupo? Essas práticas de construção coletiva apontaram para qual direção de mudança ou da transformação na realidade ou dos sujeitos da EJA?

A concepção geral do curso aponta para um conhecimento comprometido com a mudança, com a transformação da realidade. Agora, qual é a realidade que se altera? O curso é um “laboratório” de experiência, ou melhor, um campo de experiências singulares (e não experimentos).

O curso tem um elemento facilitador que é a relação que os docentes do curso (FE/UnB) têm com os movimentos sociais e com instâncias governamentais do Distrito Federal, Goiás e do Governo Federal. Ao tempo que a Faculdade de Educação – FE/UnB produz conhecimento, o faz também reconhecendo a capacidade do movimento social produzi-lo, situando essa produção do conhecimento no âmbito, por exemplo, pela afirmação do direito à educação.

A concepção geral do curso aponta, ainda, para a exigência de coerência nos seus mecanismos de gestão. E essa gestão tem se dado de forma colegiada, constituindo grupo que dá a direção política e pedagógica do curso. Há espaços ampliados de participação e de deliberação, envolvendo professores do curso, tutores e o grupo gestor. Todo esse nível de gestão também repercute na relação com os alunos do curso.

Quanto à CTARD é possível afirmar que os sujeitos entrevistados demonstraram uma compreensão difusa do que ela representa enquanto concepção, sendo mais formulada e elaborada enquanto conteúdo na visão da coordenação colegiada e alguns professores e menos sistematizada na visão dos tutores e alunos. Nos discursos dos sujeitos, a concepção da CTARD passa, predominantemente, pelas relações que são em redes virtuais.

Subjaz a visão da CTARD predominantemente associada às potencialidades do ambiente virtual de aprendizagem, como comunidade de trabalho. A dimensão híbrida da combinação ação local e ambiente virtual não é perceptível para muitos sujeitos, implicando a relação entre o educativo, o pedagógico e político, enquanto ação transformadora “in loco”.

O positivo da experiência da CTARD é que de fato ela tem sido vivenciada como meta, isto é, como balizadora em várias das ações do curso (gestão com base na CTARD, tutoria fundada na CTARD, trabalhos do PIL fundados na CTARD), mas sua percepção é difusa e, mais ainda, para a fase pós-curso.

Um dos aspectos centrais que nutrem a CTARD é o PIL, como eixo integrador na proposta de formação. O PIL contribui para juntar, provocar as relações associativas do grupo com uma base social bem definida: professores/as de EJA que atuam na rede pública de ensino. Também como facilitador há o fato de membros da coordenação colegiada, alguns professores e tutores, terem vivenciado experiência em curso anterior realizado em 2006, com ênfase em EJA e na modalidade educacional a distância, contribuindo para a busca de uma sistematização prévia de um conceito de Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede - CTARD. Por outro lado, enquanto há uma concepção prévia de Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede – CTAR, não há a de uma Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede na Diversidade - CTARD.

Vale a pena levantar alguns pontos para aprofundar a reflexão sobre a CTARD: Qual ou quais a(s) causas da “distância” em termos de compreensão da CTARD entre os sujeitos do curso? Será que de fato a CTARD tem traduzido diferentes sentidos que, experimentados, o grupo não os têm identificado, reelaborado e atualizado a sua compreensão inicial? O que de fato é a CTARD? Até que ponto os sujeitos que participam do curso se reconhecem como integrantes da CTARD? Quais os possíveis indicadores que sinalizariam a existência da CTARD, além do ambiente virtual? Quais as práticas pedagógicas que caracterizam e evidenciam a existência da CTARD, desenvolvimento no curso e pós curso?

Como consequência desse questionamento, evidencia-se a necessidade de que haja, em todas as fases do Curso, referências que apontem para a efetividade da CTARD

Será que a CTARD se desfaz quando termina o curso?

Em que medida a CTARD se constituiu de fato no Curso?

Quais e como se caracterizam as práticas de CTARD, que confirmam a sua vivência?

Em relação à tutoria, não obstante ter sido considerada eficiente, por todos os grupos de atores entrevistados, tomando emprestada a fala de seus principais protagonistas, deve-se atentar para que se implemente um processo de maior autonomia ao tutor de modo que ele possa participar integralmente do processo de planejamento dos respectivos módulos, destinando maior tempo para esta importante etapa, em próximas ofertas do curso. Sob esse aspecto, vale considerar que o tutor exerce a docência no cotidiano da atividade de tutoria, portanto, deve-se evitar que ele próprio se veja como mero executor de atividade pedagógica, notadamente porque se trata também de um docente no exercício de outra função de especial importância.

Por outro lado, cabe questionar, no âmbito deste século XXI em que há a geração da EAD mediada por tecnologia digital e, portanto, possibilitada por infinitas trocas síncronas e assíncronas em ambiente virtual de aprendizagem, em que medida o modelo atual de tutoria adotado no curso responde aos anseios de uma mediação pedagógica de dialogicidade eficaz.

De igual modo, é importante que se assegure a participação de todos os tutores no ambiente virtual de aprendizagem, quando por excelência o espaço prioritário

para o registo das trocas de informações e interação pedagógica for lá estabelecido pela equipe de gestão do curso, tendo em vista que houve tutores que não o consideraram, ao longo do curso. Tal procedimento recorrente demonstrou clara dificuldade com o uso da tecnologia virtual por parte de alguns tutores, os quais evidenciaram dificuldades para o exercício da tutoria com o uso de ambiente virtual.

A reflexão sobre o modelo de tutoria adotado no curso, em que coube ao tutor estabelecer interação direta com o aluno, evidenciou a necessidade de se buscar outras formas de se propiciar mais condições de efetiva interação no âmbito da CTARD, em que os professores responsáveis pelo módulos em execução possam dialogar diretamente com os alunos, isto é, em ação conjunta com o tutor, de maneira que todos possam dialogar em contato direto com todos. Em outras palavras, o que justificaria somente ao tutor o contato direto com o aluno no ambiente virtual de aprendizagem?

Com efeito, em que pese possíveis argumentos didáticos relativos à observação anterior, faz-se presente, também, questionamentos em relação à organização dos alunos por turma e nela prioritariamente haver a interação entre eles, privando-os, de certa forma, da interação cotidiana com os demais colegas, como estratégia pedagógica de “alimentação” da CTARD.

No que se refere ao moodle, destaca-se tanto as facilidades quanto às dificuldades dessa plataforma, uma vez que a maior parte dos entrevistados afirma que ela possibilitou a interação de forma rápida, permitindo a discussão e o debate entre os cursistas. Não obstante, os cursistas terem indicado a existência de algumas facilidades, cabe ressaltar

que foram constatadas dificuldades durante as semanas iniciais do curso, momento no qual houve um trabalho de ambientação em relação a plataforma, que foi objeto de discussão durante o Módulo 1.

É importante considerar que no Brasil há uma diferença muito grande entre aquilo que as pessoas imaginam que é a velocidade da informática, o acesso às máquinas e aquilo que ocorre na realidade. Segundo depoimento de alguns tutores, parte dos alunos apresentaram dificuldades na primeira semana de ambientação, não só com o moodle, mas para acessarem os próprios programas.

A esse respeito, uma das coordenadoras reiterou a necessidade de se garantir ao professor cursista condições mínimas, sobretudo tecnológicas para estar participando do curso de forma efetiva. Faz-se necessário conhecer a realidade tecnológica a que os cursistas têm acesso.

No que tange ao portal, destaca-se sua importância política no processo de mobilização e formação de educadores de jovens e adultos. O portal foi visto pelos entrevistados como um espaço de pesquisa, de consulta, de apoio e fortalecimento da EJA.

Embora reconheça o caráter informativo e mobilizador do portal, observa-se que seu vínculo com o curso não foi tão enfatizado, predominando a utilização do portal para consulta bibliográfica. Considerando a relevância dessa plataforma na mobilização dos fóruns de EJA em nível nacional, sugere-se que esse poderia ter seu conteúdo aprofundado em módulo específico. A inserção do portal como parte do conteúdo do curso, poderia ser

um elemento importante na reflexão sobre o sentido no qual as políticas de EJA têm sido conduzidas pelos governos e encaminhadas como espaço de luta e transformação social.

No que se refere ao PIL fica evidente que sua construção desencadeou um movimento de reflexão e análise crítica sobre a prática pedagógica. O objetivo do trabalho educativo, nesta concepção, tornou-se mais complexo, porque não se ateve à mera transmissão e repetição mecânica de conteúdos e informações.

O desafio de construir o PIL transcendeu o sentido convencional de um curso de especialização, na qual a tarefa de conclusão de curso correspondeu a escrita de uma monografia ou de um artigo científico. O Projeto de Intervenção Local ancorou-se na estreita relação teoria-prática, por essa razão pôde ser construído em diferentes contextos. Elaborado pelos agentes institucionais e educativos envolvidos no processo de formação, deixou de ser um instrumento de intervenção individual para assumir uma perspectiva coletiva de transformação social.

Desta forma, o PIL conferiu unidade pedagógica, possibilitando que por meio das atividades desenvolvidas em cada módulo, o professor adquirisse a habilidade de relacionar teoria e prática.

6.3 INDICADORES IDENTIFICADOS NA AVALIAÇÃO DO CURSO

► curso direcionado para um público muito bem focado, isto é, professores de EJA da rede pública do Distrito Federal e de Anápolis (GO).

► relação entre a Universidade e instâncias do governo do Distrito Federal e municipal (Anápolis, GO).

► compreensão de que o PIL pode alcançar diferentes espaços sociais: o município, a escola, a sala de aula, as relações grupais entre professores.

