

GLOBAL JOURNAL

OF HUMAN SOCIAL SCIENCES: G

Linguistics & Education

Parallel Education Policies in India

Syntactic Features of Jenifa's Diary

Highlights

Teaching and Learning Experience

Adult Education Programmes on Women

Discovering Thoughts, Inventing Future

VOLUME 20

ISSUE 10

VERSION 1.0



GLOBAL JOURNAL OF HUMAN-SOCIAL SCIENCE: G
LINGUISTICS & EDUCATION

GLOBAL JOURNAL OF HUMAN-SOCIAL SCIENCE: G
LINGUISTICS & EDUCATION

VOLUME 20 ISSUE 10 (VER. 1.0)

OPEN ASSOCIATION OF RESEARCH SOCIETY

© Global Journal of Human Social Sciences. 2020.

All rights reserved.

This is a special issue published in version 1.0 of "Global Journal of Human Social Sciences." By Global Journals Inc.

All articles are open access articles distributed under "Global Journal of Human Social Sciences"

Reading License, which permits restricted use. Entire contents are copyright by of "Global Journal of Human Social Sciences" unless otherwise noted on specific articles.

No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopy, recording, or any information storage and retrieval system, without written permission.

The opinions and statements made in this book are those of the authors concerned. Ultraculture has not verified and neither confirms nor denies any of the foregoing and no warranty or fitness is implied.

Engage with the contents herein at your own risk.

The use of this journal, and the terms and conditions for our providing information, is governed by our Disclaimer, Terms and Conditions and Privacy Policy given on our website <http://globaljournals.us/terms-and-condition/menu-id-1463/>

By referring / using / reading / any type of association / referencing this journal, this signifies and you acknowledge that you have read them and that you accept and will be bound by the terms thereof.

All information, journals, this journal, activities undertaken, materials, services and our website, terms and conditions, privacy policy, and this journal is subject to change anytime without any prior notice.

Incorporation No.: 0423089
License No.: 42125/022010/1186
Registration No.: 430374
Import-Export Code: 1109007027
Employer Identification Number (EIN):
USA Tax ID: 98-0673427

Global Journals Inc.

(A Delaware USA Incorporation with "Good Standing"; **Reg. Number: 0423089**)

Sponsors: *Open Association of Research Society*
Open Scientific Standards

Publisher's Headquarters office

Global Journals® Headquarters
945th Concord Streets,
Framingham Massachusetts Pin: 01701,
United States of America
USA Toll Free: +001-888-839-7392
USA Toll Free Fax: +001-888-839-7392

Offset Typesetting

Global Journals Incorporated
2nd, Lansdowne, Lansdowne Rd., Croydon-Surrey,
Pin: CR9 2ER, United Kingdom

Packaging & Continental Dispatching

Global Journals Pvt Ltd
E-3130 Sudama Nagar, Near Gopur Square,
Indore, M.P., Pin:452009, India

Find a correspondence nodal officer near you

To find nodal officer of your country, please
email us at local@globaljournals.org

eContacts

Press Inquiries: press@globaljournals.org
Investor Inquiries: investors@globaljournals.org
Technical Support: technology@globaljournals.org
Media & Releases: media@globaljournals.org

Pricing (Excluding Air Parcel Charges):

Yearly Subscription (Personal & Institutional)
250 USD (B/W) & 350 USD (Color)

EDITORIAL BOARD

GLOBAL JOURNAL OF HUMAN-SOCIAL SCIENCE

Dr. Heying Jenny Zhan

B.A., M.A., Ph.D. Sociology, University of Kansas, USA
Department of Sociology Georgia State University,
United States

Dr. Prasad V Bidarkota

Ph.D., Department of Economics Florida International
University United States

Dr. Alis Puteh

Ph.D. (Edu.Policy) UUM Sintok, Kedah, Malaysia M.Ed
(Curr. & Inst.) University of Houston, United States

Dr. André Luiz Pinto

Doctorate in Geology, PhD in Geosciences and
Environment, Universidade Estadual Paulista Julio
de Mesquita Filho, UNESP, Sao Paulo, Brazil

Dr. Hamada Hassanein

Ph.D, MA in Linguistics, BA & Education in English,
Department of English, Faculty of Education, Mansoura
University, Mansoura, Egypt

Dr. Asuncin Lpez-Varela

BA, MA (Hons), Ph.D. (Hons) Facultad de Filología,
Universidad Complutense Madrid 29040 Madrid Spain

Dr. Faisal G. Khamis

Ph.D in Statistics, Faculty of Economics &
Administrative Sciences / AL-Zaytoonah University of
Jordan, Jordan

Dr. Adrian Armstrong

BSc Geography, LSE, 1970 Ph.D. Geography
(Geomorphology) Kings College London 1980 Ordained
Priest, Church of England 1988 Taunton, Somerset,
United Kingdom

Dr. Gisela Steins

Ph.D. Psychology, University of Bielefeld, Germany
Professor, General and Social Psychology, University of
Duisburg-Essen, Germany

Dr. Stephen E. Haggerty

Ph.D. Geology & Geophysics, University of London
Associate Professor University of Massachusetts,
United States

Dr. Helmut Digel

Ph.D. University of Tbingen, Germany Honorary President
of German Athletic Federation (DLV), Germany

Dr. Tanyawat Khampa

Ph.d in Candidate (Social Development), MA. in Social
Development, BS. in Sociology and Anthropology,
Naresuan University, Thailand

Dr. Gomez-Piqueras, Pedro

Ph.D in Sport Sciences, University Castilla La Mancha,
Spain

Dr. Mohammed Nasser Al-Suqri

Ph.D., M.S., B.A in Library and Information Management,
Sultan Qaboos University, Oman

Dr. Giaime Berti

Ph.D. School of Economics and Management University of Florence, Italy

Dr. Valerie Zawilski

Associate Professor, Ph.D., University of Toronto MA - Ontario Institute for Studies in Education, Canada

Dr. Edward C. Hoang

Ph.D., Department of Economics, University of Colorado United States

Dr. Intakhab Alam Khan

Ph.D. in Doctorate of Philosophy in Education, King Abdul Aziz University, Saudi Arabia

Dr. Kaneko Mamoru

Ph.D., Tokyo Institute of Technology Structural Engineering Faculty of Political Science and Economics, Waseda University, Tokyo, Japan

Dr. Joaquin Linne

Ph. D in Social Sciences, University of Buenos Aires, Argentina

Dr. Hugo Nami

Ph.D.in Anthropological Sciences, Universidad of Buenos Aires, Argentina, University of Buenos Aires, Argentina

Dr. Luisa dall'Acqua

Ph.D. in Sociology (Decisional Risk sector), Master MU2, College Teacher, in Philosophy (Italy), Edu-Research Group, Zrich/Lugano

Dr. Vesna Stankovic Pejnovic

Ph. D. Philosophy Zagreb, Croatia Rusveltova, Skopje Macedonia

Dr. Raymond K. H. Chan

Ph.D., Sociology, University of Essex, UK Associate Professor City University of Hong Kong, China

Dr. Tao Yang

Ohio State University M.S. Kansas State University B.E. Zhejiang University, China

Mr. Rahul Bhanubhai Chauhan

B.com., M.com., MBA, PhD (Pursuing), Assistant Professor, Parul Institute of Business Administration, Parul University, Baroda, India

Dr. Rita Mano

Ph.D. Rand Corporation and University of California, Los Angeles, USA Dep. of Human Services, University of Haifa Israel

Dr. Cosimo Magazzino

Aggregate Professor, Roma Tre University Rome, 00145, Italy

Dr. S.R. Adlin Asha Johnson

Ph.D, M. Phil., M. A., B. A in English Literature, Bharathiar University, Coimbatore, India

Dr. Thierry Feuillet

Ph.D in Geomorphology, Master's Degree in Geomorphology, University of Nantes, France

CONTENTS OF THE ISSUE

- i. Copyright Notice
 - ii. Editorial Board Members
 - iii. Chief Author and Dean
 - iv. Contents of the Issue
-
1. O Contexto da Formação de Professores de Letras No Brasil: Políticas Públicas, Experiências E Metodologias. **1-19**
 2. Economic Feasibility of Parallel Education Policies in India. **21-25**
 3. Letters to the Fight: The *Liga* Newspaper and its Sayings about/to the Peasant's Education. **27-41**
 4. Impact of Adult Education Programmes on Women Participation in Community Development in Omuma Local Government Area of Rivers State. **43-49**
 5. Active Methodologies of Learning and Educational Technologies in Higher Education. **51-59**
 6. An Analysis of the Syntactic Features of *Jenifa's Diary* English and its Implications on the Standard English usage of Nigerian Students. **61-67**
-
- v. Fellows
 - vi. Auxiliary Memberships
 - vii. Preferred Author Guidelines
 - viii. Index



GLOBAL JOURNAL OF HUMAN-SOCIAL SCIENCE: G
LINGUISTICS & EDUCATION
Volume 20 Issue 10 Version 1.0 Year 2020
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

O Contexto da Formação de Professores de Letras No Brasil: Políticas Públicas, Experiências E Metodologias

By Cristiane Dall, Cortivo Lebler & Karen Andresa Santorum

Universidade Federal de Santa Catarina

Abstract- The present article has as its goals to discuss the current context of teachers in pre-service in Brazil, especially in the area of Modern Languages, and to present two possibilities that potentialize the articulation between theory and practice, namely, the Institutional Program of Teaching Initiation (PIBID) and the Reading to Learn Program. For such, it will start with a theoretical-analytical study on the past and present context of teacher education, especially regarding to public policies related to the theme. Also it will present results of two projects promoted by Pibid. In addition, it will bring a suggestion for a methodological approach aimed at training teachers with the Reading to learn Program. The research's results point to a change in the scenario of teacher education in Brazil, both in relation to the profile of undergraduate courses and students, as well as in relation to the structuring of teaching degrees, defined by official documents.

Keywords: teacher training, public policies, institutional program of teaching initiation, reading to learn program.

GJHSS-G Classification: FOR Code: 339999p



0CONTEXTODAFORMAÇÃODEPROFESSORESDELETRASNOBRASILPOLÍTICAS PÚBLICAS EXPERIÊNCIAS E METODOLOGIAS

Strictly as per the compliance and regulations of:



RESEARCH | DIVERSITY | ETHICS

O Contexto da Formação de Professores de Letras No Brasil: Políticas Públicas, Experiências E Metodologias

Cristiane Dall ^α, Cortivo Lebler ^ο & Karen Andresa Santorum ^ρ

Resumo- Este artigo tem por objetivo discutir o contexto atual dos professores em pré-serviço no Brasil, especialmente da área de Letras, e apresentar duas possibilidades que permitem potencializar a articulação entre teoria e prática, quais sejam, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Ler para Aprender (LPA). Para isso, partirá de um estudo teórico-analítico a respeito do contexto passado e presente da formação docente, especialmente no que tange às políticas públicas referentes ao tema, bem como apresentará resultados de dois projetos fomentados pelo Pibid. Outrossim, apresentará uma sugestão de aporte metodológico que visa à formação de professores com o Programa Ler para Aprender. Os resultados desta pesquisa apontam para uma mudança no cenário da formação de professores no Brasil, tanto em relação ao perfil de cursos e de estudantes, quanto em relação à estruturação das Licenciaturas, definida por documentos oficiais.

Palavras-chave: formação docente, políticas públicas, programa institucional de iniciação à docência, programa ler para aprender.

Abstract- The present article has as its goals to discuss the current context of teachers in pre-service in Brazil, especially in the area of Modern Languages, and to present two possibilities that potentialize the articulation between theory and practice, namely, the Institutional Program of Teaching Initiation (PIBID) and the Reading to Learn Program. For such, it will start with a theoretical-analytical study on the past and present context of teacher education, especially regarding to public policies related to the theme. Also it will present results of two projects promoted by Pibid. In addition, it will bring a suggestion for a methodological approach aimed at training teachers with the Reading to learn Program. The research's results point to a change in the scenario of teacher education in Brazil, both in relation to the profile of undergraduate courses and students, as well as in relation to the structuring of teaching degrees, defined by official documents.

Keywords: teacher training, public policies, institutional program of teaching initiation, reading to learn program.

Author α: Trabalho desenvolvido como parte da pesquisa de pós-doutorado de uma das autoras.

Author ο: Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutoranda em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

e-mail: cristiane.lebler@gmail.com

Author ρ: Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Santa Maria.

e-mail: karenasantorum13@gmail.com

I. INTRODUÇÃO

A educação e a formação docente são temas antigos e pujantes, que não se restringem apenas à comunidade acadêmica, mas que envolvem a sociedade de forma geral. As transformações pelas quais o mundo vem passando, especialmente aquelas decorrentes das novas dinâmicas de interação, têm compelido as instituições que se ocupam da formação de professores e os sistemas de ensino a repensarem os processos de ensino-aprendizagem.

No Brasil, essas mudanças são impulsionadas tanto por políticas públicas, que parametrizam, regulamentam e fomentam o ensino básico e superior, quanto pelo saber acadêmico, que, por meio da produção de conhecimento, oferece as bases teórico-metodológicas para que essas mudanças aconteçam segundo os princípios científicos que estruturam determinada área do conhecimento.

No âmbito das políticas públicas de caráter normativo, a promulgação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior e para o ensino básico, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Base, 2019) e a elaboração da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Resolução nº. 2, 2019) configuram-se como as principais ações realizadas nos últimos anos no tocante aos cursos de Licenciatura. Quanto ao fomento à articulação entre teoria e prática, um dos pilares desses cursos, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal, ligada ao Ministério da Educação, lançou, em 2007, o Programa Institucional de Iniciação à Docência, que potencializa a conexão entre essas duas esferas da formação e a colaboração entre escola e universidade.

Já no contexto dos saberes acadêmicos, especialmente na área de Linguística e Letras, inúmeras pesquisas teóricas e aplicadas têm oferecido o embasamento para que a preparação dos futuros docentes e, conseqüentemente, o ensino de língua sejam qualificados e atinjam as metas e os objetivos desenhados para cada etapa da educação básica. Uma dessas iniciativas é o Programa Ler para Aprender, desenvolvido a partir da Pedagogia de Gênero da Escola de Sydney, que propõe uma

experiência de ensino promotora de uma democratização da aprendizagem, agindo em prol da participação mais equânime dos alunos no ambiente de ensino.

Dada a importância do tema e a constante necessidade de se pensar estratégias e de qualificar a formação dos docentes de língua materna e estrangeira, este artigo tem como objetivo discutir o contexto atual dos professores em pré-serviço no Brasil, especialmente da área de Letras, e apresentar duas possibilidades que permitem potencializar a articulação entre teoria e prática, quais sejam, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Ler para Aprender (LPA).

Para alcançarmos o objetivo, apresentamos neste trabalho os resultados teóricos de uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório e os resultados práticos de duas experiências de projetos desenvolvidos com fomento do PIBID, os quais estão assim organizados: a primeira seção aborda o contexto passado e presente da formação de professores no Brasil, sobretudo da área de Letras; a segunda apresenta o Programa Institucional de Iniciação à Docência, que tem impacto relevante na formação de docentes, principalmente quanto à articulação entre teoria e prática e à precoce inserção no contexto escolar; e, por fim, a terceira seção apresenta uma abordagem teórico-metodológica para instrumentalizar os professores da área de Letras para o ensino da leitura e da escrita, duas das principais habilidades a serem desenvolvidas na vida escolar.

II. O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS NO BRASIL

a) *O contexto histórico*

Embora a profissão docente seja uma das mais antigas da humanidade, a formação superior para atuar nessa área é bastante recente, assim como o direito constitucional de acesso igualitário e universal à escola (castro, 1974, Soares, 2002)

No Brasil, a formação de professores de Letras com grau superior tem seu início apenas na década de 1930, quando da fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. De acordo com Fiorin (2006), as razões que explicam essa tardia criação das faculdades de Letras são variadas e complexas e envolvem aspectos de diferentes naturezas. Para o autor, ainda durante o período colonial, Portugal exerceu seu poder de soberania em relação ao Brasil, mantendo diversos monopólios, entre eles o da formação superior, que se dava, sobretudo, pela Universidade de Coimbra. Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, surgiu a necessidade de formação de profissionais para atender à nova dinâmica que se configurou na então colônia, o que motivou a fundação de determinadas instituições de ensino, como

a Academia Militar, o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, a Escola Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Direito de São Paulo, entre outras. Essas, entretanto, eram pouco numerosas e funcionavam de forma muito localizada, além de atenderem a um número muito reduzido de estudantes, a maior parte nas áreas de Direito, Medicina e Engenharias (Fiorin, 2006).