► importância da participação política de professores(as) da UnB/FE em atividades de extensão e atividades variadas junto aos movimentos sociais, fóruns de EJA.

► realização de pesquisa no campo temático da EJA.

► participação dos movimentos sociais, fóruns de EJA, em ações desenvolvidas no âmbito da Universidade, ampliando a visão do conhecimento produzido no âmbito acadêmico.

► apresentação de desafios ao professor ALUNO quanto a relacionar a teoria e a prática.

► acesso, produção do conhecimento e contextualização em relação à realidade do cursista.

► construção coletiva, envolvendo a subjetivação individual e a coletiva.

► conhecimento e experiência de professores da FE/UnB em relação à modalidade educacional a distância.

► utilização das linguagens audiovisuais e corporais no desenvolvimento do curso (textos, vídeos, vivências integrativas).

► excelente participação de alunos de Projeto 3 do Curso de Pedagogia nesta avaliação do curso, em especial na realização das entrevistas expressando assertiva estratégia pedagógica de vivência formativa em pesquisa avaliativa.

► difusão e experiência concreta educativa e pedagógica em ambiente virtual e também articulada com momentos presenciais (encontros, momentos de orientação “in loco”), democratizando a formação continuada na modalidade em rede para professores da rede pública do DF e Anápolis (GO).

► Projeto de Intervenção na Realidade Local - PIL como eixo integrador na CTARD.

► CTARD experimentada no curso, principalmente na dimensão das interações em ambiente virtual com diálogo e conhecimento construído colaborativamente e de forma compartilhada.

► maior e melhor desenvolvimento e sistematização compreensão da CTARD no âmbito da coordenação colegiada e professores, avançando em relação à concepção anterior.

► compreensão difusa da CTARD no âmbito dos tutores e professores.

► avaliação satisfatória sobre o ambiente virtual de aprendizagem do Curso (plataforma Moodle).

► opinião satisfatória dos alunos entrevistados sobre se a mediação desenvolvida pelos tutores propiciou a interação entre os participantes.

► opinião positiva dos alunos entrevistados em relação às facilidades do ambiente virtual do Curso - Plataforma Moodle.

► expressivo número de alunos concluintes do curso.

► opinião dos alunos entrevistados em relação a importância do PIL, evidenciando adequada escolha de eixo do curso.

► expressivo número de Projetos de Intervenção Local elaborados – PIL e defendidos.

► necessidade de uso pedagógico do Portal Fórum EJA.

► importância de se ter parâmetros de vivência da CTARD no lugar de trabalho dos professores cursistas (momento do PIL, por exemplo) e na fase pós-curso.

► há condições objetivas de vida que dificultam a vivência da CTARD (jornada de trabalho dos professores, problemas emocionais, cansaço).

► avaliação positiva sobre a atuação dos tutores, na ótica da grande maioria dos atores entrevistados.

► satisfação evidenciada pelo grupo de tutores acerca da estratégia de capacitação continuada implementada por meio de reuniões semanais de tutoria.

7. REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Cecília et al. O Professor universitário em aula. São Paulo: Associados, 1987.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação dos programas estaduais de qualificação profissional (PEQ's): uma revisão conceitual do Modelo 3ER. Ensaio: Avaliação de políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, p. 45-56, jan./mar. 2001.

BELLONI, I. et al (2000): Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas: uma experiência em educação profissional. São Paulo, Cortez.

BELLONI, Isaura, Avaliação Institucional: um instrumento de democratização da educação. Brasília, Linhas Críticas. Volume 5, nº 9, jul-dez de 1999, pp. 7-30

BELLONI, M. L. O que é mídia-educação. Campinas: Autores Associados, 2001.

CALSING, Eliseu Francisco. Situação da avaliação de programas sociais. ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, v. 1, n.1, p. 55 - 66, out./dez. 1993.

CARO, Francisco G. Pesquisa avaliativa: uma visão panorâmica, 1977. In: GOLDBERG, Maria Amélia A., SOUZA, Clarilza Prado de (orgs.). Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo, E.P.U., p. 10 - 14, 1982.

COHEN, Ernesto, FRANCO, Rolando. Evaluacion de proyectos sociales. Instituto Latinoamericano y Del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES/ONU), Centro Interamericano de Desarrollo Social (CIDES/OEA), Buenos Aires, Ed. Gel, 1988, 341p.

DEMO, P. (1999): Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas, SP, Autores Associados.

_____. Avaliação qualitativa. São Paulo: Cortes, 1991.

FARREL, Joseph P. & OLIVEIRA, João Batista. (orgs.) International lessons for school effectiveness: The view from the developing world. Teachers in developing countries: improving effectiveness and managing costs. Washington, D.C.: The World Bank, p. 22 - 38. 1993.

FELDENS, Maria das Graças Furtado, Moraes, Vera Regina Pires. Uma Investigação sobre Comportamentos do Professor e do Aluno na Sala de Aula, São Paulo: Cadernos de Pesquisa n. 28, p. 27-34, março 1981.

FLANDERS, Ned A. Analysing teaching behavior. Addison - Wesley Publishing Company, United States of America. p. 5-87, 1970.

GRUPO CTAR. Amaralina Miranda de SOUZA, Carmenísia Jacobina Aires GOMES, Elicio Bezerra PONTES, Elizabeth Danziato REGO, Eva Waisros PEREIRA, Leda Maria Rangearo FIORENTINI, Lúcia Maria Franca ROCHA, Maria Luiza Pereira ANGELIM, Maria Rosa de ABREU, Raquel de Almeida MORAES, Rogério de Andrade CORDOVA, Ruth Gonçalves de Faria LOPES. A distance education alternative: work community/online learning. Distance learning in Brazil: Best practices 2006. ABED/ICDE, Pearson Prentice Hall 2006.

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem Construtivista. Brasília: Em Aberto, ano 16, n.70 abr/junho de 1996.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, E.D. A, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986.

MACDONALD, B. (1995): "La evaluación como servicio público: Perspectivas de futuro", en Sáez Brezmes, M.J. (Ed.): Conceptualizando la evaluación en España. Alcalá de Henares, ICE de la Universidad de Alcalá, pp. 15-23.

MACDONALD, B. y PARLETT, M. (1973): "Rethinking evaluation: Notes from the Cambridge Conference", Cambridge Journal of Education, 3, 2, pp. 74-82. Traducción española en MacDonald, B. y Parlett, M. (1990): Repensar la evaluación: notas sobre la conferencia de Cambridge", en Sáez Brezmes, M. J. y otros: Evaluacion de programas, proyectos e instituciones en educación. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Instituto de Ciencias de la Educación.

MALTEMPI, M. V. e ROSA, M. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. Ensaio: Avaliação de políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p. 1-128, jan. /mar. 2006.

MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (2002): Desarrollo de las Instituciones Educativas. Madrid, UNED, Colección Unidades Didácticas (Código 49508UD01A01).

OLIVEIRA, João Batista Araújo, RUMBLE, Greville. Educación a distância en America Latina: analises de costo - efectividad. Instituto de Desarrollo Económico del Banco Mundial, Washington, D.C., 1992. 108 p.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: tendências e tendenciosidades. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 1, n. 2, p. 5 - 12, jan./mar. 1994.

RUA, Maria das Graças. Introdução ao Estudo dos Indicadores. Desmistificando o problema: uma rápida introdução ao estudo dos indicadores. Maria das Graças Rua. 1. Surgimento e evolução. Na década de 1920, nos EUA, www.pr.gov.br/sepl/introduindicadores.doc (Acesso em 15/072006).

STAKE, R. (2000): "A Modest Commitment to the Promotion of Democracy", in Ryan, K. E and De Stefano, L (Eds.): Evaluation as a Democratic Process: Promoting Inclusion, Dialogue, and Deliberation. San Francisco, Jossey-Bass Publishers (New Directions for Evaluation, nº 85, Spring), pp. 97-106.

WEISS, Carol. Pesquisa avaliativa no contexto político, 1975. In: GOLDBERG, Maria Amélia A., SOUZA, Clarilze Prado de (orgs.). Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo, E.P.U., p. 23 - 28, 1982.

Worthen, Blaine R. Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacional, 1974. In: GOLDBERG, Maria Amélia A., SOUZA, Clarilza Prado de. (orgs.). Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias desafios. São Paulo, E.P.U. p. 4 - 9, 1982.

WRIGHTSTONE, J. Wayne. Pesquisa avaliativa: uma visão panorâmica, 1969. In: GOLDBERG, Maria Amélia A., SOUZA, Clarilza Prado de (orgs.). Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios: São Paulo, E.P. U, p. 10 - 14, 1982.

ANEXO

PROJETO DO CURSO

APÊNDICES

ROTEIROS DAS ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

UAB/UnB

Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA

Parceria MEC/SECAD Edital 01/2008

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM
EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE E CIDADANIA,
COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

(PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU)



UNIVERSIDADE DE BRÁSILIA

Faculdade de Educação

UAB/UnB

Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA

Parceria MEC/SECAD Edital 01/2008

ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE E CIDADANIA,

COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1 - Solicitação

Leila Chalub Martins, abaixo assinado, solicita ao Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação, via Colegiado de Cursos de Pós-Graduação-CCPG da Unidade competente, autorização para funcionamento do curso a seguir discriminado.