A partir dos anos 1920, o cenário econômico e político nacional começa a passar por mudanças, que impulsionaram movimentos de reivindicação pela renovação do ensino, voltando a atenção para a necessidade de qualificar os profissionais da área da educação, por meio da oferta de cursos específicos, que foram, então, chamados de Licenciaturas (Marchelli, 2014).

De acordo com Soares (2002), o ensino de língua portuguesa e de literatura, em um período anterior à criação e à expansão da oferta desses cursos, era feito principalmente por estudiosos que se interessavam pelo universo das Letras, sem que necessariamente tivessem uma formação específica na área. Embora a criação dos cursos de Licenciatura tenha tido como um de seus objetivos sanar essa problemática, o modo como foram organizados os configurava como complementações aos bacharelados, já que a formação contemplava três anos de estudos específicos e um ano de disciplinas voltadas à didática (Castro, 1974; Soares, 2002). Esse modelo ficou conhecido como 3+1 (Gatti, 2010) e ainda hoje sua superação é um desafio das instituições e das políticas públicas.

Para Soares (2002), as mudanças nas disciplinas de uma forma geral, e especialmente na disciplina de Língua Portuguesa, são explicadas por aquilo que a autora denomina “fatores internos”, constituídos pelos avanços das pesquisas científicas na área, mormente pelos estudos linguísticos e literários em se tratando de Letras, e pelos “fatores externos”, que dizem respeito, por exemplo, às políticas públicas tanto para o ensino básico quanto superior.

Assim, a formação de professores de Letras que deveríamos ter na atualidade, no Brasil, partiria de uma convergência entre esses dois conjuntos de fatores, de modo que as políticas públicas oferecessem as diretrizes para o ensino de língua e para a formação docente em consonância com pesquisas realizadas tanto no campo educacional quanto no campo específico das Letras.

Em se tratando do ensino de língua materna, desde a década de 1980, no Brasil, a ampliação das pesquisas na área da Linguística e a preocupação com as questões relativas à sua aplicação, especialmente com os estudos da Sociolinguística e do campo discursivo/textual, impulsionaram e têm consolidado grandes mudanças no tratamento das linguagens enquanto objetos de ensino-aprendizagem. A adoção

do texto como unidade de estudo da língua, a discussão acerca da variação linguística e o olhar crítico para a gramática tradicional configuram-se como os principais propulsores dessa renovação no ensino.

Já no campo das políticas públicas, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, e todas as suas alterações, dentre as quais aquela que institui a BNCC como o documento norteador das aprendizagens essenciais aos estudantes, são os principais elementos que refletiram na formação docente. Desde a LDBEN, foram propostas três grandes “reformas” nos cursos de Licenciatura, por meio da publicação de Diretrizes Curriculares Nacionais: a primeira delas em 2002 (Resolução nº. 1, 2002); a segunda em 2015 (Resolução nº. 2, 2015) e a terceira em 2019 (Resolução nº. 2, 2019), motivada pela instituição da BNCC como o documento normativo orientador tanto da educação básica quanto superior. É da BNCC e da BNC-Formação que trataremos na próxima seção.

b) A BNCC, a BNC-Formação: contexto de criação e seus marcos legais

A criação de uma Base Nacional Comum Curricular é um projeto de longa data no Brasil e tem sua gênese na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, que prevê, em seu artigo 210, a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental (Constituição, 1988). Essa nova Constituição Federal e o novo regime político brasileiro exigiram que a legislação referente à educação nacional fosse revista em muitos dos seus aspectos. Assim, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual institui, em seu artigo 26, que “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” (LDBEN 1996/2017, p. 19).

Além desses dois marcos legais, documentos normativos e não normativos, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013), o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (Portaria nº 867, 2012), o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* (Portaria n. 1.140, 2013), o *Plano Nacional da Educação* (Lei n. 13.005, 2014), os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (PCN, 1998), os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM, 2000), entre outros, impulsionaram a proposição de um documento que tivesse como finalidade a definição das aprendizagens essenciais que os estudantes de todo o território nacional deveriam desenvolver ao longo de toda a etapa escolar.

De acordo com a BNCC, as aprendizagens que devem ser garantidas aos estudantes ao longo de todo o percurso escolar precisam assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais “que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Base, p. 8). A figura abaixo ilustra os elementos constitutivos das competências, os quais devem ser mobilizados pelo estudante para resolver questões da vida cotidiana.



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir da Base (2019)

Fig. 1: Conceito de competências e sua mobilização.

A definição de que as aprendizagens devem se dar pelo desenvolvimento de competências abre espaço para que as decisões pedagógicas sejam orientadas com vistas à promoção de um saber e de um saber fazer, que vai além do conhecimento em si mesmo – trata-se de um conhecimento como um valor e como um meio através do qual o sujeito se torna capaz de expandir suas potencialidades enquanto indivíduo em suas várias dimensões: física, intelectual, psíquica, social.

Constituída por quatro grandes áreas do conhecimento – Ciências Humanas e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias, a BNCC também define as suas respectivas competências específicas. No caso do Ensino Fundamental, além das competências, são definidos os componentes curriculares e as suas competências específicas; já em relação ao Ensino Médio, além das competências específicas das áreas, são elencadas as habilidades a serem desenvolvidas.

Assim, após um movimento amplo que envolveu diversos setores sociais e governamentais, a BNCC foi homologada em duas etapas: a primeira, referente ao ensino fundamental, em 2017; e a segunda, referente ao ensino médio, em 2018. A sua implantação se deu em 2017, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e promoveu impactos em outros âmbitos dos sistemas de educação

brasileiros, como o alinhamento de currículos das redes de Educação Básica à BNCC, a adequação do Sistema Nacional de Avaliação e a política de formação de professores. O próprio texto da BNCC já reconhece que a sua implantação requer esforços conjuntos entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, sendo a coordenação do processo de responsabilidade da União. De acordo com o texto da BNCC, “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (Base, 2019, p. 21). Além disso, uma das alterações introduzidas na LDBEN pela lei n. 13.415 (LDBEN, 1996/2017) sustenta que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Base, 2019, p. 2).

A partir dessa determinação, em 20 de dezembro de 2019, uma nova resolução é publicada, contendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores. Esta resolução prevê que a garantia das aprendizagens definidas pela Base deva estar alinhada à atuação dos professores, o que requer que estes desenvolvam um conjunto de competências profissionais que os qualifique para tal (Parecer nº 22, 2019).

O objeto, portanto, da Resolução publicada em 2019 é a definição das DCN para a formação inicial de professores para a Educação Básica e a instituição da Base Nacional Comum para a formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constituída pelas dez competências gerais docentes e pelas competências específicas e habilidades que lhes correspondem. Esse documento, assim como o parecer que o acompanha, encontra fundamentos na *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*, apresentada pelo MEC em 2018, os quais são reproduzidos de forma bastante assemelhada pelo Conselho Nacional de Educação quando da proposição dessas novas diretrizes. Assim, nossa análise conjugará o conteúdo desses três documentos, que se encontram intrincados.

A *Proposta* (2018) está organizada em um texto de cinco capítulos, que introduz o estado da arte na formação dos professores, a sua visão sistêmica, a matriz de competências profissionais e as limitações da proposta. Especificamente ao abordar a Matriz de Competências, o documento apresentado pelo MEC argumenta que o viés formativo por meio do desenvolvimento de competências, eixo que norteia a BNC-Formação, constitui uma tendência atual na educação, seja no Brasil, seja em outros países, os quais, em suas reformas curriculares, passaram a adotar esse conceito como o elemento orientador dessa organização.

O conceito de competência adotado parte do que afirma Perrenoud (2000, p. 15), que a define como “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000 apud Proposta, 2018, p. 42). Vê-se, assim, que a competência não é apenas o conhecimento em si, mas uma capacidade de mobilização desse conhecimento, o que permite afirmar que as competências podem ser desenvolvidas, resultando em um saber fazer, em uma mobilização de recursos com a finalidade de agir em determinadas situações, tal como se lê no texto da BNCC. Não se trata, assim, do conhecimento como um fim em si mesmo, mas do conhecimento, da aprendizagem, como um meio para a ação no mundo.

Além das competências gerais docentes, que se mostram como um espelho das competências apresentadas na BNCC, mas com o viés da atuação do professor, a Resolução define, em seu artigo 4º, as três dimensões fundamentais das competências específicas que os futuros docentes devem desenvolver: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional (Resolução nº 02, 2019, p. 2). Essas três dimensões são desdobradas em competências específicas, as quais são discriminadas, no anexo do documento, de acordo com diversas habilidades, de modo similar também ao que se lê na BNCC. O conjunto das competências gerais, das competências específicas e suas respectivas habilidades constituem o que o documento denomina BNC-Formação (Resolução nº 02, 2019).

A definição das competências específicas está justificada na *Proposta* (2018) com base no que apresenta Perrenoud (2000) como os dez grupos de competências necessários ao professor da atualidade:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar a própria formação continuada. (Perrenoud, 2000 apud Proposta, 2018, p. 42).

Trata-se, portanto, não apenas do saber conceitual específico de determinada área do conhecimento, ou da sua capacidade de “transmissão”, mas do desenvolvimento do potencial de estabelecer relações, das habilidades de convivência e de mediação face às diversas situações enfrentadas na

sala de aula, além de um comprometimento consigo enquanto profissional permanentemente em construção.

Segundo a *Proposta* (2018), a dimensão do conhecimento profissional é descrita pela articulação entre o conhecimento e a prática, negando o aspecto referente à apropriação de conteúdos e de informações. É a partir dessa articulação entre o conhecimento e a prática que o docente se torna capaz de desenvolver situações pedagógicas. Não se trata, contudo, de negar o conhecimento: “os conhecimentos estão no âmago da competência. Há o entendimento equivocado de que a abordagem por competências não valorize os conteúdos curriculares, quando na verdade eles são nucleares e imprescindíveis para a construção das competências” (Proposta, 2018, p. 45). Segundo essa visão, as competências referentes a essa dimensão que se espera que sejam desenvolvidas pelos estudantes são as seguintes, constantes do § 1º do artigo 4º da Resolução, também apresentadas na *Proposta*:

- i. Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- ii. Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- iii. Reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- iv. Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. (Resolução nº 02, 2019, p. 2)

Observa-se que cada uma das competências dá conta dos conhecimentos referentes a uma das facetas do universo da profissão docente: o conhecimento sobre aquilo que se ensina, sobre como os sujeitos aprendem, sobre o contexto de vida desses estudantes e sobre o sistema educacional.

Esse conjunto de saberes subsidia e se articula à segunda dimensão apresentada, a da prática profissional. O primeiro aspecto que a *Proposta* aponta em relação à prática é a chamada “homologia de processos” ou “simetria invertida”, já objeto de outro documento, do ano de 2001, do Conselho Nacional de Educação (Parecer n.º 009, 2001). Trata-se do fato de os licenciandos viverem, em sua formação enquanto estudantes, os mesmos processos que se deseja que eles realizem com seus estudantes da Educação Básica, ou seja, a vivência de um processo de aprendizagem que possa ser replicado em sua sala de aula. Entretanto, essa vivência não é suficiente: é necessário um conhecimento teórico sobre a prática e sobre a transposição do objeto de conhecimento em objeto de ensino, a experiência da prática e a reflexão a respeito da experiência a fim de que as decisões do campo pedagógico não sejam tomadas apenas com base em experiências pessoais, mas que sejam articuladas e fundamentadas nos saberes científicos que balizam a atuação profissional. Esse tripé entre conhecer, agir e refletir é importante não só para

oferecer as bases para a ação enquanto docente, mas para uma análise crítica quando às suas próprias vivências. Do contrário, uma vivência negativa ou uma má experiência na condição de aluno teria como consequência a reprodução de um modelo de ensino-aprendizagem indesejado.

De acordo com a *Proposta* (2018), a prática docente é definida como a associação entre o objeto de conhecimento e o objeto de ensino: trata-se da concomitância entre a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados (objeto de conhecimento) e a aprendizagem dos procedimentos que permitirão selecionar, organizar, avaliar os conteúdos a serem ensinados (objeto de ensino). “Ela é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional.” (Proposta, 2018, p. 46).

As competências previstas para a dimensão da prática profissional estão previstas no § 2º do artigo 4º e são as seguintes:

- i. Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- ii. Criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- iii. Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- iv. Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. (Resolução nº 02, 2019)

Elas abarcam todas as dimensões da atuação docente, que envolvem o planejamento e a transposição das atividades de ensino e avaliação da aprendizagem, além da gestão da sala de aula.

Ainda de acordo com o documento (Proposta, 2018, p. 46), o engajamento profissional, terceira dimensão definida pela *Proposta* e apresentada na Resolução, está imbricado entre o conhecimento e a prática e firma-se como o conceito fundamental e estruturante do agir docente. Ele se apresenta como indispensável à profissionalidade, pois “compreende-se como um compromisso moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, a comunidade escolar e os diversos atores do sistema educacional (Proposta, 2018, p. 47). As competências referentes ao engajamento profissional estão definidas no artigo 4º, § 3º da Resolução, conforme abaixo:

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- i. Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- ii. Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- iii. Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

- iv. Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (Resolução nº 02, 2019)

Essas três dimensões das competências profissionais não se sobrepõem, tampouco se encontram hierarquizadas. A figura abaixo ilustra a relação sinérgica que existe entre elas:



Fonte: Proposta (2018, p. 49)

Fig. 2: Sinergia entre as dimensões da competência profissional.

Assim definida, a BNC-Formação estrutura-se fundamentalmente sobre o conceito de competência em suas várias facetas – do conhecimento e da atuação docente e do engajamento em manter-se constantemente em desenvolvimento profissional. Os objetos de conhecimento das áreas específicas e as teorias que os fundamentam e que fundamentam a prática pedagógica deixam de ter um fim em si mesmos e passam a se constituir como uma espécie de ferramentas, de instrumentos a partir dos quais o futuro docente será capaz de agir considerando toda a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Por um lado, essa ênfase no saber fazer vem ao encontro de necessidades antigas referentes à formação de professores, que deixa a desejar quando se trata da articulação entre teoria e prática. Relatos de estudantes em estágio, segundo nossa experiência enquanto docentes de cursos de Letras que atuam nessas disciplinas, evidenciam frequentemente essa necessidade de se pensar os conhecimentos da área, objetos de inúmeras disciplinas dos cursos de formação, adequados a situações pedagógicas que contemplem os diferentes níveis da educação básica. Trata-se, a nosso ver, de transpor didaticamente esses conteúdos de modo que sua aprendizagem seja significativa para universo particular dos estudantes, tal como prevê a BNCC.

O sucesso e a implementação dessas diretrizes nos cursos de Licenciatura, ao longo dos próximos

anos, assim como a adequação dos currículos das redes federal, estaduais e municipais de Educação Básica à *Base Nacional Comum Curricular* merece atenção, monitoramento e discussão por parte da comunidade acadêmica e não acadêmica, de modo que se continue buscando, por meio das políticas públicas e dos avanços científicos das áreas específicas dos professores em pré-serviço, a qualificação da formação docente e da educação que tanto almejamos.

Além disso, consideramos importante também salientar que a Resolução não trata apenas do estabelecimento das competências gerais e específicas da BNC-Formação, mas também adentra em outros terrenos, como os fundamentos e a política da formação docente, a organização curricular dos cursos de Licenciatura e seu detalhamento, como carga horária e sua distribuição, por exemplo.

Os fundamentos apresentados estão intimamente relacionados ao objeto da resolução, já que dão relevo à formação com base nos conhecimentos específicos da área, à correlação entre teoria e prática e aos aspectos da experiência profissional. Já os princípios da formação docente enfatizam pontos como o papel do Estado na garantia da formação de profissionais para todas as etapas da Educação Básica, a valorização do profissional e o seu papel como agente formador e transformador, a importância da formação inicial e continuada dos professores, a garantia da qualidade dos cursos de formação e a articulação entre teoria e prática com base nos princípios científicos e no tripé ensino-pesquisa-extensão (Resolução nº 02, 2019).