Brasília, 28 de abril de 2009

Coordenadora

Colegiado de Pós-Graduação
Reunião: nº 55, de 17/03/2009
Parecer: Aprovado unanimemente

Prof. Dr. Gilberto Lacerda dos Santos
Presidente

2 - Identificação

Nome do Curso

Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos

Tipo: Especialização

(Resolução CNE/CES nº 1/2001 de abril de 2001 e Resolução CEPE/UnB nº 29/2003 de 26 de maio de 2003)

Nome do Coordenador:

Titulação

Telefone

Fax

E-mail para divulgação



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

UAB/UnB

Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA

Parceria MEC/SECAD Edital 01/2008

Leila Chalub Martins		Doutora	(61) 3307.2130	(61) 3307.2130	pos@fe.unb.br
Telefone p/ divulgação (61)33072130		Órgão Responsável PPGE/FE	Local de realização do curso UnB-FE/UAB Pólos DF (2) GO (1)		
Período	Início	Término	Critérios de Seleção		
Inscrição	12/05/2009	22/05/2009	☒ Análise de Currículo ☒ Análise de Pré-Projeto De Intervenção Local (PIL) ☐ Provas ☐ Entrevista Pré-requisito: Ser professor e/ou profissional de EJA em exercício na rede pública de ensino do DF e GO.		
Seleção	25/05/2009	26/05/2009			
Realização total do curso (incluindo entrega da monografia/trabalho nal)	30/05/2009	14/04/2010			
N.º de vagas 350	N.º de horas 360	N.º de créditos 24	Frequência mínima exigida 75%		
Público alvo Professores e profissionais em educação de jovens e adultos em exercício na rede pública de ensino do DF e GO	Dias da semana Mínimo de 04horas presenciais no pólo em laboratório de Informática com Tutor presenci-al e em contato com os professores-alunos para o estudo coletivo. Durante a semana os professores-alunos terão a mediação deTutores presencial e <i>on line</i> na orientação das atividades acadêmicas individuais e coletivas presenciais e <i>on line</i> . Participação integral nos Encontros presenciais programados. Início em 20 de março com uma semana de atividades presenciais com ênfase na aquisição de habilidades para uso da plataforma Moodle para educação on-line.		Horário 20h semanais: 04h laboratório de informática e estudo coletivo presenciais 16h de trabalho individual e/ou coletivo <i>on line</i>		
Idioma estrangeiro exigido lão	Menção mínima exigida MM		Nº convênio -----	Órgão conveniente FNDE-MEC/SECAD	

Aprovação pelo Decano de Pesquisa e Pós-Graduação

Encaminhamento

Parecer:	À SAA para providências
Decano de Pesquisa e Pós – Graduação	Em, ____/____/____



3 – Justificativa

De acordo com o Documento Base Nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos-CONFITEA da UNESCO (MEC/SECAD, maio 2008), a Educação de Jovens e Adultos-EJA se estabelece como direito desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos. Entre nós, brasileiros, só em 1988 o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” e “chance” outorgadas à população. Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, deve estar disponível para todos, como preceituado pela Constituição Federal.

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

A Educação/Formação “na Diversidade” supõe a centralidade nos sujeitos aprendizes em processo de desenvolvimento humano (físico, emocional e mental) em espaço-tempo-relações sociais diferentes como exercício de síntese, em busca de afirmação da identidade do povo brasileiro.

Nesse sentido, garante-se a centralidade na Educação, Formação e Desenvolvimento Humano como eixo possível do exercício de busca de síntese para superar o risco da ênfase excessiva nas “diferentes diferenças”, que podem conduzir à justaposição, à disputa de poder, à separatividade, tomando-se a chamada educação integral como a base da Educação “na Diversidade”.

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

Uma das expressões dessa desigualdade é o contingente de 62,2 milhões de jovens e adultos com mais de 15 anos não completaram o ensino fundamental, dos quais 29,3 milhões tem menos de quatro anos de estudo. O Distrito Federal (uma das áreas de atuação desse projeto) contribui com 688.273 pessoas, das quais 54.247 são pessoas não alfabetizadas (CODEPLAN, 2004 cit. Diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal, SEE-DF, 2008, p. 7)

Além disso, de acordo com o diagnóstico (p. 73), em 2007, existiam 117 escolas, 1.595 turmas, 68.447 estudantes atendidos (cerca de 10% da demanda de 2004), registrando-se na rede pública (Censo escolar de 2006), o total de 2.432 professores de jovens e adultos, sendo 2.323 com licenciatura completa e 109 com formação de magistério em nível médio.

Entre os desafios enfrentados por esses professores está sua demanda por formação continuada em nível de pós-graduação lato sensu (aperfeiçoamento e especialização), como uma das estratégias de desenvolvimento de uma política pública de educação de jovens e adultos no DF e nos pólos da UAB/UnB e do Estado de Goiás, objeto dessa proposta.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

UAB/UnB

Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA

Parceria MEC/SECAD Edital 01/2008

4 – Objetivos

O curso tem como objetivo principal a formação continuada de Professores e profissionais em educação de jovens e adultos em exercício na rede pública de ensino do DF e GO, criando condições para a construção local de uma educação contextualizada de acordo com suas especificidades e constituição de uma Comunidade de Trabalho/Aprendizagem em Rede na Diversidade – CTARD.

Essa formação visa a:

- Introduzir a abordagem da Educação na diversidade com o reconhecimento das diversas populações e temáticas a serem tratadas;
- Apresentar conceitos sobre as diversas populações e temáticas da diversidade;
- Desenvolver processos e metodologias de introdução desses conceitos na educação básica;
- Desenvolver e manter uma rede de colaboração virtual para a discussão e compartilhamento de informações sobre práticas pedagógicas inclusivas na escola;
- Possibilitar a formação continuada por meio das redes de discussão dos diversos cursos de formação para a diversidade oferecidos no âmbito da Rede de Educação para a Diversidade;
- Ampliar os fundamentos teóricos e práticos que permeiam os conceitos de diversidade na Educação de Jovens e Adultos;
- Debater a Intersetorialidade da EJA no DF;
- Promover a discussão acerca das especificidades dos sujeitos da EJA;
- Discutir a EJA no Brasil e no mundo partindo do contexto histórico;
- Apresentar e discutir a legislação em vigor que normatiza a EJA;
- Discutir aspectos pedagógicos específicos da EJA no exercício da diversidade;
- Discutir as estratégias político-didáticas-pedagógicas para a EJA
- Conceber a EJA como espaço facilitador de múltiplas aprendizagens;
- Articular o debate acerca da relação EJA e o mundo do trabalho;
- Discutir o processo de desenvolvimento da leitura e da construção da escrita pelos sujeitos da EJA e das linguagens multimídia;
- Entender a EJA no Sistema Nacional de Educação: gestão, recursos e financiamento pelo FUNDEB e Fundo Constitucional;
- Apresentar e discutir os instrumentos de avaliação das políticas públicas de EJA;
- Constituir grupos permanentes de intervenção local como elos da CTARD.

São 140 vagas no Pólo UAB/UnB/SANTA MARIA-DF; 140 vagas no Pólo UAB/UnB/CEILÂNDIA-DF e 70 vagas no Pólo UAB/ANÁPOLIS-GO.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

UAB/UnB

Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA

Parceria MEC/SECAD Edital 01/2008

5 – Metodologia

A metodologia será desenvolvida de forma semipresencial com encontros presenciais e a distância e a mediação do tutor com os professores-alunos, via internet, por meio de ambiente colaborativo Moodle, tendo o Portal Fóruns EJA Brasil, o Portal da Rede de Formação para a Diversidade e o Portal do Professor como referências para o desenvolvimento das atividades do curso. Os tutores acompanharão os professores-alunos que poderão formar grupos de estudo a fim de facilitar a leitura, a compreensão e a elaboração de novos textos no ambiente virtual na Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede na Diversidade - CTARD, buscando concretizar uma proposta de educação apoiada na pedagogia da autonomia, como defendia o educador Paulo Freire.

A proposta de metodologia está fundamentada no desenvolvimento de um “per-curso” de aprendizagem. Este “per-curso” se inicia com um diagnóstico da realidade onde os cursistas vivem; seguido de aprofundamento teórico-conceitual das temáticas mencionadas até a conclusão com um projeto de intervenção local desenvolvido pelo professor-aluno durante o curso.

... estratégia formativa escolhida é a de oficinas pedagógicas. Por oficina pedagógica, entende-se o espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de um confronto e intercâmbio de experiências e de um exercício concreto de educação. Sua organização, de acordo com a mesma orientação teórica, obedece ao padrão de trabalho de construção coletiva, promovendo a sensibilização, a reflexão e o compromisso com a participação.

O curso será organizado, tendo como eixo integrador um Projeto de Intervenção Local-PIL (práxis pedagógica em unidade escolar e não-escolar), com 10 módulos teórico-práticos compostos de fóruns, oficinas virtuais, encontros presenciais (incluindo linguagem corporal e estética em Vivências Integrativas) e webconferências, que têm por objetivo proporcionar a vivência em práticas educativas em sistemas híbridos de ensino com a utilização da plataforma Moodle e dos Portais da Diversidade e dos Fóruns Estaduais e Distrital de EJA do Brasil www.forumeja.org.br

Será desenvolvido um sistema de tutoria que compreende o trabalho de acompanhamento e mediação da construção da aprendizagem por um tutor (*on line* e presencial) que, juntamente com o professor-aluno trabalharão com a finalidade de elaboração de um Projeto de Intervenção Local (PIL) e constituição da CTARD.