Já em relação aos princípios da organização curricular, cabe destacar, mais uma vez, à articulação entre teoria e prática, evidenciada pelo componente de estágio obrigatório, mas sem se restringir a ele, já que considera que essa articulação deva perpassar todo o percurso acadêmico do licenciando, tanto em relação aos conteúdos pedagógicos quanto aos específicos da área de formação. Ao lado desses princípios, encontram-se os fundamentos pedagógicos que devem estar presentes nos cursos de formação docente, com destaque à competência em relação às diferentes habilidades linguísticas, ao domínio das TDIC e seu uso pedagógico, ao compromisso com as metodologias inovadoras e com a avaliação enquanto processo de formação, além do compromisso com a formação qualificada dos novos docentes (Resolução nº 02, 2019).

Paralelamente às mudanças atreladas e motivadas pelas alterações nas políticas públicas, outros fatores têm impulsionado que um novo perfil de cursos de formação docente e de egressos esteja se configurando. Assim, na próxima seção, analisaremos o perfil dos cursos e dos estudantes de Letras do Brasil a partir dos dados do Censo da Educação Superior. Essa

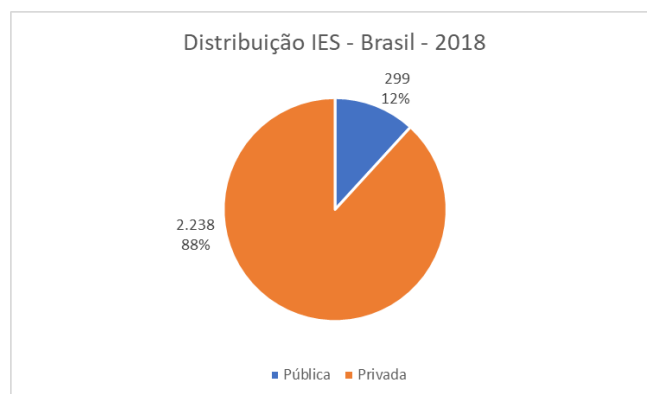
análise poderá oferecer elementos para que se conheça mais acerca do perfil de formação docente em Letras no Brasil e se possa, futuramente, monitorar sua evolução e as suas respectivas transformações.

c) Perfil dos cursos e o perfil dos estudantes

Anualmente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação, realiza o Censo da Educação Superior (Censo) em colaboração com as instituições de ensino superior no Brasil, por meio do qual coleta uma ampla gama de informações sobre cursos de graduação, perfil de alunos e de docentes, número de vagas, ingressantes e concluintes, número de matrículas, entre uma série de outras variáveis. Esses dados são compilados em sínteses disponibilizadas de forma bruta, no site do Instituto, e de forma analítica, em Resumos Técnicos anuais, e oferecem importantes subsídios para que se faça o monitoramento, a avaliação e o planejamento das políticas públicas para o setor (Resumo técnico do Censo da Educação Superior, 2017).

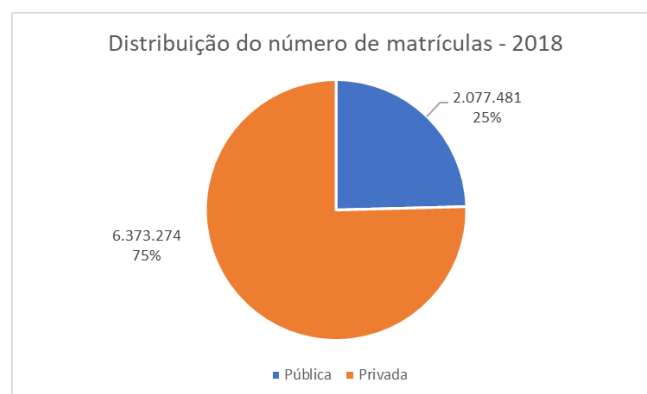
Nesta seção, apresentaremos alguns dados a partir do Censo acerca da formação de professores de Letras com habilitação em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas) e com dupla habilitação (Língua Portuguesa e língua estrangeira moderna – até o ano de 2017, os dados referentes às duplas habilitações em línguas específicas não eram discriminados, apenas alocados sob um mesmo). O período recortado para a análise é de 2010 a 2018. Foram observadas a evolução dos cursos presenciais e a distância ofertados na rede pública e privada de ensino superior, bem como a evolução do número de matrículas em cada uma das modalidades e dos perfis institucionais.

No Brasil, as instituições de ensino são distribuídas segundo duas grandes categorias administrativas: a pública, gerida e financiada por recursos públicos de governos federal, estadual ou municipal; e as privadas, cujos recursos advêm do pagamento de mensalidades pelos estudantes. Nesta segunda categoria, cabe uma importante distinção entre as universidades particulares com fins lucrativos e as chamadas comunitárias, que, apesar de cobrar mensalidades de seus alunos, não têm fins lucrativos. A figura 3 mostra a constituição do sistema de ensino superior brasileiro no ano de 2018 de acordo com a categoria administrativa: as instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais) compõem 12% do total (299) e as privadas são responsáveis por 88% (2.238) do total de IES. Em 2018, as IES públicas eram responsáveis por 25% do conjunto de matrículas no ensino superior (2.077.481 estudantes matriculados), enquanto a rede particular detinha 75% do número de estudantes (6.373.274). (Cf. Figura 4).



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados do Censo 2018

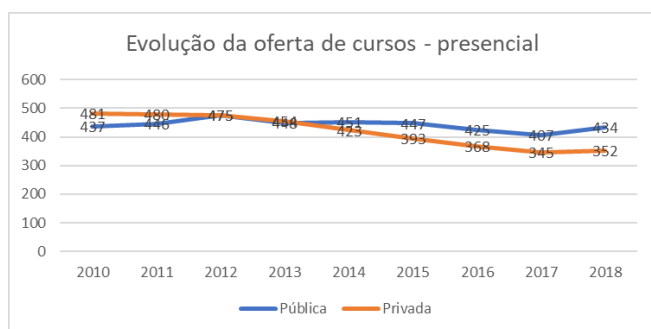
Fig. 3: Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil segundo a categoria administrativa – 2018.



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados do Censo 2018

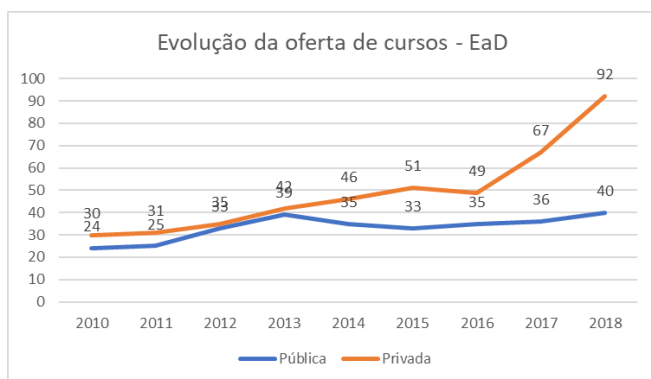
Fig. 4: Número de matrículas no ensino superior brasileiro em 2018 segundo a categoria administrativa.

As figuras 5 e 6 mostram a evolução da oferta de cursos de Letras nas duas habilitações analisadas neste trabalho no período de 2010 a 2018. O primeiro gráfico mostra uma queda de 26% na oferta de cursos de Letras (habilitação Português ou dupla habilitação) presenciais na rede privada – de 481 cursos em 2010 para 352 em 2018 –, enquanto a oferta de cursos na rede pública manteve-se relativamente estável. Já o segundo gráfico mostra um movimento acentuado de crescimento na oferta de cursos de Letras seja na habilitação Letras Vernáculas, seja em dupla habilitação, na modalidade a distância, pela rede privada, passando de 30 cursos em 2010 para 92 em 2018 – o que representa um crescimento de mais de 300%. Já nas universidades públicas, a oferta de cursos nessa modalidade teve um aumento de quase 70% (de 24 em 2010 para 40 em 2018).



Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados do Censo de 2010 a 2018

Fig. 5: Evolução da oferta de cursos de Letras modalidade presencial segundo a categoria administrativa – 2010 a 2018.



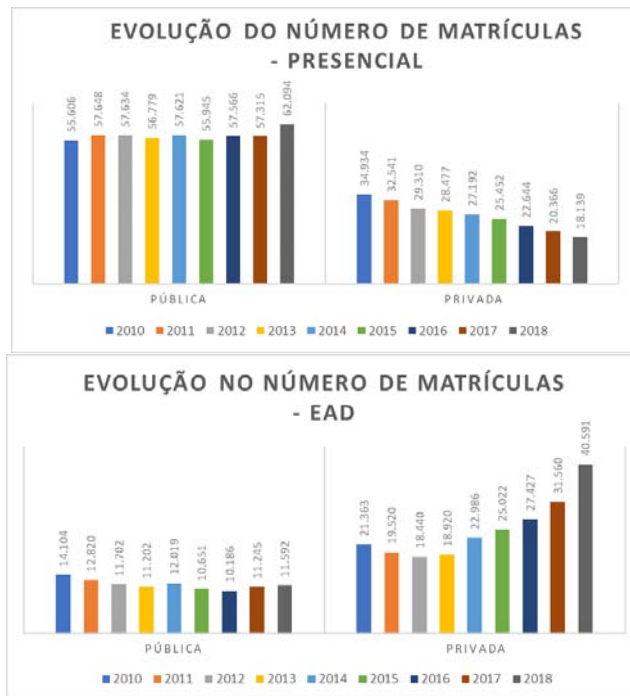
Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados do Censo de 2010 a 2018

Fig. 6: Evolução da oferta de cursos de Letras modalidade a distância segundo a categoria administrativa – 2010 a 2018.

A figura 7 ilustra, por sua vez, a evolução do número de matrículas nas duas modalidades de ensino segundo a categoria administrativa. A parte superior da figura apresenta uma estabilidade relativa no número de matrículas na modalidade presencial na rede pública; já na rede privada, ocorre um decréscimo acentuado (de 34.934 em 2010 para 18.139 em 2018). Esse decréscimo no número de matrículas acompanha a diminuição da oferta de cursos presenciais por parte das instituições dessa mesma categoria administrativa.

Já a parte inferior da figura 7 demonstra o número de matrículas na modalidade a distância, no período analisado, segundo a categoria administrativa. No âmbito das instituições públicas de ensino, percebe-se um decréscimo nesse quantitativo nos três primeiros anos e uma estabilidade nos anos subsequentes; já nas instituições privadas, há um incremento bastante significativo no período analisado, que acompanha, consequentemente, o crescimento da oferta de cursos. Esses dados configuram uma migração dos estudantes do ensino presencial para a modalidade a distância, cujo acompanhamento a partir dos dados dos próximos

censos poderá indicar a prevalência ou não de formação dos docentes por esta modalidade de ensino.



Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados do Censo de 2010 a 2018

Fig. 7: Evolução do número de matrículas nos cursos de Letras segundo a modalidade de ensino e a categoria administrativa – 2010 a 2018.

Por fim, a figura 8 traz os dados relativos à oferta de vagas novas, ao número de ingressantes e de concluintes no ano de 2018 segundo as duas modalidades de ensino. Observa-se que as vagas novas ofertadas na modalidade a distância são em número significativamente maior em relação ao ensino presencial, tendência que se reproduz no número de ingressantes. Em relação ao número de concluintes, observa-se que o ensino presencial formou, em 2018, quase o dobro de alunos que os cursos a distância.



Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados do Censo de 2010 a 2018

Fig. 8: Número de vagas ofertadas, ingressantes e concluintes segundo a modalidade de ensino – 2010 a 2018.

Relativamente a esses últimos dados, devem-se ressaltar dois pontos importantes. O primeiro deles diz respeito à discrepância entre a quantidade de vagas ofertadas e o número de ingressantes na modalidade a distância. Isso pode ser devido ao fato de a dinâmica da EaD ser bastante diferente daquela colocada em prática no ensino tradicional, já que naquela há a atuação de uma equipe multidisciplinar, que envolve tutores a distância e presenciais, professores formadores e professores conteudistas, além de outros profissionais que atuam de forma indireta para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, permitindo, assim, que as turmas sejam em número maior em relação ao ensino presencial.

Essa discrepância mostra também um descompasso entre a oferta de vagas e a procura dos estudantes por esse curso, especialmente nessa modalidade. Relativamente a esse aspecto, a título de exemplo, a pesquisa publicada pela Fundação Itaú Social, denominada Profissão professor, em 2018, revela que 49% dos professores que participaram da pesquisa indicaram que “certamente não recomendariam” a profissão docente para um jovem, enquanto 23% optaram pela alternativa “certamente recomendaria”. As principais razões apontadas pelos pesquisados são a desvalorização da carreira (48%), a má remuneração (31%), a rotina desgastante (15%) e a falta de infraestrutura ou recursos (13%) (Todos Pela Educação, 2018). Também pesquisa publicada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2018 revelou que, de 2006 a 2015, a taxa de adolescentes de 15 anos que deseja ser professor caiu de 7,5% para 2,4% e as causas apontadas para o desinteresse são salários baixos e pouco reconhecimento da profissão na sociedade (Redação, 2018). Esses dados são um indicativo do desprestígio da profissão docente e uma hipótese sobre a ociosidade de vagas nesses cursos.

O segundo ponto a ser destacado é relativo ao número de concluintes. Segundo dados do Censo, em 2018, dos 11.774 concluintes do ensino presencial, 8.021 foram diplomados por instituições públicas e 3.753 por instituições privadas; já na modalidade a distância, 4.882 estudantes foram diplomados por instituições privadas e 1.529 por instituições públicas. Esses números mostram o perfil de formação dos professores de Letras de acordo com a categoria administrativa é bastante distinto. A esse respeito, cabe também considerar que os concluintes em 2018 não podem ser analisados em relação aos ingressantes do mesmo ano, mas em relação aos ingressantes de 2015 e anos anteriores, já que os cursos de Letras têm em média duração de 7 a 9 semestres em cursos de habilitação única e de 10 semestres em cursos de dupla habilitação.

Esses dados apresentados podem fundamentar alguns apontamentos, que não se

configuram como conclusões, mas como perspectivas para os próximos anos, para as quais cabe reanálise a partir do comportamento futuro da oferta de cursos, de vagas, do número de matrículas e de concluintes:

Quanto à oferta de cursos por categoria administrativa e por modalidade: Observa-se um decréscimo na oferta de cursos presenciais por parte das instituições de ensino privadas e uma estabilidade na oferta de cursos por parte das universidades públicas. De acordo com a curva apresentada no gráfico da figura 5, esse decréscimo se mostra constante desde o ano de 2012. Os dados relativos ao ano de 2018 merecem prudência em sua análise, pois a metodologia de apresentação dos números, nos relatórios do Censo, deixou de considerar em um único bloco os cursos com habilitação em Língua Portuguesa e Línguas estrangeiras e passou a discriminar o número de cursos de cada uma dessas línguas estrangeiras em dupla habilitação. Assim, a afirmação dessa nova tendência deverá ser analisada nos próximos anos.

Já em relação à oferta de cursos a distância pelas duas categorias administrativas, verifica-se uma propensão extremamente acentuada de crescimento na oferta pelas instituições privadas e um crescimento menos expressivo nas públicas. Isso se deve ao fato, entre outros, de as IES públicas disponibilizarem cursos superiores na modalidade a distância em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, que tem reduzido significativamente o número de vagas e os recursos financeiros. Na Universidade Federal de Santa Catarina, por exemplo, que oferta atualmente 4 cursos de Licenciatura (entre eles, Letras-Português) em parceria com a UAB, as aulas presenciais nos polos tiveram de ser substituídas por encontros virtuais em razão da diminuição da verba destinada a viagens. Outros cortes, como a diminuição do número de tutores presenciais e de professores conteudistas, que compõem as equipes multidisciplinares no suporte às atividades pedagógicas dos docentes, também têm impactado esses cursos.

Apesar desses cortes, a qualidade do ensino tem sido um princípio na oferta de cursos na modalidade a distância pelas IES públicas, que proporcionam formação para suas equipes (professores, tutores, equipes multidisciplinares e administrativas) com vistas a promover uma apropriação crítica das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem, além de oferecer suporte para que cada uma das disciplinas seja pedagogicamente pensada em relação ao ensino mediado por tecnologias, que constitui a tônica da modalidade. Os tutores a distância são criteriosamente escolhidos por meio de seleção pública via edital (atendendo às determinações do MEC), zelando pela convergência entre a sua área de formação e o curso em que irão atuar, pela quantidade de alunos que serão

atendidos e pela determinação, entre os critérios de seleção, daqueles relativos à formação em pós-graduação e à experiência prévia na modalidade.