A UAB-UnB contará com um tutor de apoio tecnológico que apoiará na publicação dos conteúdos, atividades, tarefas no ambiente on-line, Moodle



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

UAB/UnB

Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA

Parceria MEC/SECAD Edital 01/2008

6 - Relação de docentes

Nome	Titulação	Instituição em que o docente tem vínculo empregatício	Carga horária no curso
Ana América Magalhães Ávila Paz	Mestre em Educação	-	120h
Amaralina Miranda de Souza	Doutora em Educação	UnB	75h
Carlos Alberto Lopes de Sousa	Doutor em Sociologia	UnB	360h
Carménisia Jacobina Aires	Mestre em Educação	UnB	360h
Cristiano Alberto Muniz	Doutor em Educação	UnB	105h
Elisabeth Danziato Rego	Mestre em Educação	GDF	180h
Fláudio da Silva Rêses	Doutor em Sociologia	GDF	180h
Hélvia Leite Cruz	Doutora em Sociologia	UnB	135h
Laura Maria Coutinho	Doutora em Educação	UnB	105h
Leila Chalub Martins - Coordenadora	Doutora em Antropologia	UnB	360h
Lúcio França Teles	Ph.D. em Informática na Educação	UnB	120h
Márcia Castilho de Sales	Mestre em Educação	GDF	180h
Maria Clarisse Vieira	Doutora em Educação	UnB	195h
Maria Emília de Castro Rodrigues	Doutora em Educação	UFG	360h
Maria Luiza Pereira Angelim	Mestre em Educação	UnB	360h
Paulo Sérgio de Andrade Bareicha	Doutor em Artes	UnB	135h
Remi Castioni	Doutor em Educação	UnB	75h
Renato Hilário dos Reis	Doutor em Educação	UnB	360h
Renísia Cristina Garcia Filice	Mestre em História	-	120h
Ruth Gonçalves de Faria Lopes	Mestre em Educação	UnB	360h

Obs.:

- 1 - Os professores não vinculados à UnB deverão apresentar *Currículo Vitae*, modelo Lattes do CNPq.
- 2 - Docentes da UnB devem apresentar Declaração individual de não-prejuízo às atividades contratuais com a FUB, com o "De acordo" do Chefe de Departamento de origem.

7 - Critérios para aprovação dos alunos

- 1) Será considerado aprovado nos módulos, o aluno que obtiver a menção mínima, MM, no final de cada módulo.
- 2) Será considerado aprovado no TCC o aluno que obtiver a menção mínima MM.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

UAB/UnB

Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA

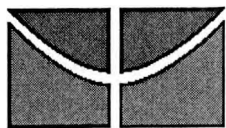
Parceria MEC/SECAD Edital 01/2008

8 – Sistemática de Avaliação

Avaliação em processo (formativa), considerando a realização das atividades previstas em cada módulo, participação nos fóruns de discussão, nos encontros presenciais e seu aproveitamento na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

Para aprovação em nível de especialização, o professor-aluno deverá ter cumprido 360 horas, com aproveitamento nas atividades especificadas em todos os Módulos (Módulos 1 a 10) e apresentar o Trabalho de Conclusão do Curso – TCC, que se constituirá num Projeto de Intervenção Local –PIL integrado e participativo em Educação de Jovens e Adultos, a partir da avaliação do desenvolvimento do módulo on-line nos cursos da UAB, em consonância com as normas definidas pela coordenação do curso e aprovadas no Colegiado de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB.

Obs.: Descrever como será a avaliação dos alunos. Ex.: provas, trabalhos, seminários, etc. Deve informar, também, como será a avaliação dos docentes e do curso a ser feita pelos alunos.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

UAB/UnB

Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA

Parceria MEC/SECAD Edital 01/2008

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE E CIDADANIA, COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
CALENDÁRIO DO CURSO

UnB/DPP/DAA - UAB/UnB - Faculdade de Educação Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase na Educação de Jovens e Adultos			
Módulos	Créditos	Período	Nome dos Coordenadores
1º ENCONTRO PRESENCIAL		30.05 a 01.06.09	
MÓDULO 1 – Concepção de Educação a Distância- EAD em Comunidade de Trabalho-Aprendizagem em Rede (CTAR), Ferramenta Moodle e Portais	1	30.05 a 12.06.09	Carmenísia Jacobina Aires Elizabeth Danziato Rego Lúcio França Teles Márcia Castilho de Sales Maria Emília de Castro Rodrigues Maria Luiza Pereira Angelim Ruth Gonçalves de Faria Lopes
MÓDULO 2 – Introdução Conceitual para a Educação na Diversidade e Cidadania	3	15.06 a 13.07.09	Ana América Magalhães Ávila Paz Leila Chalub Martins Maria Luiza Pereira Angelim Renato Hilário dos Reis
MÓDULO 3 – Educação para Populações Específicas	3	14.07 a 17.08.09	Ana América Magalhães Ávila Paz Leila Chalub Martins Maria Luiza Pereira Angelim Renato Hilário dos Reis Renísia Cristina Garcia Filice
MÓDULO 4 – Educação de Temas Específicos	3	18.08 a 21.09.09	Amaralina Miranda de Souza Leila Chalub Martins Renísia Cristina Garcia Filice
2º ENCONTRO PRESENCIAL		25 a 28.09.09	
MÓDULO 5 – Avaliação	1	22.09 a 05.10.09	Carmenísia Jacobina Aires Carlos Alberto Lopes Elizabeth Danziato Rego Márcia Castilho de Sales Ruth Gonçalves Faria Lopes
MÓDULO 6 - Sujeitos da EJA Trabalhadores	1	06 a 20.10.09	Erlando da Silva Rêses Márcia Castilho de Sales Maria Clarisse Vieira Maria Emília de Castro Rodrigues Maria Luiza Pereira Angelim Renato Hilário dos Reis Remi Castioni
MÓDULO 7 - EJA Trabalhadores - Legislação e Políticas Públicas em Educação - Instrumentos de Avaliação das políticas públicas	3	21.10 a 19.11.09	Maria Clarisse Vieira Maria Emília de Castro Rodrigues Maria Luiza Pereira Angelim Renato Hilário dos Reis
MÓDULO 8- Aspectos político-pedagógicos da EJA Trabalhadores	5	20.11 a 14.12.09	Erlando da Silva Reses Cristiano Alberto Muniz Hélvia Leite Cruz Laura Maria Coutinho Lúcio França Teles Maria Clarisse Vieira Maria Emília de Castro Rodrigues Maria Luiza Pereira Angelim Paulo Sérgio de Andrade Bareicha Renato Hilário dos Reis
RECESSO		15.12.09 a 03.02.10	
3º ENCONTRO PRESENCIAL		04 a 08.02.10	
MÓDULO 8- Aspectos político-pedagógicos da EJA Trabalhadores	5	04 a 12.02.10 Recesso de 13 a 17.02.10 Retomada de 18 a 25.02.10	Erlando da Silva Reses Cristiano Alberto Muniz Hélvia Leite Cruz Laura Maria Coutinho Lúcio França Teles Maria Clarisse Vieira



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

UAB/UnB

Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA

Parceria MEC/SECAD Edital 01/2008

			Maria Emília de Castro Rodrigues Maria Luiza Pereira Angelim Paulo Sérgio de Andrade Bareicha Renato Hilário dos Reis
MÓDULO 9- EJA Trabalhadores e o mundo do trabalho	2	26.02 a 16.03.10	Erlando da Silva Reses Hélvia Leite Cruz Márcia Castilho de Sales Maria Clarisse Vieira Maria Emília de Castro Rodrigues Maria Luiza Pereira Angelim Paulo Sérgio de Andrade Bareicha Remi Castioni Renato Hilário dos Reis
MÓDULO 10- Transformando a realidade: Projeto de Intervenção Local (PIL) Integrado e Participativo em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade.	2	17.03 a 14.04.10	Todos os docentes do curso



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

UAB/UnB

Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA

Parceria MEC/SECAD Edital 01/2008

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE E CIDADANIA, COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

EMENTAS e BIBLIOGRAFIA

Módulo 1 – Conceção de Educação a Distância - EAD em Comunidade de Trabalho/Aprendizagem em Rede na Diversidade – CTARD, Ferramenta Moodle e Portais.

Ementa

Construção coletiva de conhecimento e Aprendizagem colaborativa.

Comunidade de Trabalho/Aprendizagem em Rede na Diversidade – CTARD

Possibilidades e limites da Ferramenta de gerenciamento de curso *on line* Moodle

Possibilidades e limites de acervo virtual multimídia e interatividade com movimentos sociais em Portais (drupal e phpbb)

Bibliografia

A construção coletiva. Extraído do livro: *Brasil: Alternativas e Protagonistas. Consulta Popular, 1999. www.forumeja.org.br

AIRES, Carmenísia J. et LOPES, Ruth G. de F. *Gestão Compartilhada na Educação a Distância*. Brasília: SEED/MEC, 2001.

_____. *Sistemas de Educação a Distância e sua gestão – uma experiência de aprendizagem on line*. Anais do II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação – Investigação, Formação e Práticas. Braga, Portugal. Janeiro de 2001.

_____. *Aprendizagem em ambiente on line*: aprofundando a temática da gestão de sistemas de educação a distância. Anais do Congresso Internacional de Informática Educativa 2002. UNED. Madri, Espanha.

_____. *Gestão de sistemas de educação a distância – a teoria e a prática no contexto de um programa de formação de especialistas em ambiente internet*. FAHRENHEIT 451? Revista Eletrônica do Centro de Ciências da Saúde – UNISINOS. <http://www.saude.unisinos.br/revista-info/ano3num5/index.htm>

_____. *O curso Educação na Diversidade: lições de uma experiência de formação continuada on line para professores, educadores populares e gestores*. Congresso Internacional de Informática Educativa 2007. Madri, UNED, 2007.

_____. *Gestão em Educação a Distância*. Brasília, UnB-UAB, Grupo CTAR. (no prelo).

ALMARAZ, J. *Alguns requisitos funcionais dos sistemas de educação a distância*. IUED/UNED, Madrid: Espanha, 1999. (Texto traduzido pelas professoras Carmenísia Jacobina Aires e Ruth Gonçalves de Faria Lopes, com autorização do autor. Não publicado).

ALONSO, K.M. "Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino". In: PRETI O. (org.). *Educação a distância: ressignificando práticas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. pp. 17-38

CHAVES, Eduardo, O.C. Administração do Tempo.

<http://www.edutec.net/textos/self/MISC/timemgt.htm>

FERREIRA, Mário C. "Ambiente de Aprendizagem on-line e Aprendizagem on-line do Ambiente: Contribuições da Ergonomia na Gestão de Sistemas Educacionais a Distância". 1999. np.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 27ª Edição, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Carmenísia J. A. O Significado e a Prática da Tutoria - Registros iniciais de uma experiência. In: Congresso ABED SP: 1998.

GRUPO CTAR. Amaralina Miranda de SOUZA, Carmenísia Jacobina Aires GOMES, Elicio Bezerra PONTES, Elizabeth Danziato REGO, Eva Waisros PEREIRA, Leda Maria Rangearo FIORENTINI, Lúcia Maria Franca ROCHA, Maria Luiza Pereira ANGELIM, Maria Rosa de ABREU, Raquel de Almeida MORAES, Rogério de Andrade CORDOVA, Ruth Gonçalves de Faria LOPES. *A distance education alternative: work community online learning*. Distance learning in Brazil: Best practices 2006. ABED/ICDE, Pearson Prentice Hall 2006.



UNIVERSIDADE DE BRÁSILIA

Faculdade de Educação

UAB/UnB

Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA

Parceria MEC/SECAD Edital 01/2008

HARASSIM, L., HILTZ, S. R., TELES, L. & TUROF Murray. Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line; Tradução de Ibraíma Dafonte Tavares - São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2005.

LOPES, Ruth G. F. "El abandono en la educación superior a distancia: tasas, causas y acción gerencial". (1997). Apresentado no V Congresso Internacional de Educação a Distância. ABED. São Paulo. Agosto/98.

MEDEIROS M. F. e FARIA, E. T (org). Educação a distância – cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MOORE, Michel G. Educação a distância: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008

OLIVEIRA, Elsa. Educação a distância na transição paradigmática. Campinas-SP: Ed. Papyrus, 2003.

OTSUKA, J. Lee. Um modelo de suporte à avaliação formativa para ambientes de educação a distância: dos conceitos à solução tecnológica. In: <http://teleduc.nied.unicamp.br/pagina> (busca em 20-04-2007).

PALLOFF R. M. e PRATT, K. Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002. pp. 175-189.

RUMBLE, Greville. A gestão dos sistemas de ensino a distância. Trad. Marília Fonseca. Brasília: Editora da Universidade de Brasília: UNESCO, 2003.

SALES, M. C. Potencialidades e possibilidades do ambiente virtual colaborativo na formação docente continuada a distância. Universidade de Poitiers (dissertação de mestrado), 2008.

UNIVERSIDADE DE BRÁSILIA/DECANATO DE EXTENSÃO. Relatório Técnico do Curso Educação na Diversidade. 2006. In: <http://forumeja.org.br>

Utilización de foros y normas de "netiqueta". UNED-IUED. <http://www.uned.es/iued/web>

Periódicos/Sítios

MEC-SEEDTV Escola (mensal) Série de Estudos Educação a distância

Brasília: Revista Linhas críticas, semestral, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília www.fe.unb.br

Revista eletrônica de Educação de Jovens e Adultos – www.revaj@org.br

São Paulo: Revista THOT da Associação Palas Athena do Brasil www.palasathena.org

Sítios/Acervos Multimídia

Portal dos Fóruns estaduais e regionais de Educação de Jovens e Adultos www.forumeja.org.br

Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores - www.uff.br/ejatrabalhadores

PROEJA/UnB – MEC/CAPES/SETEC/SECAD-UFG-UCB www.projetoartatetube.cefet-go.br

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais www.inep.gov.br

UNESCO www.unesco.org

Centro Intern. de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares perso.club-internet.fr/nicol/ciret/index.htm

Centro de Estudos Transdisciplinares da Escola do Futuro da USP www.cetrans.com.br

Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares www.ufrnq.br/ieat

Rede Brasileira de transdisciplinaridade

<http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/>

Paulo Freire - Instituto Paulo Freire www.paulofreire.org www.projetomemoria.art.br/PauloFreire

www.paulofreire.ufpb.br www.pucsp.br/paulofreire www.paulofreire.org.br

Agostinho da Silva - Associação Agostinho da Silva www.agostinhodasilva.pt

Pièrre Lévy <http://hypermedia.univ-paris8.fr> <http://caosmose.net/pierrelevy/bio.html>

René Barbier... www.renebarbier.com www.barbier-rd.nom.fr

Basarab Nicolescu <http://nicol.club.fr/ciret>

Movimento Software livre www.softwarelivre.org

Programa Salto para o futuro www.tvebrasil.com.br/salto

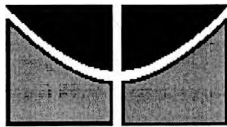
Programa Roda Vida da TVBrasil www.rodaviva.fapesp.br

Programa Rádio-escola www.mec.gov.br/seed

Fórum Brasileiro de Economia Solidária www.fbes.org.br

Portal Arco Digital – Comunidade Colaborativa de Aprendizagem www.indiosonline.org.br

Módulo 2 – Introdução Conceitual para a Educação na Diversidade e Cidadania



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

UAB/UnB

Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA

Parceria MEC/SECAD Edital 01/2008

Ementa

Educação como Direito Fundamental, Educação na diversidade e as diferentes populações, Educação na diversidade e os temas da diversidade

Bibliografia

- BRASIL/MEC. Curso Educação na Diversidade. CDROM Disco 01, c2006.
- BRASIL/MEC/SECAD-UNESCO. Coleção Educação para Todos. Brasília, 2005 a 2008. 20 vols.
- BRASIL/Legislação e instrumentos normativos em elaboração: federal e distrital
- CARVALHO, Edgar de A. Enigmas da cultura. SP: Cortez, 2003.-(Coleção Questões da Nossa Época; v.99)
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 20ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. Pedagogia da Esperança - um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In Educação e Transdisciplinaridade, II/coordenação executiva do CETRANS.- São Paulo: TRIOM, 2002.
- LEONARDI, Victor. Os navegantes e o sonho – Presença do Oriente na História do Brasil. Brasília: Paralelo 15, 2005.
- LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva - por uma antropologia do ciberespaço; tradução: Luiz Paulo Rounet. São Paulo: Ed. Loyola 1998.
- PEARCE, J.C. O fim da evolução - reivindicando a nossa inteligência em todo o seu potencial/Tradução de Marta Rosas. SP: Cultrix, 2002.
- RAMOS, Marise Nogueira et alli (orgs.). Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: MEC, págs.129-137, 2003.
- RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro - a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo/Razão e Emoção. SP: Hucitec, 1996.
- _____. Território e Sociedade. SP. ED. Fundação Perseu Abramo, 2000.
- SANTOS, Milton. (1926-2001) O país distorcido. O Brasil, a globalização e a cidadania.; organização, apresentação e Notas de Wagner Costa Ribeiro. ensaio de Carlos V. Porto Goçaíves.- São Paulo: Publifolha, 2002.
- _____. Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.
- _____. O Brasil. Território e Sociedade no Início do Século XXI. RJ/SP. Record, 2001.
- SILVA, Agostinho da. Ensaio sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira. Lisboa. Âncora, 2000. v.1
- SOBRINHO, Antônio Fávero. Educação, Identidade e Cidadania. Tese de Doutorado (em andamento). Universidade de Brasília. Programa de Pós-graduação em História. Brasília, 2000.

Módulo 3 – Educação para Populações Específicas

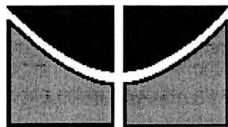
Ementa

Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação do Campo

Bibliografia

Educação Escolar Indígena

- ÂNGELO, Francisca Novantino P. de. "A educação e a diversidade cultural". In: Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º. Grau Indígena. N. 01, Vol.01. Barra do Bugres: Unemat, págs.34-40, 2002.
- ÂNGELO, Francisca Novantino P. de. "Políticas educacionais com os povos indígenas". In: RAMOS, Marise Nogueira et alli (orgs.). Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: MEC, págs.105-109, 2003.
- Cadernos de Educação Escolar Indígena. No 01, V. 01 (4778). Barra do Bugres: UNEM AT, 2002a.
- CAVALCANTI, Ricardo A. da Silva. Presente de Branco, Presente de Grego? Escola e Escrita em Comunidades Indígenas do Brasil Central. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ, 1999.
- COLLET, Célia Letícia G. "Quero progresso sendo índio": a interculturalidade e a educação escolar indígena. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ, 2001.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

UAB/UnB

Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA

Parceria MEC/SECAD Edital 01/2008

Educação escolar indígena www.forumeja.org.br

FRANCHETTO, Bruna. "Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em 'educação indígena'". In: LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). Práticas Pedagógicas na Escola Indígena. São Paulo: Global (87-106), 2002b.

FRANCHETTO, Bruna. "Sobre discursos e práticas na educação escolar indígena". In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de e HOFFMANN, Maria Barroso (orgs.) – Estado e Povos Indígenas: bases para uma nova política indigenista II (95-100). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002c.

FRANCHETTO, Bruna. "As artes da palavra". In: Cadernos de Educação Escolar Indígena, v. 2, n. 1 (19-51). Barra do Bugres: UNEMAT, 2003.