O monitoramento da qualidade desses cursos, tanto presenciais quanto a distância, independente da categoria administrativa que os oferta, está previsto na Resolução analisada na seção anterior (Resolução nº 02, 2019), que apresenta, em seu artigo 6º, inciso IV, como um dos princípios da política de formação de professores “a garantia dos padrões de qualidade dos cursos de formação docente ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância”. Esse monitoramento da qualidade é realizado por meio do Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) (lei nº 10.861, 2004), composto pela avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): “O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.” (<http://inep.gov.br/sinaes>, recuperado em 13 de setembro de 2020). Entre os instrumentos mais conhecidos do Sinaes encontra-se o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o Enade, componente curricular obrigatório, aplicado a cada três anos aos estudantes dos cursos de graduação que concluíram pelo menos 80% da carga horária.

Quanto à quantidade de matrículas: As matrículas na rede privada, no ensino presencial, apresentam um decréscimo desde o início do período analisado, tendendo-se reduzido à metade em oito anos, enquanto aquelas referentes à modalidade a distância dobraram no mesmo período. Isso é reflexo da migração da oferta dos cursos da modalidade presencial para aquela a distância por parte das instituições dessa categoria administrativa. O inverso se observa nas IES públicas, que concentram a maior parte das suas matrículas no ensino presencial. É graças aos dados desta última categoria administrativa que o que prevê a LDBEN, em seu artigo 62, §3º é atendido, já que a referida lei determina que “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (LDBEN, 1996/2017). A esse respeito, informações futuras sobre o número de concluintes e a evolução da oferta de vagas e de ingressantes poderão fornecer subsídios para a análise do perfil do docente para as áreas de Língua portuguesa e línguas estrangeiras modernas e seu cotejamento ao que prevê esse dispositivo legal.

Quanto à oferta de vagas e ao ingresso: Observa-se uma procura significativamente inferior à oferta de vagas, que pode ser indício de a. baixa procura pelos

cursos de Letras; e/ou b. oferta discrepante em relação ao potencial de procura desses cursos.

Como vimos, as políticas públicas de regulação e de monitoramento e avaliação dos cursos de Licenciatura no Brasil são fundamentais para a definição do perfil docente que se deseja. Outrossim, investimentos no fomento à qualificação dessa formação também fazem parte dessas políticas públicas, como o Programa Institucional de Iniciação à Docência, que será objeto das próximas páginas.

III. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa a proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

Executado pelas instituições de ensino superior desde 2007, o programa é viabilizado pela concessão de bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos pelas IES em parceria com as redes de ensino. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando a estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Nas atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID, os discentes são acompanhados por um professor da escola parceira e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa.

De acordo com informações disponibilizadas em seu site (<https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>, recuperado em 13 de agosto de 2020), o programa tem por objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O Programa Institucional de Iniciação à Docência já começa sua atuação na formação de professores antes mesmo que estes estejam matriculados em algum curso de licenciatura, através do contato entre os alunos das escolas e os pibidianos. Um aspecto positivo do Pibid incide sobre a motivação que provoca nos alunos das escolas atendidas pelo programa ao escolherem a docência como profissão.

Relatos dados por alunos de Letras, candidatos às bolsas do Pibid, em suas cartas de intenções e nas entrevistas durante a etapa de seleção na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na região central do Estado do Rio Grande do Sul, revelam que esses discentes foram alunos em escolas públicas atendidas pelo Programa e que foram impactados pela experiência, o que os motivou a nutrir o desejo de serem professores, como aqueles pibidianos. E assim o fizeram. Entraram para um curso de licenciatura e se inscreveram no Programa, para poderem oferecer aos alunos das escolas públicas aquilo que tiveram, formando um belo círculo virtuoso.

Esses impactos positivos do Pibid tanto na formação de professores quanto nos sistemas de educação já são de conhecimento prático, por meio das vivências cotidianas dos docentes e dos discentes dos cursos de formação de professores, quanto de conhecimento teórico, evidenciado pela vasta fortuna crítica disponível em teses, dissertações, artigos acadêmicos e comunicações em eventos, a exemplo de Baltor (2020), Cassel (2018), Corsi, Ritter & Hila (2018), Barbosa, Fernandes & Barbosa (2016), Raupp (2014), Neitzel, Ferreira & Costa (2013), Oliveira (2017), Oliveira & Ferreira (2013), Gatti et al. (2014), Mateus, El Kadri & Silva (2013) entre inúmeros outros que podem ser encontrados através de uma busca nos principais indexadores de trabalhos acadêmicos.

a) A implementação do Programa

As Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em participar do PIBID apresentam à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação, seus projetos de iniciação à docência de acordo com os editais de seleção publicados.

A partir das informações disponibilizadas em seu site (<https://capes.gov.br/educacao-basica/>

capespibid/pibid, recuperado em 13 de agosto de 2020), os projetos preveem de 24 a 30 alunos bolsistas, 3 professores supervisores pertencentes às escolas em que os alunos irão atuar e um coordenador de área da IES. As instituições selecionadas pela Capes recebem cotas de bolsas. Os bolsistas do Pibid, por sua vez, são escolhidos por meio de seleções promovidas pelas IES e as escolas de Educação Básica são habilitadas pelas redes de ensino. Após esta habilitação, a IES define as unidades escolares onde desenvolverá as ações do Pibid.

O regimento do programa determina que o aluno bolsista deverá participar das atividades definidas pelo projeto, executando-as de acordo com as orientações recebidas dos(as) professores(as) supervisores(as) e coordenadores(as) do Programa, e deverá dedicar, no período de vigência da bolsa, no mínimo 32 horas mensais às atividades do projeto ao qual está vinculado, distribuídas em encontros de formação, encontros preparatórios, encontros para relato e reflexão e as aulas nas escolas, semanalmente.

A atuação do bolsista nas escolas pode ser no formato de docência assistida, em que o aluno atua em uma turma juntamente com o professor regente, ou no formato de oficinas, ministradas no contraturno. Os conteúdos são definidos pelo professor da turma de acordo com o plano pedagógico da escola. Os professores em pré-serviço elaboram o plano de aula e discutem sobre questões metodológicas e de conteúdo com o coordenador de área na IES; após essa etapa, os planos são encaminhados com antecedência para o supervisor da escola avaliar e só então são implementados.

Algumas experiências já realizadas no Pibid Letras nos subprojetos de Português e Inglês, em uma universidade no interior do Rio Grande do Sul em parceria com escolas da rede estadual de ensino, serão apresentadas na sequência.

b) Pibid Português¹

O subprojeto Letras-português do Pibid que relatamos foi implementado no período de 2009 a 2017, ano em que o Ministério da Educação modificou o formato do Programa, o segmentando em Pibid (para estudantes dos dois primeiros anos dos cursos de Licenciatura) e em Residência Pedagógica (para estudantes de Licenciatura nos anos finais de curso). Seu desenvolvimento se deu em uma instituição de ensino superior do interior do Rio Grande do Sul e teve,

¹ O projeto relatado nestas páginas também foi coordenado pela profa. Dra. Ângela Cogo Fronckowiak, a quem igualmente se devem os méritos pelos resultados alcançados. Mais informações sobre as ações realizadas são encontradas na página do Projeto no Facebook <https://www.facebook.com/pibidunisletrasportugues>

ao longo de todo o período, outros coordenadores institucionais. Sua tônica se dava em atividades de leitura e escrita por meio de oficinas, de docência assistida e de gestão na biblioteca escolar. É a este eixo de atuação que daremos destaque neste relato.

De modo bastante geral, a gestão da biblioteca escolar configurava-se como um processo de revitalização e de ocupação desse espaço pelos pibidianos e por outros docentes da escola, para a contação de histórias, realização de oficinas e de outras atividades pedagógicas. O processo de gestão da biblioteca escolar não se restringia à atuação no espaço da escola. Inicialmente, o grupo de bolsistas e seus coordenadores liam e discutiam referenciais teóricos que embasavam as ações, desde questões ligadas à leitura, especialmente a literária e voltada para o público infanto-juvenil, a representatividade e o papel das bibliotecas no processo de letramento e de incentivo à leitura, a seleção de obras para o público, o estudo das técnicas de contação de histórias e o planejamento das atividades de acordo com os diferentes públicos atendidos pelos pibidianos.

As bibliotecas escolares, na maioria das escolas atendidas, sofriam com a falta de organização, de profissionais da área (bibliotecários) para desenvolverem um trabalho específico neste espaço, formação continuada dos docentes regentes das turmas com vistas a repensarem o uso da biblioteca, o papel dos livros literários e da leitura de uma forma não escolarizada, além do uso inadequado do espaço, para onde alunos com mau comportamento costumam ser enviados como forma de punição.

A figura abaixo ilustra um pouco do trabalho realizado, na qual se pode notar como era parte de um dos espaços revitalizados e como ficou após a atuação dos pibidianos:



Fonte: Acervo pessoal

Fig. 9: Revitalização de biblioteca – Pibid Letras-Português.

As principais estratégias usadas pelos pibidianos para revitalização e ocupação do espaço eram a sua limpeza e organização, já que muitas estantes da biblioteca eram usadas para guardar livros didáticos antigos. Para isso, era feita uma seleção

desses materiais, além de ornamentações nas paredes, reorganização dos móveis, colocação de tapetes, pufes, sofás e almofadas para criar um ambiente acolhedor e agradável, onde eram realizadas as contações de histórias. Em relação aos livros literários, estes eram organizados, catalogados e dispostos de modo que ficassem acessíveis às crianças, para que elas pudessem acessá-los livremente, folheá-los e escolher para leitura aquele que fosse do seu desejo.

Depoimentos dos pibidianos em seus relatórios enfatizam a importância da sua atuação enquanto bolsistas e da biblioteca escolar como um espaço pedagógico, que pode potencializar a alfabetização, o letramento e a formação de leitores. Essas declarações são testemunho do papel transformador do Pibid junto às escolas e da sua importância na formação dos futuros docentes, que têm a oportunidade de planejar, agir e refletir a partir da orientação e da supervisão de docentes mais experientes:

“A maior interação entre bolsistas e alunos, em um ambiente de incentivo à leitura, é de extrema importância para a formação do professor de língua portuguesa, pois significa abrir os olhos para o trabalhoso processo que é manter um espaço de leitura e fazer com que ele seja frequentado. A percepção sobre essa manutenção proporciona ao professor uma nova perspectiva na forma de encarar o ensino de Língua Portuguesa, tornando-o capaz de notar os desafios que envolvem o encontro do livro com o seu leitor.” (Fonte: dados de relatório do projeto)

“Como futuros professores, vimos a necessidade de refletir seriamente sobre o papel da biblioteca dentro da escola e sua significação, sobre a importância da leitura na formação dos estudantes. Infelizmente, em muitas famílias, o contato com livros é ainda algo que pouco acontece. Por isso, é de suma importância que repensemos a prática de leitura nas escolas. É necessário que a biblioteca escolar seja um espaço de integração, que nela sejam criados projetos de promoção da leitura e que toda a comunidade escolar se torne responsável por estes processos.” (Fonte: dados de relatório do projeto)

“Estar em contato com a biblioteca e com os livros enriquece a nossa sensibilidade enquanto leitores e estudantes de Letras. A possibilidade de realizar gestão nesse ambiente nos deu a oportunidade de ressignificar o sentido de biblioteca, o que torna a nossa percepção diferente de tudo que envolve e está interligado a ela. Sempre é de grande valia perceber o quanto um espaço como esse pode intervir na formação de leitores e no rendimento das aulas de Língua Portuguesa e de Literatura. A vivência íntima com o ambiente favorece a nossa prática, torna-a mais atenta e crítica em relação à biblioteca.” (Fonte: dados de relatório do projeto)

Esses mesmos bolsistas registraram as transformações pelas quais passaram escola e o modo como a sua inserção colaborou para que a biblioteca fosse utilizada com finalidade pedagógica, desenvolvendo nos estudantes o interesse pelos livros, pela leitura e pela literatura:

[...] notamos uma melhora na distribuição do acervo e no acesso aos livros literários e de pesquisa, pois esses são organizados com o propósito de serem mais disponíveis aos alunos. A informatização de toda a biblioteca facilitará, quando concluída, diversos aspectos, como o controle de retirada, número de exemplares por obra, localização nas estantes e o controle de aquisição de acervo. Já a mudança estética no ambiente proporciona aos discentes e docentes uma maior vivência com o espaço da biblioteca. É visível a familiarização dos alunos com o local, como se agora eles percebessem que a biblioteca foi pensada e preparada para recebê-los. Com isso, eles ocupam e vivem o ambiente com propriedade, transformando-o em um espaço de vivências e, principalmente, experienciado em sua totalidade. (Fonte: dados de relatório do projeto)

A partir das atividades realizadas, notamos a ampliação do interesse dos alunos pela leitura e por frequentarem a biblioteca. Além disso, à medida que fomos atuando, percebemos que o contato com os livros e a participação dos alunos nas atividades propostas resultou na ativação da biblioteca, que antes era usada para outros fins, possibilitando aos discentes um maior desenvolvimento da imaginação e da linguagem oral e escrita. Outro resultado foi o amplo engajamento de professores e de estudantes na prática de vivenciarem a biblioteca infantil "Imaginaler", criando um ambiente de trocas de experiências para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento da leitura. Contribuímos para a desconstrução da imagem da biblioteca como somente a de um local de armazenamento de livros e realização de atividades de reforço escolar. (Fonte: dados de relatório do projeto)

Esses relatos e a experiência proporcionada pelo Pibid aos estudantes de Letras evidenciam o seu papel na formação de professores em pré-serviço, contribuindo para as vivências no espaço escolar, as vivências enquanto docentes e para uma ressignificação das teorias que fundamentam os conhecimentos específicos e pedagógicos com as quais têm contato ao longo do curso superior.

c) Pibid Inglês²

O subprojeto de inglês do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de uma universidade comunitária, na região Sul do Brasil, foi o campo empírico para as práticas que serão relatadas a seguir. Dentre as muitas ações realizadas pelos professores em pré-serviço, bolsistas do programa, destacamos aqui algumas ocorridas no ano de 2018.

As ações do subprojeto Pibid Inglês descritas a seguir foram de docência assistida, modalidade em que os pibidianos ficam à frente da turma, dando aula sob a observação da professora regente. A partir das informações sobre conteúdos, repassadas pela

professora, e dos planos de aula elaborados e discutidos em conjunto, os professores em pré-serviço puderam experimentar a sensação de estarem dando aula, explicando, corrigindo, gerenciando o tempo, enfim, vivenciando a prática docente.

As escolas atendidas pelo programa apresentavam diferentes realidades sócio-econômicas, o que é um importante fator para que os futuros professores conheçam diferentes contextos. Dentre esses variados contextos, havia escolas de perímetro urbano e rural, e escolas que atendem alunos com necessidades especiais.

Em uma dessas escolas, com mais de 400 estudantes, 10% eram surdos ou com algum grau de deficiência auditiva. A escola, referência no ensino de surdos na região, inclui a Língua Brasileira de Sinais (Libras) na grade curricular e salas específicas para o ensino aos surdos.

Apesar das dificuldades encontradas, os pibidianos que atuaram na escola relataram que foi uma experiência gratificante não apenas pelo aprendizado proporcionado, mas também porque puderam notar um aumento no interesse dos alunos daquela escola em relação à Língua Inglesa, bem como sua dedicação e vontade de aprender. Na Figura 10, podemos ver alguns registros de atividades realizadas pelos alunos da escola.



Fonte: Acervo pessoal.

Fig. 10: Atividades realizada com massa de modelar, desenhos, recortes e colagem para trabalhar os conteúdos curriculares.