FRANCHETTO, Bruna. "Línguas indígenas e comprometimento lingüístico no Brasil: situação, necessidades e soluções". In: Cadernos de Educação Escolar Indígena, v. 3, n. 1 (9-26). Barra do Bugres: UNEMAT, 2004.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. "Educação em contexto de diversidade étnica: os povos indígenas no Brasil". In: RAMOS, Marise Nogueira et alli (orgs.). Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: MEC, págs.111-121, 2003.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. "Um território ainda a conquistar". In: Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, págs. 33-55, 2004.

JECUPÉ, KAKA WERÁ. A Terra dos mil povos - história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Ed. Peirópolis, 1998.

MÜLLER, Gilvan de Oliveira (org.). A Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: Novas Perspectivas em Política Lingüística. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

PALADINO, Mariana. Entre o resgate da cultura e a desagregação do modo de ser tradicional: a educação escolar indígena no Brasil. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ, 2001.

WEBER, Ingrid. Escola Kaxi. História, Cultura e Aprendizado escolares entre os Kaxinawá do Rio Humaitá. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ, 2004.

Educação Quilombola

BRASIL/MEC/SECAD-UNESCO. Coleção Educação para Todos. Brasília, 2005 a 2008. 20 vols.

CHALUB-MARTINS, Leila e MARTINS, Giselle Chalub. Populações Quilombolas de Conceição da Barra: história, reconhecimento e distribuição espacial. In: III ANPPAS. Brasília, 2006.

CHALUB-MARTINS, Leila. Populações quilombolas do Norte do Estado do Espírito Santo: Plano de Desenvolvimento Sustentável. In: Semana de Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2005, v.1.

CHALUB-MARTINS, Leila. Ações Afirmativas na UnB: o compromisso da Extensão. Revista Participação, v.01, 2003.

Educação das relações étnico-raciais www.forumeja.org.br

Educação do campo

CHALUB-MARTINS, Leila. Água e comunidades tradicionais: uma abordagem cultural In: Água como matriz ecopedagógica ed. Brasília : UNESCO, 2007

BÔAS, Fernanda Litvin Villas e CHALUB-MARTINS, Leila. A definição de novas identidades sócio-culturais a partir da re-territorialização do camponês: o caso do Projeto Assentamento Colônia I. in: 25ª Reunião da ABA, Goiânia, 2006.

BÔAS, Fernanda Litvin Villas e CHALUB-MARTINS, Leila. A requalificação do espaço geográfico: uma análise a partir do assentamento colônia I, Padre Bernardo, Goiás. In: II Simpósio Internacional de Geografia Agrária, 2005 – Desenvolvimento do Campo, das florestas e das águas. Presidente Prudente, 2005, v.1

CHALUB-MARTINS, Leila. Meio ambiente, cultura e saúde: o caso das mulheres das águas.. Poematropic Pobreza e Meio Ambiente no Trópico Úmido. , v.1, p.36 - 42, 2003.

CHALUB-MARTINS, Leila. Aspectos sociais e antropológicos do desenvolvimento sustentável: o caso do acampamento de trabalhadores rurais sem terra de Água Fria - Goiás In: Tendências da Educação Ambiental Brasileira. 2a ed. Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2000, v.01, p. 147-165.

Módulo 4 – Educação de Temas Específicos

Ementa



Educação Ambiental na prática educacional, Educação para o reconhecimento do Gênero e a Diversidade Sexual, Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Bibliografia

BRASIL/MEC/SECAD-UNESCO. Coleção Educação para Todos. Brasília, 2005 a 2008. 20 vols.

ARDOINO, J. - "Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas" in Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação. (24-41)

ARDOINO, Jacques. Education et relations: introduction à une analyse plurielle des situations éducatives. Paris: Gauthiers-Villars-UNESCO, 1980.

ALMEIDA, A.J.M. & Suassuna, D. (2005). A formação da consciência ambiental e a escola. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (Remea), 15, jul-dez, Rio Grande: FURG.

BARBOSA, Manuel. Antropologia complexa do processo educativo. Braga (PT), Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 1997.

BORTOLOZZI, A. (2002). Educação ambiental e formação continuada: por uma abordagem socioambiental dos educadores. Ambiente e Educação, 7, 27-

BRASIL/MEC-UNESCO. Coleção Educação para Todos. Brasília, 2005 a 2008. 20 vols.

CARVALHO, Edgar, de A. e MENDONÇA, Terezinha (orgs.) – Ensaio de Complexidade 2. Porto Alegre: Sulina, 2003.

CARVALHO, I. (2004). Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez.

CATALÃO, V.L e RODRIGUES, M. S. Água como matriz ecopedagógica, in Revista de Extensão, nº 12, Brasília: Decanato de Extensão da UnB, 2004, p.84-90.

CATALÃO, V.L. Água e Paz in Revista Brasileira de Educação Ambiental, nº 1, nov. 2004, p.140-142, Brasília: REBEA, (Rede brasileira de Educação Ambiental

CATALÃO, V.L. Pour une culture de la corporeité in POUR – la revue de la recherche pour l'éducation et la prospective, vol.187, p. 118-123 Paris :POUR, 2005

CETRANS - Educação e transdisciplinaridade II. Editora TRION. São Paulo, 2002.

CHALUB-MARTINS, Leila. Educação Ambiental e Recursos Hídricos: a proposta de revitalização do Ribeirão Santa Maria. In: Terceiro ECONPET, 2005, Brasília. Anais do Evento. EDUNB, 2005

CHALUB-MARTINS, Leila. Educação ambiental e reforma agrária In: Educador Ambiental: 6 anos de experiências e debates. 1a ed. São Paulo : WWF Brasil, 2000, v.01, p. 82-84.

CHALUB-MARTINS, Leila. O PET e as mulheres das águas: a formação pela pesquisa e para a pesquisa em Educação. In: ÁGUA como matriz ecopedagógica – um projeto de muitas mãos. Vera Lessa Catalão e Maria do socorro Rodrigues (orgs.)

CHALUB-MARTINS, Leila. Subjetividade e educação: o papel de quem aprende no ato de aprender. In: Almanaque de Educação Ambiental. Estação Ecológica de Águas Emendadas (Esecae), Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos do DF e WWF-Brasil. Brasília, 2005.

CHALUB-MARTINS, Leila. (et alii.) De conto em conto: histórias da vida no cerrado – Da oralidade à escrita. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

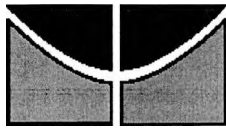
CHALUB-MARTINS, Leila, BATISTA, Lúcio José Carlos. Mulheres das águas: a experiência de Educação Ambiental por meio do cultivo de orquídeas no Cerrado. Revista Participação. , v.01, 2003.

CHALUB-MARTINS, Leila, VILLELA, F., MININI, N., POMPEIA, S., RODRIGUES, V. Muda o mundo, Raimundo! - Educação Ambiental no Ensino Básico do Brasil. Brasília : WWF, 1997, v.01. p.188

CHALUB-MARTINS, Leila, DEPRESBITERIS, L., REIGOTA, M., RODRIGUES, V. Muda o mundo, Raimundo! o projeto de educação ambiental no ensino básico do Brasil In: Educação Ambiental: experiências brasileiras. 1a ed. Brasília : Editora do MEC, 2001

CHALUB-MARTINS, Leila. Percepção, comunicação e aprendizagem: da teoria à prática da Educação Ambiental In: Aprenda fazendo: Apoio aos processos de Educação Ambiental. 1a ed. Brasília : WWF Brasil, 2000, v.01, p. 09-34.

CHALUB-MARTINS, Leila. Memória e meio ambiente: a experiência com as mulheres das Águas. In: Encontro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente de Sociedade - ANPPAS., 2002, Indaiatuba, São Paulo. 2002.