O confronto com essa realidade gerou muitas reflexões e pesquisas por parte dos pibidianos que atuavam na escola. Nas reuniões preparatórias, na universidade, havia profundos debates sobre a inclusão e o ensino de língua estrangeira. O contato com essa experiência e a proximidade com a realidade da inclusão fez com que os alunos refletissem de forma mais aprofundada sobre as diferentes formas de

² O projeto relatado nestas páginas também foi coordenado pela prof. Dr. Carlos Ayres, a quem igualmente se devem os méritos pelos resultados alcançados.

aprendizagem que os diferentes alunos (com ou sem inclusão) em uma mesma sala de aula apresentam.

O grupo, juntamente com a professora supervisora da escola, que era a professora titular da turma – e intérprete de Libras -, discutia sobre o desafio que era ensinar a língua inglesa enquanto terceira língua, no caso dos alunos surdos, e que recursos poderiam ser utilizados para auxiliar esse processo. Alguns alunos passaram a pesquisar sobre a Língua Americana de Sinais (ASL American Sign Language) e passaram a utilizar vídeos e séries que usavam a ASL nas aulas, as quais eram indicadas para os alunos. Essa experiência, certamente, foi enriquecedora para todos os agentes envolvidos.

IV. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA METALINGUAGEM PEDAGÓGICA

a) A Metalinguagem pedagógica

O Programa de Iniciação à Docência consiste em um profícuo campo para o desenvolvimento de competências, conforme defendido pela *Proposta para Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica*. Desde os primeiros semestres do curso de licenciatura, através do PIBID, o aluno já entra em contato com o fazer docente e conta com o acompanhamento e a supervisão de professores orientadores.

O espaço proporcionado pelo Pibid durante os encontros para preparação e discussão das atividades realizadas nas escolas permite que o aluno reflita sobre o seu fazer docente. O foco da reflexão recai sobre o que, por que e como *ensinar*. Assim, podemos dizer que o Pibid está firmado no tripé *planejamento, ação, reflexão*.

O ensino de qualquer componente curricular, de acordo com Rose e Martin (2012), ocorre através da língua e, no caso específico do letramento, o aluno aprende a língua e sobre a língua através da língua, o que confere importância para a metalinguagem pedagógica. A linguagem do professor em sala de aula, conforme Krashen (1984), constitui-se num dos principais insumos com os quais o aluno tem contato e, por isso, a qualidade e o tipo de insumo oferecido pelo professor fazem a diferença. Conforme Ibrahim (2006),

Durante os últimos anos, o interesse pela linguagem de sala de aula tem crescido enormemente. Esse interesse vem do reconhecimento de que resultados positivos no desempenho do aluno dependem muito do papel do professor e do tipo de linguagem por ele utilizada. A qualidade e o tipo de insumo oferecido pelo professor fazem parte desse processo e afetam o aprendizado do aprendiz. (IBRAHIM, 2006.p.12)

Ademais, em se tratando de aprendizagem e memória, sabe-se que não é apenas o conteúdo que será memorizado pelo aluno, mas também a forma

como ele aprendeu aquele conteúdo e isso fará toda a diferença no momento em que esse aluno precisar acessar aquele conhecimento. Se a forma pela qual que ele aprendeu o conteúdo o fez sentir-se seguro, confortável e alegre, muito provavelmente ele irá acessar esse conhecimento de forma muito mais fluida.

O termo Metalinguagem Pedagógica refere-se, segundo Rose (2018b), a um conhecimento que inclui os termos técnicos que são usados para se discutir e se ensinar a língua na formação de professores e na sala de aula. É capital que se ensine, para além de conteúdos, algumas habilidades específicas, como a de uma linguagem apropriada para a sala de aula, especialmente em se tratando de formação de professores.

O desenvolvimento desse artifício instrumentaliza os professores em pré-serviço com um Conhecimento Acerca da Língua (CAL)³ para a utilização em suas práticas docentes ao ensinar explicitamente sobre a língua para seus futuros alunos. Tal habilidade, quando empregada pelo professor em sala de aula, colabora para a conscientização de um novo saber, sobretudo no letramento.

Essa conscientização é defendida por Halliday (1989), para quem o papel da escola deve ser exatamente o de conscientizar o aluno sobre a língua, aspecto considerado fundamental pelo autor em se tratando do letramento.

A Metalinguagem Pedagógica tem por princípios, segundo Rose (2018a), a reorientação e reordenação do CAL, produzido na academia, para aplicações de ensino. Um dos resultados desse processo é a promoção de uma adequação e uma transposição daquilo que o professor em pré-serviço aprende enquanto discente na graduação e aquilo que ele vai usar em sala de aula com seu aluno.

Dessa forma, destacamos que o desenvolvimento dessa habilidade é essencial na formação de professores. O domínio de tal competência contribui para tornar a principal ferramenta de trabalho desses futuros professores - a linguagem que usam com os alunos em sala - um insumo ainda melhor para seus futuros alunos.

b) Instrumentalização para a Metalinguagem Pedagógica

Graças ao surgimento de um aparente consenso, conforme apontado por Nóvoa (2009), por parte de pesquisadores e mesmo de órgãos oficiais, relativo às ações e aos princípios a serem utilizados para garantir a aprendizagem da docência e a formação dos docentes, esta seara vem se modificando. Assim, diversas abordagens metodológicas que visam dar conta da Matriz de

³ Fazendo referência ao termo original em Inglês Knowledge About Language (KAL).

Competências profissionais do professor se apresentam como possibilidades.

A instrumentalização para a Metalinguagem Pedagógica, por exemplo, pode ocorrer através de abordagens e de metodologias variadas. Dentre elas, destacamos a metodologia para o letramento chamada Ler para Aprender, do inglês *Reading to Learn* (Rose & Martin, 2012), desenvolvida a partir da Pedagogia de Gênero da escola de Sydney por seu enfoque no desenvolvimento dessa competência.

A metodologia de letramento Ler para Aprender é um programa de ensino baseado no trabalho a partir dos gêneros curriculares utilizados em sala de aula. Segundo Rose (2019), o programa de aprendizagem profissionalizante R2L também é uma sequência de gêneros curriculares - um macrogênero textual curricular projetado para treinar professores em relação ao recurso específico da linguagem utilizada em sala de aula.

O Programa Ler para Aprender, conforme Rose (2017a), consiste em um conjunto de estratégias que habilita os professores a darem o suporte necessário para que todos os alunos de uma sala consigam ler e escrever nos níveis que eles precisam atingir. São três níveis de estratégias para o ensino de textos, parágrafos e frases, respectivamente, como pode ser visto no Quadro 1.

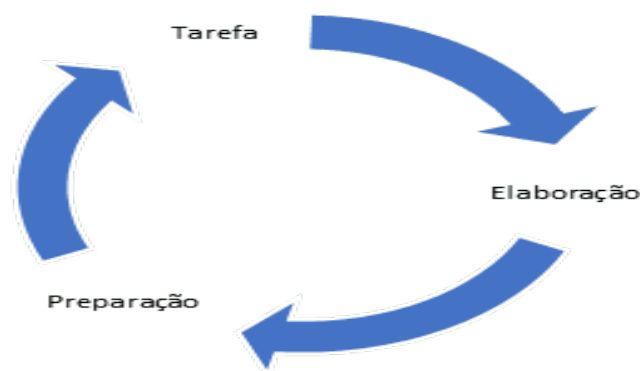
Quad 1: Níveis de suporte à leitura e à escrita e as respectivas estratégias desenvolvidas

Nível 1 (texto)	Preparação para a leitura	Construção conjunta	Construção individual
Nível 2 (parágrafo)	Leitura detalhada	Reescrita conjunta	Reescrita individual
Nível 3 (frase)	Formação de frases	Ortografia	Escrita de frases

Fonte: Rose & Martin (2012).

O programa enfatiza a construção da compreensão de um texto antes de se iniciar a sua leitura e planeja cuidadosamente a interação professor-aluno para prover o máximo de suporte em cada nível. É no momento de interação e suporte que a metalinguagem pedagógica é utilizada.

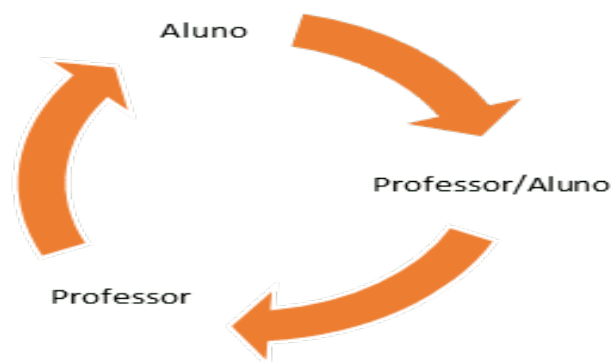
A implementação do Programa Ler para Aprender não está centrada no aluno, mas também não está centrada no professor. Essa metodologia de ensino está focada em como professores e alunos interagem para construir conhecimento. A interação ocorre segundo uma sequência de passos: preparação para a tarefa; a tarefa; a elaboração.



Fonte: Rose (2017a)

Fig. 11: Principais passos do ciclo de aprendizagem.

Nessa interação, os papéis se alternam em um contínuo, garantindo que todos os alunos participem igualmente, inclusive aqueles – que muitas vezes compõem a maior parte da turma – que não interagem tanto e, conseqüentemente, tendem a se beneficiar menos com o processo de aprendizagem.



Fonte: Rose (2017a).

Fig. 12: Interações na sala de aula.

A construção da metalinguagem pedagógica a partir do Programa Ler para Aprender inicia pela discussão acerca da estrutura da atividade de ensino. Cada atividade, segundo Rose (2019), tem uma estrutura orbital com uma tarefa de aprendizagem na posição central, conforme demonstrado na Figura 13. O núcleo é precedido pelo Foco, que especifica a tarefa, e seguido da Avaliação (Rose 2014; Rose & Martin 2012). A tarefa pode ser precedida por uma fase de Preparação, responsável por dar suporte para a realização da tarefa, e seguida por uma fase de Elaboração, que instancia o conhecimento a partir da tarefa.

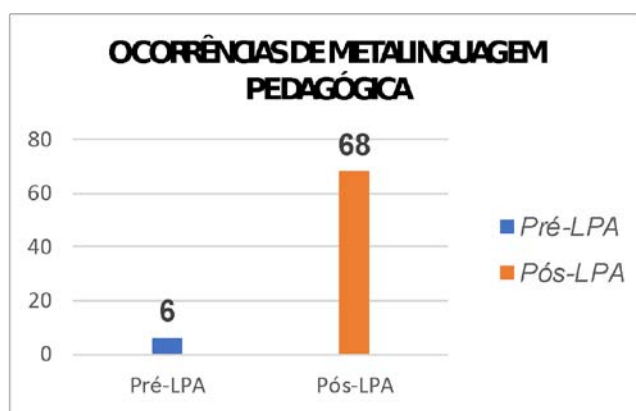


Fonte: Rose e Martin (2012).

Fig. 13: Fases da Interação Guiada.

As interações entre professor e aluno são o foco de um dos estágios do Programa profissionalizante Ler para Aprender. Esse estágio, conforme Rose (2019), visa a trazer os padrões de interação para o nível da consciência e a utilização de uma linguagem adequada para um planejamento detalhado da aula que envolve e dá suporte a todos os alunos.

Um estudo feito com professores em pré-serviço que buscava analisar a ocorrência da metalinguagem pedagógica antes e depois da implementação do Programa Ler para Aprender mostrou que, após a realização de uma única oficina em que se utilizou a metodologia aplicada a um gênero textual, o uso de tal recurso pelos participantes aumentou expressivamente.



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de Santorum (2019).

Fig. 14: Ocorrências de Metalinguagem Pedagógica por professores em pré-serviço antes e depois da implementação do Programa Ler para Aprender

Podemos perceber a modificação ocorrida no discurso dos participantes que se dá devido a uma consciência reflexiva que os participantes-futuros-professores desenvolveram com a implementação do Ciclo. A Metalinguagem Pedagógica contribui para a reflexão consciente sobre a língua, importante fator para o letramento, podendo vir a se transformar em uma posterior naturalização de tais recursos na escrita dos participantes e na prática docente.

V. CONCLUSÕES

Este trabalho teve por objetivo discutir o contexto atual dos professores em pré-serviço no Brasil, especialmente da área de Letras, e apresentar duas possibilidades que permitem potencializar a articulação entre teoria e prática, quais sejam, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Ler para Aprender (LPA). Para isso, buscamos suporte no estado da arte acerca da relação entre o Pibid e a formação docente e apresentamos

alguns resultados que revelam a sua importância no contexto educacional básico e superior, especialmente quando se pensa na articulação entre teoria e prática.

Essa relação Universidade-Escola mostra-se como um fenômeno simbiótico em que se beneficiam todos os atores envolvidos: ganha o professor em formação por poder estar precocemente inserido em um contexto escolar; ganha o curso de graduação em licenciatura da universidade pela possibilidade de estar em diálogo aberto com a escola, pelo estabelecimento de parcerias frutíferas para ambas as partes; ganham os supervisores e os professores das escolas parceiras por poder estar em uma troca recíproca com os licenciandos e a universidade, o que acaba servindo, muitas vezes, como uma espécie de formação continuada; ganha o aluno da escola que está experienciando novas práticas de ensino; ganha a comunidade escolar e a sociedade pela geração de potenciais futuros professores.

Além de todos esses aspectos referentes à formação, o programa também auxilia os pibidianos financeiramente, com a bolsa que é paga mensalmente e que pode estender-se por até dezoito meses, garantindo, muitas vezes, a permanência desse aluno na universidade. Outrossim, o Pibid atua na construção de seus perfis docentes, implicando o desenvolvimento da postura adequada e a construção do respeito em sala de aula. Relativamente aos aspectos pedagógicos, a inserção dos estudantes no Programa contribui para que o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores se alicercem fortemente na prática, transbordando os limites do estágio obrigatório, tal como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor (Resolução n. 2, 2019).

A análise de documentos referentes às políticas públicas e os dados do Censo da Educação Superior evidenciaram que devem ser esperadas mudanças nos próximos anos, seja a adequação dos cursos de Licenciaturas à BNC-Formação, seja das redes de ensino e suas escolas à BNCC. Essas mudanças colocarão em relevo a transposição didática dos objetos de conhecimento com vistas ao desenvolvimento das competências, de modo a atender ao que preconizam os documentos oficiais, e também ao comportamento das instituições de ensino superior relativamente à oferta de cursos em suas diferentes modalidades.

Por fim deixamos registrado o reconhecimento das limitações deste trabalho, que deixa em aberto algumas questões, especialmente aquelas que se detêm em uma relação mais ampla entre os aspectos sociais e políticos implicados no tema da educação, de modo geral, e na formação docente, de maneira mais particular. Tais desdobramentos merecem reflexões mais aprofundadas em trabalhos futuros.

Agradecimentos

Aos colegas Profa. Dra. Ângela Cogo Fronckowiak e Prof. Dr. Carlos René Ayres, pela parceria na coordenação dos projetos Pibid Português e Pibid Inglês, relatados neste trabalho;

Às escolas participantes dos projetos e aos bolsistas envolvidos;

À Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos, supervisora de pesquisa de pós-doutorado da autora Cristiane Dall' Cortivo Lebler;

Aos revisores/pareceristas deste trabalho, pela minuciosa leitura e pelas contribuições.

REFERENCES RÉFÉRENCES REFERENCIAS

1. Baltor, C. da S. (2020). *Os impactos do PIBID na formação inicial de professores de Língua Portuguesa*. 2020. 124f - Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.
2. Barbosa, M., Fernandes, N., & Barbosa, J. (2016). Impactos das ações do Pibid nas escolas de Uberaba-MG. *Revista Triângulo*, 9(2), pp. 312-326. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de <https://doi.org/10.18554/rt.v9i2.1874>
3. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* (2019). Educação é a base. Brasília, DF. 600p.
4. *Cai número de jovens que querem ser professores, diz relatório da OCDE*. (2019, junho) Revista Educação. Recuperada em 13 de setembro de 2020 de <https://revistaeducacao.com.br/2018/06/29/cai-numero-de-jovens-que-querem-ser-professores-diz-relatorio-da-ocde/#:~:text=Cai%20n%C3%BAmero%20de%20jovens%20que%20querem%20ser%20professores%2C%20diz%20relat%C3%B3rio%20da%20OCDE,-Reda%C3%A7%C3%A3o%2C%2029%20de&text=Cada%20vez%20menos%20jovens%20desejam,para%20apenas%202%2C4%25>.
5. Cassel, M. R. (2018). *Aula de inglês com literatura: impactos do Pibid pela perspectiva de docentes*. 2018. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português e Inglês) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
6. Castro, A. D. (1974) A licenciatura no Brasil. *Revista de História*, 50(100). pp. 627-652.
7. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. Recuperada em 13 de setembro de 2020 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
8. Corsi, M. da S., Ritter, L. C. B., & Hila, C. V. D. (2015). PIBID Letras-Português: uma proposta de pesquisa-ação para o letramento literário. *Revista Polyphonia*, 25(1), pp. 201-215. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de <https://doi.org/10.5216/rp.v25i1.38229>
9. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 562p.
10. Fiorin, J. (2007). A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. *Línguas & Letras*, 7(12), p. 11-25. Recuperado em 07 de julho de 2020 de <https://doi.org/10.5935/rl&l.v7i12.887>
11. Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), p. 1355-1379.
12. Gatti, B., André, M. E. D. A., Gimenes, N. A. S., & Ferragut, L. (2014). *Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Fundação Carlos Chagas, 120p. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexo.pdf>.
13. Herber, J., Hauschild, C., Magedanz, A., Zanatta, F., & Volkmer, M. (2017). Impactos na formação docente: percepções de um grupo de coordenadoras de área do Pibid. *Revista Caderno Pedagógico*, 14(3), pp. 116-128. Recuperado em 13 de agosto de 2020 de [doi:http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0882.v14i3a2017.1715](http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0882.v14i3a2017.1715)
14. Ibrahim, M. B. P. (2006). *A interação oral de uma professora não-nativa em aulas de língua estrangeira (Inglês)*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, SP, Brasil.
15. Krashen, S. (1984). *Writing. Research, theory and applications*. New York: PrenticeHall.
16. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. (2017). Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 58 p.
17. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. (2004). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União de 15 de abril de 2004, p. 3. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm
18. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União de 26 de junho de 2014, p. 1 Edição Extra. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
19. Mateus, E.; El Kadri, M. S.; & Silva, K. A. (Orgs.). (2013) *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes*. Campinas: Pontes.

20. Marchelli, P. S. (2014, out./dez.) Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. *Revista e-Curriculum*, 12(3), p. 1480 – 1511.
21. Neitzel, A., Ferreira, V., & Costa, D. (2013). Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica. *Conjectura: Filos*, 18(especial), pp. 98-121. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2062/pdf_190
22. Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
23. Oliveira, L. de, & Ferreira, H. M. (2013). A pesquisa no processo de formação do professor de português: um estudo de caso do programa Pibid/Letras/UFLA. *Revista (Entre Parênteses)*, 2(1). pp. 1-22. Recuperado e, 13 de setembro de 2020 de <https://doi.org/10.32988/rep.v1i2.206>
24. Oliveira, H. F. (2017). A bagagem do Pibid para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 56(3), pp. 913-934. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de <https://doi.org/10.1590/010318138647980236661>.
25. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*. (1998). Brasília: MEC/SEF. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>
26. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. (2000). Brasília: MEC/SENTEC. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>
27. *Parecer CNE/CP n.º 009/2001*. (2001). Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>
28. *Parecer CNE/CP n.º 22/2019*. (2019). Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 142, 20 de dezembro de 2019. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
29. *Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012*. (2012) Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, 5 jul. 2012. Seção 1, p. 22. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192
30. *Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013*. (2013). Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de dezembro de 2013, seção 1, p. 24. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192
31. *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. Versão Preliminar. (2018). Brasília, DF, 65p.
32. RAUPP, L. (2014). Os impactos do Pibid sobre os professores bolsistas: um olhar sobre a autoavaliação e a subjetividade dos alunos de Letras da Faccat. *Revista Acadêmica Licenciaturas*, 2(1) pp. 106-112. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de <http://ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/37>
33. *Resolução CNE/CP N.º 1, de 18 de fevereiro de 2002*. (2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES022002.pdf>
34. *Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015*. (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Recuperada em 13 de setembro de 2020 de <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>
35. *Resolução CNE/CP n.º 02/2019, de 20 de dezembro de 2019*. (2019). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 142, 20 de dezembro de 2019. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
36. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017* [recurso eletrônico]. (2019). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado em 13 de setembro de 2020 de http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796

37. ROSE, D. & MARTIN, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School*. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox PublishingLtd.
38. Rose, D. (2017a). *Reading to Learn - preparing for reading and writing - vol 1*. Austrália.
39. Rose, D. (2019). Building a pedagogic metalanguage I: curriculum genres. In K. Maton, J.R. Martin & Y.J. Doran (eds.), *Studying science: Knowledge, language and pedagogy* (Chapter 9). London: Taylor & Francis.
40. Soares, M. (2002). Português na escola: história de uma disciplina curricular. In M. Bagno (Org.). *Linguística da norma* (pp. 141-162). São Paulo: Loyola.
41. Todos Pela Educação. (2018) Profissão professor. *Itaú social*. Recuperado em 07 de julho de 2020 de https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/23.pdf?750034822. Acesso em 07/07/2020.



This page is intentionally left blank





GLOBAL JOURNAL OF HUMAN-SOCIAL SCIENCE: G
LINGUISTICS & EDUCATION
Volume 20 Issue 10 Version 1.0 Year 2020
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Economic Feasibility of Parallel Education Policies in India

By Adil Khan

V.B.S Purvanchal University

Abstract- As per the survey by ASSOCHAM*, about 87 per cent of primary school children and up to 95 per cent of high school students received private tutoring in metro cities. This paper is prepared on basis of conditions and challenges a student is facing because of his educational needs and aspirations. It strived to get into the causes and consequence of following two platforms i.e. Government/Private aided or unaided schools and Private tuitions centers/coaching institutions. As these both supplement the learning of a student but somehow this policy is not having favorable outcomes. It has found a student academic schedule prolonged and absence of proper sphere to show his creativity or to present his innovative ideas ultimately adversely affecting his overall development leading to degradation of valuable human resources. This paper also focused towards the growing market of private tutors and coaching institutions to cater the demand of students who see as an option to earn livelihood or profit putting additional burden on the family budget. It has further incorporated the views and opinions of school teachers & parents, taking note of their concern.

Keywords: *coaching institutes, private tutors, extracurricular, competition.*

GJHSS-G Classification: *FOR Code: 139999*



Strictly as per the compliance and regulations of:



Economic Feasibility of Parallel Education Policies in India

Adil Khan

Abstract- As per the survey by ASSOCHAM*, about 87 per cent of primary school children and up to 95 per cent of high school students received private tutoring in metro cities. This paper is prepared on basis of conditions and challenges a student is facing because of his educational needs and aspirations. It strived to get into the causes and consequence of following two platforms i.e. Government/Private aided or unaided schools and Private tuitions centers/coaching institutions. As these both supplement the learning of a student but somehow this policy is not having favorable outcomes. It has found a student academic schedule prolonged and absence of proper sphere to show his creativity or to present his innovative ideas ultimately adversely affecting his overall development leading to degradation of valuable human resources. This paper also focused towards the growing market of private tutors and coaching institutions to cater the demand of students who see as an option to earn livelihood or profit putting additional burden on the family budget. It has further incorporated the views and opinions of school teachers & parents, taking note of their concern.

Keywords: coaching institutes, private tutors, extra-curricular, competition.

I. INTRODUCTION

Cut-throat competition has pushed students to new limits and with low standards of schooling in our country; the rise of private coaching institutes is inevitable. In a brief span of twenty years, the practice of sending kids to private tutors has become quite natural. Tutors and coaching centres are now ubiquitous, having mushroomed in every lane and by lane of the country. In the last four or five years, the practice has acquired new dimensions with children as young as six years being sent to private tutors for personalised coaching. The meteoric rise in the demand for private tuitions is a direct fallout of and testament to the inefficient system of education in the country. The most sought after subjects for tuitions are physics, chemistry, mathematics and languages. Both the middle and lower classes are of the opinion that the declining standards of teaching and instruction at schools, especially government schools, forces parents to opt for private tutors.

II. OBJECTIVES OF THE STUDY

- To record the total studying hours and differentiate it with effective learning and retention.
- To know the reason behind the tremendous growth rate in private tuitions industry and school teachers' manoeuvre.
- To measure the amount of expenditure incurs when a student both go to schools and coaching centres.
- To explore the ultimate effects of following these policies on the human resource development.

III. RESEARCH METHODOLOGY

This paper is constructed using data from sample survey of students in both government schools like Kendriya Vidyalaya, Government Inter College, etc. and private schools in locality. Primary Data is collected from Questionnaires, Personal interviews with school teachers, tutors, parents and students; Direct Observation made by visiting schools and coaching centers in the locality. Secondary data is sought from various printed materials and their details are given in the references part.

IV. FINDINGS OF THE STUDY

a) Extensive Studying Hours

The extreme academic pressure on students and unhealthy competition among peers is responsible for students' dependence on extra coaching that, they believe, can help them score over others. Many students don't pay attention in the class and bunk them as they always have coaching classes to teach them again. It has led to a decrease in understanding of a subject as the coaching classes pay less attention on concepts and more on problem-solving. A high majority of students (74%) joined private tuition from the beginning of the academic session for the whole academic year, while a little over one fifth joined in the middle of the academic session and a small percentage of students joined before examinations.

Author: Research Scholar, Department of Economics, Tilak Dhari PG college, V.B.S Purvanchal University, Jaunpur, Uttar Pradesh, India.
e-mail: adilkhan.scholar@gmail.com

Table 1: Students' reasons for attending tuition (%)

Reasons	Government and government aided schools*	Private unaided schools
Do not understand teaching at school	27	18
Teachers do not teach well in school	12	7
To pass examinations	43	1
To prepare and get higher marks in examinations	10	40
Parents' decision	7	16
Because friends also go for tuition	11	18
Total	100	100

*Includes government-funded private schools

Practical exams in science are given a sufficiently low weight age as compared to theory which, though homogenous in its extent can be managed due to assistance in rote learning given by the classes the students attend. In coaching classes for high schools, students are literally made to write formulae, theorems many times which they just copy from textbooks or additional notes before an actual test is taken on that topic. Incidents of backaches, neck aches, eye-related problems, obesity have been increasing among students and all of them can be mostly attributed to sitting in classes for hours at a stretch without any physical activity. Students prefer to chat on the internet in their free time because they are bored to touch any kind of books after successive school and classes sessions. At higher grades more students are attending coaching centers than their respective colleges or schools. In large classes with 35-40 students, it is often difficult to give individual attention to students as this could potentially lead to a lag for the entire class. The pressure of finishing the given curriculum within a set number of hours often overwhelms teachers. A student looking for personal attention ends up in a tutoring class that is no less crowded.

Sometimes the lessons in school and tuition centers don't progress simultaneously. Three to eight hours in a tutorial class is not an answer to poor performance in school. Students just learn the answers, not how to think and correct themselves. Pressure of finishing the syllabus, participating in competitions like Olympiad and preparing for entrance exams puts a huge pressure on a student. A large percentage of students who join private tuition find it useful to prepare for examinations. Students going to private tuition think that private tutoring is very good and very helpful because students are prepared and taught according to the examination pattern; they know the trends and what could be asked in the examination and how they should

answer. The private tuition institutions allege to have the right method of preparing students for examinations and, therefore, they suitably put in the efforts needed for a particular subject. They help the students by providing the required materials, conducting frequent tests, giving feedback and suggesting suitable ways of study to optimize performance in different subjects. Above all, students receive individual attention, which is rare in general, particularly in government schools. Although the ideal role of the school is not mere preparation for examinations, there is a need to diagnose the gap between the examination system and curricular load, teaching conditions and pedagogical aspects in schools.

b) *Augmented Expenditure on Education*

##Percentage of expenditure students from government, government aided private schools and private unaided schools incurring on private tuitions/coaching.

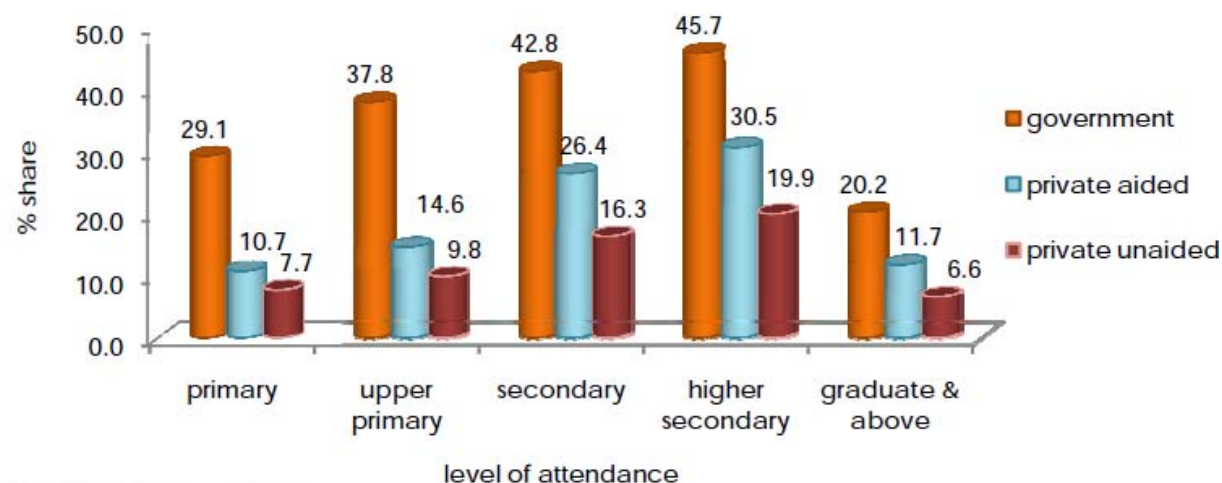


Figure 1

The extra education reaches only those who can pay large sums for it. Tuition institutes are earning more money than the schools to which they send their specially-trained pupils. The system exhausts the students instead of educating them. Several schools tied up with coaching centers to help students crack the test. Several smaller schools too are encouraging their students to also get enrolled at coaching centers as they may not have significant strength to teach at school campus and therefore, may not be viable for such schools to conduct classes on their own. Though the authorities see this collaboration as time saving and helpful, students end up spending a lot more time and a lot more money. Over 86% of parents think that they are ill-equipped or lack time to teach their children on their own and here's where coaching classes come handy. Middle-class parents have been spending 1/3rd of their monthly on their wards' private tuitions. It does not mean that people's disposable incomes have risen or the coaching centers have become affordable. It is just the demand and supply forces that are working, promoting the culture of outstation students settling at the educational hubs. The private tutors charge anything between Rs 1,000 and Rs 4,000 per hour per student on one-to-one basis, while group tuition costs Rs 1,000 to Rs 6,000 per month. An estimate of 78 % parents spends Rs 1,000 to 3,000/-per month on tuition for a primary ward and above Rs. 5000 for the tuition of a secondary-level child monthly. The franchise model holds great potential for the private coaching industry especially the competitive exams sector. This is one area which is largely driven by brand-name. It's because students give primary weight age to the study materials provided by the coaching institute. Leading coaching institutes are present only in Kota and other

important places in north India. Only a handful of national institutes have branches in south India, that too only in a few places thus providing a good scope to tap the market potential. It is widely expected that the education sector's contribution in the franchise business will increase from the present 5% to 6% in 2017.

The private tuition business is lucrative because teachers earn more giving tuition than from their salaries. Here the timing is flexible, the students are less in number so they are able to give each student much one-on-one time and the pay is better. They charge higher for helping their students get higher marks. They are a by-product of capitalism and those enrolling for them must try to make the most out of them as aware customers and those not doing so must learn to do without them. Economist Jean-Baptist Say claimed that supply creates its own demand. With computer penetration and video technology, online tutoring is bound to get widespread. Most of the coaching institutes are a venture built on profit motive where charges levied in excess of expenditure on services provided. Private coaching institutions exploit the prevailing demand for education. These centers promise students the limited seats in credible higher institutions and social support for them is pledged by parents willing to meet the high cost. The insecurity among parents about the child's future is ensured by the luring advertisements from the schools and colleges posters. Some claim best education and support, while some claim 100% placements. Since doing job is the main motto after getting a degree, the parents pay for it blindly. Education is seemed to be a means to achieve economic prosperity. Parents are more focusing on job

oriented education and courses thus they are not hesitating in investing millions in their child's education.

c) *Inhibiting Human Resource Development*

The aim of education is the overall development of a personality through academic and co-curricular activities, exams being an integral part of it. Tutors deal with academics without any responsibility and have nothing to do with teaching manners, discipline and ways of life that are essential for character formation. The coaching classes sell various tips, short cut methods and study material to crack the exams to those who can afford their fees. The students depend on these notes thus bringing an end to self-study and therefore their knowledge is confined to some aspects and they lack in general knowledge. There is no scope for inquisitiveness as students are encouraged to accept things given in the textbooks.