- CHALUB-MARTINS, Leila. Questões Ambientais e o papel da escola In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação, 2001, Brasília. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores - Educação Ambiental. Brasília, DF: MEC SEF, 2002. v.3. p.28 – 33 Coletivos Jovens MEC MMA www.forumeja.org.br
- DINIZ, E.M. & Tomazello, M.G.C. (2005). A pedagogia da complexidade e o ensino de conteúdos atitudinais na educação ambiental. FURG, Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (Remea), 15, jul-dez, 80-93.
- DURAND, Gilbert - "Multirreferencialidades e Heurística", in Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação, Barbosa, J. G. (org.), S. Carlos:UFSCar, 1998 (85-97)
- Educação ambiental www.forumeja.org.br
- FREIRE, Paulo. "Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação." In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa participante. SP: Brasiliense, 1981.
- FREITAS, L.; MORIN, E. & NICOLESCU, B. - Carta da Transdisciplinaridade, in Educação e Transdisciplinaridade, Nicolescu, B. (org.), Brasília: UNESCO, 2000
- GARCIA, R.C. Identidade Fragmentada: um estudo sobre o negro na educação brasileira-1993-2005.01 ed. Brasília: INEPMEC, 2007, v.1000.111p.
- GIUST-DESPRAIRIES, Florence - "Reflexão epistemológica sobre a multirreferencialidade", in Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação, Barbosa, J. G. (org.), S. Carlos: UFSCar, 1998 (159-167)
- GRAZZINELLI, M.F. (2002). Representações do professor e implementação de currículo de educação ambiental. Cadernos de Pesquisa, 115, 173-194.
- HUTCHISON, D. (2000). Educação Ecológica: idéias sobre consciência ambiental. Porto Alegre: Artmed.
- JACOBI, P.R. (2003). Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, 118, 189-205.
- JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e Patologia do Saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LOUREIRO, C.F.B. (2005). Complexidade e dialética: Contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. Educação e Sociedade, 26 (93), 1473-1494.
- MAFFESOLI, M. - "A sociologia como conhecimento da sociabilidade", in Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação, Barbosa, J. G. (org.), S. Carlos: UFSCar, 1998 (98-105)
- MATURANA, Humberto - "Transdisciplinaridade e Cognição", in Educação e Transdisciplinaridade, Nicolescu, B. (org.), Brasília: UNESCO, 2000.
- MATURANA, Humberto – Cognição, Ciência e Vida Cotidiana. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2001.
- MORAES, Maria Candida. Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Vozes, 2004.
- MORIN, Edgar - Ciência com Consciência, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. O Método (I, II, III, IV, V, VI). Porto Alegre: Sulina.
- _____. "O pensamento complexo, um pensamento que pensa", in A Inteligência da Complexidade, Morin, E. & Le Moigne, J-L. (orgs.), S. Paulo: Peirópolis, 2000 (199-213)
- MORIN, E - "Epistemologia da Complexidade", in Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade, Schinitman, D.F. (org.), P. Alegre: Artes Médicas, 1996 (274-294)
- NICOLESCU, Basarab - "Um novo tipo de conhecimento Transdisciplinaridade", in Educação e Transdisciplinaridade, Nicolescu, B. (org.), Brasília: UNESCO, 2000 (13-29)
- NICOLESCU, Basarab - "A Prática da Transdisciplinaridade", Nicolescu, B. (org.), Brasília: UNESCO, 2000 (139-152)
- NICOLESCU, Basarab – O Manifesto da Transdisciplinaridade. São Paulo: Trion, 1999.
- PENA-VEGA, A. (2003). O Despertar Ecológico. Edgar Morin e a Ecologia Complexa. Rio de Janeiro: Garamond.
- PRIGOGINE, Ilya – "Criatividade da natureza, criatividade humana", in Ensaio de Complexidade 2, Carvalho, Edgar de A. & Mendonça, T. (orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2003 (21-26)
- RÊSES, E. S. Do conhecimento sociológico à teoria das representações sociais. Sociedade e Cultura. Goiânia: FCHF/UFG, v.06, n.02, p.189-199, 2005.
- SATO, M. & Carvalho, I. (orgs.) (2005). Educação ambiental. Pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed.
- SORRENTINO, M., Trajber, R., Mendonça, P. e Ferraro Junior, L.A. (2005). Educação Ambiental como Política Pública. Educação e Pesquisa, 31 (2), 285-299.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

UAB/UnB

Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA

Parceria MEC/SECAD Edital 01/2008

TRISTÃO, M. (2005). Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. *Educação e Pesquisa*, 31 (2), 251-264.

UNGER, N.M.(2001). *Da foz à nascente: o recado do rio*. São Paulo:Cortez; Campinas: Editora da Unicamp.

Módulo 5 – Avaliação

Ementa

Metodologia de sistematização de experiências e elaboração de projetos, Metodologias de avaliação de projetos, Integração com o Projeto de Intervenção Local-PIL na CTARD.

Bibliografia

BRASIL/MEC/SECAD-UNESCO.Coleção Educação para Todos. Brasília, 2005 a 2008. 20 vols. DELORS,J. (org.)UNESCO. Educação :um tesouro a descobrir.Brasília,DF:MEC;São Paulo:Cortez,1998.

BELLONI, I. et al (2000): *Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo, Cortez.

BELLONI, Isaura, *Avaliação Institucional: um instrumento de democratização da educação*. Brasília, Linhas Críticas. Volume 5, nº 9, jul-dez de 1999, pp. 7-30

CARO, Francisco G. Pesquisa avaliativa: uma visão panorâmica,1977. In: GOLDBERG, Maria Amélia A., SOUZA, Clarilza Prado de (orgs.). Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo, E.P.U., p. 10 - 14, 1982.

COHEN, Ernesto, FRANCO, Rolando. Evaluacion de proyectos sociales. Instituto Latinoamericano y Del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES/ONU), Centro Interamericano de Desarrollo Social (CIDES/OEA), Buenos Aires, Ed. Gel, 1988, 341p.

MACDONALD, B. (1995): "La evaluación como servicio público: Perspectivas de futuro", en Sáez Brezmes, M.J. (Ed.): *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares, ICE de la Universidad de Alcalá, pp. 15-23.

MALTEMPI, M. V. e ROSA, M. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. Ensaio: Avaliação de políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p. 1-128, jan./mar. 2006.

MARTÍN RODRÍGUEZ, E. *Desarrollo de las Instituciones Educativas*. Madrid, UNED, Colección Unidades Didácticas (Código 49508UD01A01). (2002).

_____. *La evaluación de un proyecto institucional*. Madrid. (n.p.)

OTSUKA, J. Lee. Um modelo de suporte à avaliação formativa para ambientes de educação a distância: dos conceitos à solução tecnológica. In: <http://teleduc.nied.unicamp.br/pagina> (busca em 20-04-2007).

PENNA FIRME, Thereza. *Avaliação: tendências e tendenciosidades*. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 1, n. 2, p. 5 - 12, jan./mar. 1994.

REGO,E.D. Possibilidades e limites da educação a distância:Um salto para o futuro.Universidade Católica de Brasília (dissertação de mestrado), 1997.

SOUZA, J.F. Educação Escolar, nosso Fazer Maior, Des(A)fia o nosso Saber:Educação de Jovens e Adultos. Recife:Bagço;Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP),1999.

STAKE, R.E. *Investigación en estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

WRIGHTSTONE, J. Wayne. Pesquisa avaliativa: uma visão panorâmica, 1969. In: GOLDBERG, Maria Amélia A., SOUZA, Clarilza Prado de (orgs.). Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios: São Paulo, E.P. U, p. 10 - 14, 1982.

Módulo 6 - Sujeitos da EJA Trabalhadores

Ementa

Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Direito de Aprender de todos e de cada um: Gênero, Raça, Etnia, Diversidade Sexual, Mundo do Trabalho, EJA como espaço facilitador de múltiplas aprendizagens, Educação libertadora em EJA.

Bibliografia

Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos.-Brasília:RAAAB,UNESCO,

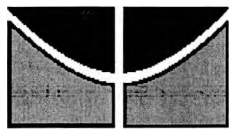


- Governo Japonês, 2006.
- BRANDÃO, C.(org) A questão política da educação popular. São Paulo:Brasiliense, 1980.
- BEISIEGEL, C.de R. Política e Educação Popular – a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo:Ed. Ática, 1982.
- Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.-Brasília:UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- Educação Popular na América Latina:Desafios e Perspectivas.- Brasília:UNESCO, MEC, CEAAL, 2005
- FÁVERO, O.(org.) Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro:Edições Graal, 1983.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 20ed.Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1987.
- _____. Pedagogia da Esperança - um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1992.
- _____. Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. Medo e Ousadia - O Cotidiano do professor/Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Ana M.A.(org) .A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire.SP:Ed.UNESP, 2001.
- FREIRE, Ana M.A.(org). Pedagogia dos sonhos possíveis – Paulo Freire.SP:Ed.UNESP, 2001.
- FREIRE, Ana M.A..&NOGUEIRA, A. Que fazer –teoria e prática da educação popular. Petrópolis:Ed.Vozes, 2005.
- GADOTTI, M.(org.) Paulo Freire -uma biobibliografia. São Paulo:Cortez:Instituto Paulo Freire; UNESCO, 1996.
- GADOTTI, M.&ROMÃO, J.E.(orgs.) Educação de adultos: teoria, prática e proposta. 2.ed.ver.- SP:Cortez:Instituto Paulo Freire, 2000.
- HADDAD, Sérgio. Estado e Educação de Adultos (1964-1985). Tese, USP, 1991.
- HADDAD, Sérgio (coord.) Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998), Brasília: MEC/ Inep/ Comped ,2002. Série Estado do conhecimento n° 8
- PAIVA, J., MACHADO, M.M., IRELAND, T. Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea-1996- 2004. Brasília:UNESCO, MEC, 2004.
- REIS, Renato Hilário dos. "A Constituição do Sujeito Político, Epistemológico e Amoroso na Alfabetização de Jovens e Adultos. "Tese de Doutorado. Campinas. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2000.
- RIBEIRO, V.M.(org.)Educação de Jovens e Adultos:novos leitores, novas leituras.Campinas, SP:Mercado das Letras:Associação de Leitura do Brasil-ALB;São Paulo:Ação Educativa, 2001.(Coleção Leituras do Brasil)
- SOARES, L.J.G. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro:DP&A, 2002.
- SOARES, L.J.G., GIOVANETTI, M.A., GOMES, N.G.(orgs.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- SOARES, L.(org) Formação de Educadores e Jovens e Aultos. Brasília:Autêntica/SECAD/MEC /UNESCO, MEC, 2006.

Módulo 7 - EJA Trabalhadores, Legislação e Políticas Públicas em Educação

Ementa

Intersetorialidade da EJA, EJA no Brasil e no mundo a partir do contexto histórico, A identidade do educador e do educando de Educação de Jovens e Adultos e Cidadania, As relações entre sociedade/ educação/ escola/ trabalho, As relações fundamentais do processo de trabalho docente: sujeito/objeto/ construção de conhecimento; teoria/ prática; conteúdo/forma; ensino/aprendizagem; educador/educando; educando/ educando, Processo de construção da língua oral e escrita na alfabetização de jovens e adultos (como os alfabetizadores e alfabetizados ensinam e aprendem), Mudança na vida dos sujeitos após o processo de alfabetização e outros processos, Experiências em EJA, Legislação Federal e Distrital, Desenvolvimento histórico das políticas públicas e educacionais no Brasil, A educação na ordem constitucional brasileira, A LDB e as políticas para a EJA, A estrutura curricular didática e administrativa da EJA, PCNs nacionais para EJA, Resoluções do CNE, EJA no Sistema



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

UAB/UnB

Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA

Parceria MEC/SECAD Edital 01/2008

Nacional de Educação: gestão, recursos e financiamento FUNDEB e Fundo Constitucional, A formação dos profissionais da educação em EJA

Bibliografia

BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e educação popular: Um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. Política e educação popular. São Paulo: Ática, 1982.