Coaching institutes leave no time for extra-curricular activities. After school, students straight away head to the coaching classes, where an already fatigued mind learns less than its ability. Students are caught chatting over the phone and listening to music in the class because of stress. There has been an increase in the cases of headache, neck ache, obesity, eye-related issues in students because of their hectic lifestyle. Nearly 41% children (under 18 years) in India need optical correction. That population is estimated to be around 200 million. Such students who have a keen interest in pursuing extra-curricular activities during their last few years at school cannot do so, on account of long hours spent at coaching classes. This hampers their later years if they want to pursue careers in fields that are non-academic. Almost all students today who attend extra classes have lost their evening play time. Lessons are made fun and interesting in coaching classes, but they are mostly so at the cost of efficient and conceptual understanding. On a different note, these classes introduce students to ones from different schools across the city and reveal the amount of competition which exists beyond their little circle of friends, elevating their frustration and sense of insecurity.

V. CONCLUSION

Till schooling system remains unable to match the growing requirements and aspirations this parallel or shadow industry is bound to flourish. If the student in primary level does not possess the basic educational skills, the education will become a nightmare to the student. Later it will create the so called educated generations that will become the undesirable dependent on the society. Whenever the quality of education will be degraded, the emergence of private investment in education will become inevitable. Parallel education system can bifurcate the education system into two

directions- education for middle and upper classes and education for lower and lower-middle classes.

Our study brings out the fact that a student is not confident on his schooling system. He is dissatisfied with his curriculum and mode of teaching. He is managing both school schedule and private tuitions fulfilling his study demands. There is a negative impact on mentality of student as he has to play dual role in school and tuitions as he is paying fees both where, but not adding anything substantially to his learning. But we should not forget that this industry is providing jobs to millions formally and informally apart from that it is also providing opportunity to students to learn more and to equip themselves to face the challenges ahead. We observed that teaching is a poorly paid profession and often attracts those who find no other option and, in the case of women, those who are looking for avenues to keep busy for a few hours. It no longer attracts the best talent. So many competing and higher paid alternatives are available that the most talented are lured away.

VI. SUGGESTIONS

- There is a need of expert teachers to be appointed following the guidelines of concerned Board of Education. A teacher should be expert of his area of interest; furthermore he should update his knowledge and skill on regular basis as per requirements of prevailing conditions in the job market for the concerned field of study. We have to develop trust and confidence on the part of student and integrity on part of teacher, their periods to be recorded and evaluated as per the standards. Teaching is now considered as a profession, so it should be paid accordingly. Licenses are to be issued for teaching in schools having validity of 5 to 10 years.
- School periods should be sorted on basis of needs of studying those particular subjects as per allocation of teaching hours. There is no need to study every subject daily as every subject need a conscious atmosphere for its learning and understanding to retain it for a longer period; so that a student doesn't need to look for other sources of learning. There is a scope of adopting a comprehensive curriculum which fulfills the growing aspirations and demands of a student while allocating his precious time over various co-curriculum activities. Schools not having experts and necessary infrastructure should collaborate with other institutions to get extra assistance in teaching; and with various clubs for sports, physical training, etc. Schools could join hands with various centers of arts and aesthetic so that student has scope for better development of their personality.
- The weightage of practical activities should made 70% in overall evaluation and there should not any

particular pattern regarding the contents of practical to protect it from the web of coaching and preparations for that specific test. Co- curricular activities should be given equal weight age and they are to be evaluated by experts on their scale with respect to set parameters. Scholarship could save the expenditure of student and also bring best out of him if it is directed as per the academic plus co-curricular activities performance of a student and paid accordingly. Also there could be provision of rewards and fees exception for the student showing entrepreneurship and his innovative ideas are to be evaluated at par with performance in course subjects.

(Assocham), titled *Business of Private Coaching Centers in India*.

K. Sujatha. *Private Tuition in India: trends and issues* ISSN: 1254-4590; Table 8.

National Sample Survey Organization report (2016). *survey on education*; Fig. 4.17.

REFERENCES RÉFÉRENCES REFERENCIAS

1. Agarwal R (2014). *Higher Education and Quality Improvement: A challenge for India*. Indian Journal of Applied Research; 4(10).
2. Bhangriya Mahesh (2017). *Evolution of the education policy* Retrieved from Live Mint| E-Paper.
3. British council report (2014). *Understanding India: The future of higher education and opportunities for international cooperation*.
4. Chahal Mukesh (2015). *Higher Education in India: Emerging Issues, Challenges and Suggestions* ISSN: 2349-5677 Volume 1, Issue 11; *International Journal of Business Quantitative Economics and Applied Management Research*.
5. Desai Nishith (2016). *Investment in Education Sector* © Copyright 2016 Nishith Desai Associates, www.nishithdesai.com
6. Gupta Soumya (2016). *Business Of Private Tutorials In India Now A Multi-Billion Dollar Industry* Retrieved from businessworld.in
7. Joshi K, Vijay K (2013). *Indian Higher Education: Some Reflections*. Journal of Intellectual Economics; 7(15): 42–53.
8. Joshi K.M. (2010). *Indigenous children of India: enrolment, gender parity and drop-out in school education*. International Journal of Sociology and Social Policy, 30, 9/10: 545–558
9. Mishra Sharda, (2006). *UGC and Higher Education System in India*, Book Enclave, Jaipur. 302006.
10. Ramesh G (2013). *Indian Higher Education and the Challenges of Sustainability: An Analytical Note*. International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research 2(9).
11. Sharma, S. & Sharma, P. (2015). *Indian Higher Education System: Challenges and Suggestions*, Electronic Journal for Inclusive Education, 3 (4).
12. Singh Abhinav (2015). *Great Indian tuition boom* THE WEEK.

*According to an a 2013 survey by Associated Chambers of Commerce and Industry of India



This page is intentionally left blank



GLOBAL JOURNAL OF HUMAN-SOCIAL SCIENCE: G
LINGUISTICS & EDUCATION
Volume 20 Issue 10 Version 1.0 Year 2020
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Letters to the Fight: The *Liga* Newspaper and its Sayings about/to the Peasant's Education

By Fabiele Stockmans De Nardi (Universidade Federal De Pernambuco)
& Fabiana Ferreira Nascimento De Souza (Universidade Federal De Pernambuco)

Universidade Federal de Pernambuco

Abstract- In this paper, we worked on the modes of saying to or about the peasants in their movement of education and instruction for fighting, which are materialized in clippings of the *Liga* newspaper. Based on these clippings, we will work in order to understand the imaginaries that are implicated in this process of saying the peasant and the necessary raise of their awareness, especially observing the insistence of knowing the peasant and their way of life in order to recreate new sense paths regarding these subjects and their way of existence, which allows them to become subjects for the fight. These reflections are based on notions from the theoretical framework of Pecheux's Discourse Analysis, which guides us through the work of describing and interpreting the setting of the peasantry's discourse in Brazil between 1955 and 1964.

GJHSS-G Classification: FOR Code: 339999



Strictly as per the compliance and regulations of:



Letters to the Fight: The *Liga* Newspaper and its Sayings about/to the Peasant's Education

Letras Para a Luta: o Jornal *Liga* e Seus Dizeres Sobre/Para a Educação do Camponês

Fabiele Stockmans De Nardi ^α (Universidade Federal De Pernambuco)
& Fabiana Ferreira Nascimento De Souza ^ο (Universidade Federal De Pernambuco)

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.*

(*Proverbios y cantares*, Antonio Machado¹)

Abstract In this paper, we worked on the modes of saying to or about the peasants in their movement of education and instruction for fighting, which are materialized in clippings of the *Liga* newspaper. Based on these clippings, we will work in order to understand the imaginaries that are implicated in this process of saying the peasant and the necessary raise of their awareness, especially observing the insistence of knowing the peasant and their way of life in order to recreate new sense paths regarding these subjects and their way of existence, which allows them to become subjects for the fight. These reflections are based on notions from the theoretical framework of Pecheux's Discourse Analysis, which guides us through the work of describing and interpreting the setting of the peasantry's discourse in Brazil between 1955 and 1964.

Resumo Ocupamo-nos, neste trabalho, dos modos de dizer *para/sobre* os camponeses no seu movimento de educação/instrução para a luta, que se materializam em recortes do Jornal *Liga*. Vamos trabalhar, a partir desses recortes, com vistas a compreender os imaginários que se colocam em jogo nesse processo de dizer o camponês e a necessária elevação de sua consciência, observando, de modo especial, a insistência na necessidade de conhecer o camponês e sua forma de vida para, então, inscrever novas trajetórias de sentido acerca desses sujeitos e sua forma de

existência que os permitam assumir-se como sujeitos da luta. Essas reflexões se apoiarão em noções presentes no quadro da Teoria da Análise do Discurso Pecheuxiana, teoria que nos orienta no trabalho de descrever e interpretar o funcionamento do discurso do campesinato no Brasil entre 1955 e 1964.

I. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, retomamos discussões realizadas em um artigo anterior (SOUZA; DE NARDI, 2019) para lançarmos um olhar sobre os modos de dizer a educação/instrução do camponês no contexto da Liga Camponesa de Galileia, movimento que entendemos como parte de processos de resistência contra práticas sociais que oprimem o camponês. Este trabalho é parte de um projeto de pesquisa mais amplo que tem como propósito analisar e compreender os modos de dizer sobre os camponeses e sua luta nos discursos de/sobre a Liga de Galiléia², movimento inscrito em um longo processo histórico que marca a trajetória de luta dos camponeses no Brasil. Nossas atenções, neste trabalho, portanto, voltar-se-ão para a Liga Camponesa de Galileia, especificamente, sobre os modos de dizer *para/sobre* os camponeses no seu movimento de educação/instrução para a luta, compreendido como forma de livrar-se da tutela dos latifundiários em busca de sua autonomia como cidadãos. Para tanto, analisaremos uma matéria do Jornal *Liga* intitulada *Camponês é Camponês* e o boletim *Guia do Camponês*.

² Este trabalho, como outros que temos produzido, são recortes da pesquisa que vem sendo realizada, como trabalho de Doutorado de Fabiana F.N. Souza, sob a orientação da Professora Doutora Fabiele S. De Nardi (UFPE). Nessa pesquisa investigamos os sentidos construídos sobre o camponês e suas lutas através das Ligas Camponesas compreendidas como uma resposta aos anseios dos camponeses às condições, sócio-político-econômicas desfavoráveis em que eles viviam. Isso se mostra para nós nas páginas dos Jornais Diário de Pernambuco e Liga - o primeiro materializa o discurso hegemônico, que criminaliza as práticas das Ligas Camponesas e este traz as vozes do campesinato, que furam o discurso hegemônico e chamam camponeses, intelectuais, estudantes para lutar pela terra.

Author α: Professora Associada II da Universidade Federal de Pernambuco, atua no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. e-mail: fabielestockmans@gmail.com

Author ο: Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

¹ MACHADO, Antonio. *Poesías completas*. Madrid: Espasa Calpe, 1989.

Iniciamos este artigo retomando elementos que conformam as condições de produção (em seu sentido amplo) dos discursos em análise. Num primeiro momento, apresentamos a classe camponesa e suas características a partir de uma breve passagem pela distinção entre trabalhadores rurais e camponeses, bem como sobre os modos de compreensão do campesinato em sua relação com o capital.

No tópico seguinte, ocupar-nos-emos de descrever a Liga de Galileia, apontando, ainda que de forma sucinta, elementos de sua criação e os objetivos a que se propôs, com destaque para a preocupação expressa com a alfabetização dos camponeses. Buscamos, neste tópico, trazer à tona elementos históricos da constituição da Liga com vistas a que se possam compreender, de forma mais consistente, os elementos que sustentam a produção dos discursos em análise, que chegam até nós mediante sua materialização no jornal *Liga*, de que são parte os recortes que adiante analisaremos.

No quarto tópico de nosso trabalho, que intitulamos *O Jornal Liga e os Boletins: a letra como instrumento de luta*, é que passaremos a analisar os recortes selecionados. Retirados do *Jornal Liga* e de seus *Boletins*, esses recortes, conforme procuraremos mostrar, permitem que olhemos para a importância atribuída, nos discursos da Liga, à educação/instrução do camponês e os modos de dizer essas práticas, os quais estão constituídos por uma imaginação sobre o camponês e aquele a quem se lhe atribui o dever de instruí-lo.

II. SOBRE OS CAMPONESES: QUEM SÃO OS SUJEITOS COM QUEM SE FALA?

A classe camponesa... “toda ela se encontra manietada pelo regime de servidão, movendo-se dentro do mesmo cenário trágico, de onde só emerge para ir habitar o mocambo, a favela, a maloca, o prostíbulo, o hospital, o cárcere e, por fim, o cemitério.” (JULIÃO, 1962). As palavras acima foram escritas por Francisco Julião³ na década de 1960, e carregavam a denúncia de quem, por acompanhar a rotina de exploração vivida pelos camponeses, precisava fazer ver a trajetória de quarenta e cinco milhões de seres humanos. Esse percurso revela o lugar de condenação

³ Francisco Julião Arruda de Paula, advogado, Deputado estadual de Pernambuco pelo Partido Socialista Brasileiro, tornou-se defensor da Liga de Galileia (sobre a qual discorreremos com mais detalhes no próximo tópico deste trabalho) depois de ter sido procurado por camponeses que estavam sofrendo perseguição do dono das terras do Engenho Galileia no Agreste de Pernambuco. O assédio ocorria por conta da criação da Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco, logo chamada de Liga Camponesa de Galileia, acusada de congregar os camponeses a fim de promover agitação no campo. Francisco Julião acompanhou intensamente a luta dos camponeses, no decorrer de nove anos de luta, juntamente com outros intelectuais e políticos, com o intuito de difundir as Ligas pelo Brasil inteiro para ver realizada uma Reforma agrária radical.

imposto aos camponeses que, em meados do século XX, nasciam como que marcados para morrer.

Tal situação de exploração, para que pudesse se perpetuar, contava com o silêncio e a conivência do Estado e com o silenciamento dos camponeses, sob pena de serem expulsos de suas casas, terem suas plantações destruídas e até perderem suas vidas. Diferentemente do trabalhador rural, cujos direitos eram previstos em lei, os camponeses, insistentes em se manterem no cultivo da terra para sustentar suas famílias, habitavam num espaço movediço dentro do regime societário capitalista. Devemos, porém, registrar que a exploração, o abandono e as injustiças não são uma condição exclusiva dos camponeses, como veremos a seguir.

Os trabalhadores rurais são aqueles que recebem salários dos seus empregadores, normalmente, donos de fazendas, pelo trabalho que desempenham na terra, assim como “um trabalhador industrial é pago para manter em funcionamento um alto-forno ou uma máquina de fiar” (WOLF, 1970). Como o trabalho nos grandes centros urbanos era regulamentado por lei, no campo não deveria ser diferente. Em 1944, o Ministério do Trabalho estabeleceu a sindicalização para os trabalhadores rurais no Brasil através do Decreto-Lei de número 7.038. Essa medida alcançava tanto os trabalhadores quanto os patrões, mas, por pressão destes, nunca chegou a ser regulamentada. Em 1951, no segundo mandato de Getúlio Vargas, houve mais uma importante investida em discussões sobre Reforma Agrária e sobre a aplicação da Legislação social⁴ à agricultura.

Somente em março de 1963, o Presidente João Goulart sancionou a lei 4.214/63, que ficou conhecida como Estatuto do trabalhador rural. No artigo 2º do estatuto, definia-se trabalhador rural como “toda pessoa física que presta serviço a empregador rural ou prédio rústico, mediante pagamento de salário pago em dinheiro ou In natura, ou parte In natura e parte em dinheiro.”. Essa Lei estendeu para os trabalhadores rurais os mesmos direitos dos trabalhadores urbanos - sindicalização; salário mínimo; férias; repouso semanal remunerado; aviso prévio e indenização. A eles, acrescenta-se a proteção às mulheres e aos menores. A resposta dada pelos proprietários de terras a essa determinação foi a demissão em massa dos trabalhadores e a contratação de trabalhadores temporários. Nessa correlação de forças entre o Estado que normatiza e o Latifúndio que resiste às leis, resta a massa de trabalhadores possuidora de direitos que não se efetivam na prática.