_____. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. XIX Reunião da ANPED, Caxambu, 1996.

Brasil/MEC-Documento base nacional preparatório à VI CONFINTEA-UNESCO, 2008.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos] Brasília: CNE, 2001.

Brasil/MEC. Instrumentos de Avaliação das políticas públicas de EJA/Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e EJA, 2003-2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org) e outros. A questão política da educação popular. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

FÁVERO, Osmar. Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1983.

FREIRE, Ana M.A. Analfabetismo no Brasil – da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de Como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos.

São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989.

GADOTTI, M. (org.) Paulo Freire - uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; UNESCO, 1996.

GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (orgs.) Educação de adultos: teoria, prática e proposta. 2. ed. ver. - SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

HADDAD, Sérgio. Estado e Educação de Adultos (1964-1985). Tese, USP, 1991.

HADDAD, Sérgio A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

HADDAD, Sérgio (coord.) Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998), Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2002. Série Estado do conhecimento nº 8

_____. e DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. In: Revista Brasileira de Educação. nº. 14. 500 anos de educação escolar. Rio de Janeiro: ANPEd, mai/jun/jul/ago 2000, pp.

PAIVA, J., MACHADO, M. M., IRELAND, T. Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea-1996-2004. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

RIBEIRO, V. M. (org.) Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras do Brasil)

SOARES, L. J. G. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, L. J. G., GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. G. (orgs.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

SOARES, L. (org) Formação de Educadores e Jovens e Adultos. Brasília: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, MEC, 2006.

_____. O Estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil (A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998). São Paulo: Ação Educativa, 2000.

Relatórios-sínteses dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, 1999-2008. UNESCO/CONFINTEA's com destaque V CONFINTEA, Hamburgo, 1997 e Preparatória VI CONFINTEA, Brasil, 2009.

Módulo 8 - Aspectos político-pedagógicos da EJA Trabalhadores

Ementa

Estratégias didático-pedagógicas para a EJA, O currículo de EJA: a proposta de ensino e aprendizagem e registro/ avaliação da aprendizagem, Concepções sobre alfabetização/EJA e suas respectivas metodologias, A prática pedagógica escolar enquanto prática social, A organização da dinâmica da prática pedagógica: o processo do planejamento e a formação continuada em grupo, Metodologias de formação de leitores e práticas sociais de leitura e



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

UAB/UnB

Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA

Parceria MEC/SECAD Edital 01/2008

linguagens multimídia, Função social da Língua Portuguesa e da Matemática e outras áreas de conhecimento: Pedagogia, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Ciências Naturais, Biologia, Química, Física, Educação Física, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Francesa, Metodologias de formação de escritores e práticas sociais da escrita e linguagens multimídia.

Bibliografia

ANGELIM, M.L.P. Educar é descobrir - um estudo observacional exploratório. Brasília. Universidade de Brasília (dissertação de mestrado), 1988. 2v.

_____. A Teleducação nos tempos da internet. In MELO, J. M. et al (orgs.) Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mário Kaplún. São Bernardo Campo: Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

COUTINHO, Laura M. O estúdio de televisão e educação da memória. Brasília: Plano, 2003.

COSTA, Alexandre Ferreira. "Alfabetização de Jovens e Adultos e Mudança Social: Prática Discursivas de Letramento em Conflito." Dissertação de Mestrado. Brasília. Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernáculos. Universidade de Brasília, 1999.

D'AMBROSIO, U.(org.) Declaração dos Fóruns de Ciência e Cultura da Unesco: Veneza, Vancouver, Belém: Carta da Transdisciplinaridade. Brasília: Ed. Universidade de Brasília. 1994. (Coleção Textos Universitários)

_____. Transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Ed. Palas Athena, 1997

LIMA, Airan Almeida de. "Participação e Superação do Fracasso Escolar: o caso do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos na cidade do Paranoá-DF" Dissertação de Mestrado. Brasília: Faculdade de Educação da UnB, 1999.

MAGALHÃES, Maria Isabel. Adult literacy and Empowement. Pós-doutorado na Lancaster University, 1998.

PERROTI, E.M.B & Vigneron, J. (Org.). Novas tecnologias no contexto educacional: Reflexões e relato de experiências. São Bernardo do Campo: UESP, 2003.

QUEIROZ, Norma Lúcia Nêris de. "Motivações para alfabetização entre jovens e adultos" Dissertação de Mestrado, Brasília: Faculdade de Educação da UnB, 1994.

_____. A co-construção da leitura e escrita numa perspectiva sociocultural construtivista. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

RIOS, Guilherme Veiga. "Consciência Lingüística Crítica na Interação em Sala de Aula de Jovens e Adultos Alfabetizando". Dissertação de Mestrado. Brasília. Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernáculos. Universidade de Brasília (UnB), 1998.

TELES, Lúcio. Reconfigurações estéticas virtuais na transarte, 2008. www.fe.unb.br

TELES, Lúcio & VENTURELLI, Suzete. Introdução à arte digital, 2008. www.fe.unb.br

TORRES, Patrícia Lima. "Da ação à conceitualização: o estudo das competências sociais complexas dos jovens e adultos, em processo de alfabetização matemática. Tese de Doutorado (em andamento). Universidade Federal de Pernambuco, 2000

TORRES, Maria M. O cinema – a língua escrita da realidade – na alfabetização de jovens e adultos. Brasília: Universidade de Brasília (dissertação de mestrado), 2005.

VIEIRA, Maria Clarisse. A política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: experiência e desafio no município de Uberlândia. Dissertação de mestrado – Uberlândia. Faculdade de Educação – UFU, 2000.

_____. Memória, História e Experiência: trajetórias de educadores Jovens e Adultos no Brasil. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

WEBER, S. Pesquisas sobre a aprendizagem de jovens e adultos no Brasil. p.13-26. In FENIX. Revista Pernambucana de Educação Popular e de Educação Adultos. NUPEP/UFPE. Ano 1 nº0 jan-dez, 2002.

Módulo 9 - EJA Trabalhadores e o mundo do trabalho

Ementa

Mundo do trabalho e sua metamorfose, Mundo do trabalho como eixo gerador da produção de outros conhecimentos, Economia Solidária articulada com outras políticas públicas que tenham foco na elevação da escolaridade, alfabetização e educação de jovens e adultos, Mundo do trabalho, Movimento popular e sindical e currículo de EJA.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

UAB/UnB

Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na EJA

Parceria MEC/SECAD Edital 01/2008

Bibliografia

- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Cortez Editora da Unicamp, 1995.
- Brasil.MEC/SETEC-UNESCO. Cadernos Temáticos de Educação Profissional. 2006.
- Brasil.MEC/SETEC.Documentos PROEJA,2006.
- Brasil.MTE/SPPE.Autogestão e economia solidária.2005. 2v.
- Brasil.MTE/SENAES. Publicações sobre Economia Solidária, 2004-2008.
- ENGELS, Friedrich. Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. In: Obras Escolhidas. Vol II. São Paulo: Alfa-Ômega, s/d.
- GOHN,M.G.Novas teorias dos Movimentos Sociais.São Paulo:Ed.Loyola,2008.
- LÉVY, Pierre. O que é virtual? tradução:Paulo Neves.São Paulo:Ed.34,1996.
- _____. A inteligência coletiva -por uma antropologia do ciberespaço;tradução:Luiz Paulo Rounet. São Paulo: Ed. Loyola 1998.
- _____. A conexão planetária - o mercado, o ciberespaço, a consciência.Tradução de Maria Lúcia Homem e Ronaldo Entle.SP:Ed34,2001.
- LIMA,Venício A. de.Mídia: teoria e política. São Paulo:Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.
- MARX,K.&ENGELS,F. Obras escolhidas. 3v. Tradução de Almir Matos.RJ:Editorial Vitória Ltda, 1961.

Módulo 10 - Transformando a realidade: Projeto de Intervenção Local (PIL) Integrado e Participativo em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade.

Ementa

Metodologias de Pesquisa-ação, Sistematização de experiências, Elaboração de projetos. Construção de um Projeto de Intervenção Local – PIL pelos participantes, como síntese de suas aprendizagens ao longo do Curso e formação de grupo por localidade na CTARD

Bibliografia

- BARBIER, René. A pesquisa-ação. Tradução Lucie Didio. Brasília:E.Plano,2002.
- _____. Educador um " passeur" de sentido. Tradução de David A. Ringoir. Revisão de Hélène Leblanc. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação/3º Curso de Especialização em Educação a Distância 1999/2000.
- _____. A escuta sensível na abordagem transversal. In:BARBOSA,J.G. (org.) Multirreferencialidade nas ciências e na educação.Revisão da tradução Sidney Barbosa.São Carlos:EdUFSCar,1998.(168-199)
- _____. L'approche transversale en sciences humaines . Paris: Anthropos, 1997.
- HOLIDAY,Oscar Hara. Para sistematizar experiências. Tradução de Maria Viviana V.Resende. 2ed. revista-Brasília:MMA,2006.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, E.D. A, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/DECANATO DE EXTENSÃO. Relatório de Avaliação do Curso Educação na Diversidade. 2006. In: <http://forumeja.org.br>