⁴ A conhecida Legislação social era a Lei 3.023, de São Paulo, homologada em 1937 que dispunha sobre as relações de trabalho. Passou a ser reconhecida, posteriormente, como Legislação do Trabalho.

Se observarmos a situação dos camponeses, a eles, não resta sequer, como já afirmamos, o amparo das leis, já que não fazem parte dessa engrenagem que polariza o trabalhador e o grande proprietário rural. A dinâmica do campesinato se distingue da condição do trabalhador rural, basicamente, por incorporar:

- a) A propriedade rural familiar como unidade básica da organização econômica e social;
- b) A agricultura como principal fonte de sobrevivência;
- c) A vida em aldeia e a cultura específica das pequenas comunidades rurais;
- d) A situação oprimida, isto é, a dominação e exploração dos camponeses por poderosas forças externas.

Vemos, pois, que o camponês necessita controlar os próprios meios de produção (e isso inclui a posse da terra), tendo em vista uma economia de subsistência, independentemente do regime societário no qual ele esteja inserido (SHANIN, 2005). No regime capitalista, ele está exposto a categorias como salário e lucro, (do qual ele está apartado em sua essência) e é nesse regime que a proletarianização do camponês é iminente. Para Marx (Apud SHANIN, 2015), a dissolução das unidades de produção familiares camponesas seria uma consequência natural do desenvolvimento capitalista, alcançada através da reestruturação da sociedade em duas classes fundamentais - a burguesia e o proletariado.

Importa-nos enfatizar que havia uma previsão dos marxistas para a extinção do campesinato. Marx considerava que o aprofundamento do capitalismo seria inevitável, conseqüentemente, só haveria espaço para a produção de trabalhadores assalariados e de capital.

... o capitalismo "juvenil" e otimista do século XIX influenciou muito a visão marxista clássica. Era visto como agressivo, construtivo, dominador e super eficaz em sua capacidade de se expandir. Como o dedo de Midas que transforma em ouro tudo o que toca, o capitalismo também transforma em capitalismo tudo o que toca. A terra é o limite. (SHANIN, 2015, p. 57).

Esse prognóstico, no entanto, não se consumou em relação aos camponeses. A sua existência e persistência evidenciam que a capacidade dos grandes centros capitalistas não transformaria o modo de vida do campesinato. Não queremos com isso afirmar que a proletarianização não seja um processo digno de nota, no entanto não foi totalizante. A sociedade não se resumiu à polarização entre burguesia e proletariado, esses conviveram e convivem com o campesinato portador de uma lógica própria de vida, centrada na satisfação calórica de seu núcleo familiar e na constituição de excedentes⁵ que são

imperativos sociais (WOLF, 1970, p. 20). Ou seja, os camponeses, mesmo sob certas condições, que os marginalizam, não se dissolvem, nem se diferenciam "em empresários capitalistas e trabalhadores assalariados..." (SHANIN, 2015, p. 58). Eles continuam a existir, adaptando-se à economia capitalista da qual passam a fazer parte.

É nesse sistema societário que o campesinato enfrenta a expropriação e a privação da terra como o maior obstáculo para se manterem camponeses. Guimarães (1963) chama a nossa atenção para os artifícios utilizados pelos latifundiários com a finalidade de manter os camponeses privados de terras próprias para cultivar. Ressalta a expropriação como um desses mecanismos, ao citar Rocha Pombo, pontuando que, desde o século XVII, os camponeses que detinham poucas terras e uma "engenhoca" para fazer aguardente e farinha foram proibidos, por decreto, de produzirem a aguardente. A farinha, produto de pouco valor agregado, não conseguia dar o sustento às famílias de camponeses.

O autor afirma (GUIMARÃES, 1963, p. 46) que o decreto visa a proteger o mercado consolidado da aguardente importada, assim como fazer com que a plantação de cana dos camponeses, em vez de ser beneficiada em suas próprias terras, sirva como insumo a ser negociado com os grandes latifundiários. Estes formam cartéis entre si para pagar um preço baixo ao produtor, que acaba por se endividar com grandes proprietários e são, por isso, obrigados a vender suas terras. O efeito perverso, com uma roupagem de caridade dos senhores, consiste, enfim, em permitir que o camponês fique nas terras, na qualidade de rendeiros, nessa situação, serão obrigados a pagar aluguel ao latifundiário das terras que cultivar.

A privação das terras aos camponeses também foi uma artimanha utilizada politicamente pelo próprio Estado, que defendia os interesses da aristocracia rural. Eles agiam por meio de princípios que norteavam as ações dos fidalgos desde à época do Brasil-colônia e que Walkefield (Apud GUIMARÃES, 1963, p. 49) chamou de "colonização sistemática". Esta se fundava no princípio de que as pessoas pobres não deveriam ter acesso às terras virgens, para isso era necessário pô-las à venda por um preço impagável pelos camponeses mais carentes. O receio dos latifundiários era que os homens e mulheres mais capazes se

reservas a serem direcionadas para que se mantenham as relações sociais com seus companheiros, por exemplo, as reservas para a manutenção de contato com famílias diferentes para que se realizem os casamentos. Já o fundo de aluguel, que é impulsionado pela existência de uma ordem social em que se verificam os camponeses pobres e os detentores da terra, consiste nas reservas feitas a fim de que se pague pela terra utilizada para o cultivo, o que resulta em perda para o camponês e ganho para os latifundiários, ou ainda, "...o fundo de aluguel levantado pelo camponês é parte do 'fundo de poder' através do qual os dominadores se alimentam." (WOLF, 1970, p. 24).

⁵ Segundo WOLF (1970), existem dois conjuntos de imperativos sociais para os quais os camponeses precisam alocar excedentes. O fundo cerimonial e o fundo de aluguel. O primeiro consiste nas

tornassem produtores independentes, e, assim sendo, não se colocassem à disposição dos latifundiários como trabalhadores de sua propriedade (GUIMARÃES, 1963). "Para assegurar reservas de braços disponíveis, convinha aos senhores, portanto, estabelecer um preço suficientemente alto a fim de que a terra não pudesse ser adquirida com facilidade pelos pobres do campo." (Ibidem, p. 49).

Os latifundiários, afirma Guimarães (1963), usavam todos os artifícios para impedir que os camponeses, "massas humanas oprimidas...que se agregavam aos engenhos e fazendas" (Ibidem, p. 45), pudessem ali se fixar permanentemente. No entanto, urge observar que, como a extensão de terras dos latifundiários era maior do que a capacidade de cultivo dos membros de família, eles propunham aos camponeses sem terras que se sustentassem pela inserção de sua mão de obra, assim como pela dos seus filhos como parceiros⁶.

Conta-nos Julião (1970, p. 25) que "a parceria é uma modalidade de exploração do campesinato cuja origem se perde na noite dos tempos. Antecede o feudalismo propriamente dito e lhe sucede.". Apresenta modalidades que variam de acordo com a região do país, o tipo de lavoura e a "boa vontade" do proprietário, que determina, em geral a meação, a terça e a quarta como regra de contrapartida pela ocupação de suas terras. A metade de todos os ganhos, a terça ou a quarta parte são ajustes iniciais que, não raras vezes são alterados ao bel-prazer dos proprietários.

Nessa "parceria", os latifundiários ditavam as normas da negociação e, os camponeses acolhiams, assim como a todas as suas consequências, afinal, uma vez firmados os acordos, os subordinados eram obrigados, por exemplo, a consumir no barracão da fazenda, cujas contas eram feitas para subtrair do camponês mais dinheiro do que ele devia; os donos da terra ainda se davam ao direito de colocar o seu gado para consumir a forragem (palha do milho, rama de fava, folha e maçãs verdes do algodão herbáceo) dos camponeses no fim da colheita. Essa forragem, se pudesse ser vendida pelo camponês, ajudaria a matar a sua fome.

Não faltam nomeações que se façam corresponder aos mais diversos modos de exploração do camponês. Ser considerado morador-de-condição ou, simplesmente, morador, por exemplo, diferenciava-se do regime de parceria e consistia na assunção de dois dias semanais de trabalho gratuito para o latifundiário em troca da moradia no sítio. Nos demais dias, o camponês, além de poder cultivar as terras para

ele disponibilizadas, podia trabalhar para o engenho do proprietário (se fosse o caso) e, assim, ter uma remuneração, que se chamava *ganho* (LANNA, 1995).

Outra forma de os camponeses prestarem serviço aos latifundiários era através do *Foro*, que "corresponde à quantia em dinheiro que o camponês paga pela renda do sítio." (JULIÃO, 1970, p. 28). Essa quantia era paga uma vez ao ano, geralmente em dinheiro, "e em alguns casos também na forma de produtos agrícolas." (LANNA, 1995, p.86). O foreiro era considerado, dentre todos, o trabalhador com mais autonomia. Sua independência era proveniente do fato de sua prestação com o proprietário ser, em tese, monetária. Isso lhe dava o direito, inclusive, de cultivar áreas maiores que a dos moradores (Ibidem).

Não podemos deixar de mostrar que, independentemente da modalidade de organização na prestação de serviços ao latifundiário, a exploração e a falta de garantias para os camponeses faziam-se sempre presentes nessa relação sob a forma, por exemplo, de despejos dos foreiros, moradores e parceiros; de aumento do foro e, principalmente, do *cambão*. Este instituto consistia em impor aos camponeses certo número de dias a serem trabalhados, gratuitamente, fazendo o que os donos das terras designassem - limpeza de açudes; conservação de estradas; trabalhos nas lavouras dos proprietários. Estes, ao imporem o tipo do serviço e a quantidade de dias trabalhados, faziam-no usando o pretexto de que o cambão trazia benefícios coletivos.

A revolta contra o cambão foi o primeiro lampejo de incômodo e indignação que partiu dos foreiros, ao julgarem que, se pagavam o foro aos donos das terras, trabalhar de graça para eles seria uma humilhação, um vexame (JULIÃO, 1970). O cambão consistia no menor dos problemas que o camponês enfrentava na sua relação com os donos da terra. Se atingia, no entanto, o pudor do camponês, envergonhando-o, eis uma forma contundente de "acender a consciência do camponês e transformá-lo num animal político." (Ibidem, p. 29).

Motivos para uma revolta camponesa se avolumam, contudo envolver-se numa luta consistente e duradoura contra o que os oprimia era custoso. Eles sempre foram aliados de todo processo de tomada de decisão que não envolvesse diretamente as suas lavouras. Consequentemente, calar-se e aceitar a moradia, as terras para plantar - mesmo diante de toda contrapartida que lhes era exigida - considerava-se uma dívida num cenário de controle da posse da terra pelos latifundiários e um enorme contingente de homens, mulheres e crianças sem casa e sem terras.

III. A LIGA CAMPONESA DE GALILEIA

Mesmo que o camponês seja apontado na sociedade como tardio em se manifestar contra as

⁶ "Parceiro, como ninguém ignora, é o camponês que arrenda um pedaço de terra, mediante a entrega *obrigatória ao senhor de parte do que produz* (um quarto, um terço ou a metade da produção). O senhor é o proprietário, o dono das terras, o latifundiário, que, em várias regiões do Brasil, e no Nordeste, em particular, recebe a designação genérica de coronel." (JULIÃO, 1970, p. 24).

injustiças que pesam sobre si, a história nos mostra diversos movimentos de resistência do campesinato brasileiro. O surgimento da Liga Camponesa de Galileia pode ser lido como um desses gestos de resistência dos camponeses pernambucanos do município de Vitória de Santo Antão em Pernambuco. Diz-nos Julião (1962) que a Liga surgiu como consequência da criação da Sociedade Agrícola e pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPPP), criada, segundo ele, por iniciativa dos próprios camponeses do Engenho (de fogo morto) Galileia, como uma sociedade de ajuda mútua.

Há, no entanto, outras visões sobre a criação da Liga, que apontam um antigo líder comunista José dos Prazeres como responsável pela congregação de camponeses, em litígio com latifundiários, a fim de que se organizassem para lutar por justiça no campo. Depois da criação da SAPPP, tornaram-se recorrentes as chamadas à delegacia; as arbitrariedades policiais; o aumento exorbitante do foro; as tentativas de despejo dos foreiros. Resta, então, aos camponeses buscar ajuda na capital. É nessa busca que os foreiros se encontram com o advogado Francisco Julião - que se torna, posteriormente, um fervoroso defensor da Liga de Galileia - e, em seguida, com alguns parlamentares que passaram a lutar contra as arbitrariedades policiais cometidas contra os foreiros do Engenho.

Conquanto não haja unidade na versão sobre sua origem, a existência da Liga de Galileia e das Ligas vindouras são entendidas:

Como organização, se caracterizam pela forma centralizada de atuação. Trata-se de uma associação, o nome pouco importa, que organiza delegacias em qualquer lugar onde haja camponeses. A sede central deve ficar na capital do Estado ou na maior cidade da região em que se funde. Porque aí estão a classe operária, os estudantes, os intelectuais revolucionários, a pequena burguesia, uma justiça mais avançada ou menos reacionária do que aquela que se deixa sufocar, numa cidadezinha do interior, sob o peso do latifúndio. (JULIÃO, 1962, p. 47)

Embora Julião tenha expressado que “o nome pouco importa”, é pelo nome que os processos de luta pela terra e de igualdade por direitos se inscrevem na história, para significar. É pelo nome que se faz eco, e são os ecos produzidos pelo uso da palavra “Liga” que ditam o efeito de sentido nessa passagem de SAPPP para Liga Camponesa de Galileia. O imaginário (dos detentores do poder) sobre a Liga dos comunistas, correspondendo à União operária criada em meados do século XIX⁷, projeta-se nas ações dos oprimidos em

busca de reparação contra injustiças. Portanto, a criação de sociedades, associações, por suscitar o medo da classe dominante de perder sua propriedade e, imaginariamente, vincular-se ao esfacelamento da estrutura da sociedade capitalista, corresponde ao que um dia, consolidou-se como uma *Liga*: lugar de perigo, desordem, ameaça...

A Liga de Galileia tinha como objetivos imediatos - segundo Julião (1962) - formar um fundo para adquirir caixões de madeira destinados, principalmente, às crianças, cujo índice de mortalidade era assustador; obter auxílio governamental de assistência técnica; adquirir sementes, adubos e instrumentos agrícolas para os foreiros e, principalmente, *fundar uma escola primária para que todos pudessem se alfabetizar*. À época, em Galileia, já viviam 140 famílias, totalizando mais de 1.000 pessoas no engenho. A Constituição de 1946 (vigente em 1955, ano da fundação da Liga de Galileia) no seu artigo 168, inciso III, previa a obrigatoriedade da oferta de ensino gratuito nos estabelecimentos industriais, comerciais e agrícolas com mais de cem servidores, mas o dono do Engenho Galileia descumpria a constituição.

No que se refere ao aspecto educacional, a educação formal é a primeira bandeira de luta levantada pelas Ligas Camponesas. Alfabetizar os camponeses é pré-requisito para o acesso ao universo letrado. A partir daí, cria-se a possibilidade de sua instrução para a luta contra o imperialismo, contra as imposições do latifúndio e contra o regime capitalista. Julião (2012) afirmava:

Elevar o nível de consciência das massas deve ser a nossa maior preocupação. Dando-lhes consciência, aprimora-se a sua organização, fortalece-se a sua unidade. Quanto mais crescer a consciência política dos camponeses e operários, mais resistente será a aliança operário-camponesa, que é a força básica da luta pela libertação nacional. (JULIÃO, 2012, p. 211)

Vemos que o intuito de Julião (2012) era promover a união operário-camponesa a fim de que, juntos, pudessem conseguir a libertação nacional. Para tanto, instruir, educar o camponês - através das Ligas e de todos os mecanismos pensados a partir dela - era urgente. Dentre os instrumentos usados para alcançar esse objetivo, estavam os Boletins e o Periódico Liga, criado por Francisco Julião juntamente com outros intelectuais e com ativistas das Ligas camponesas. Os

aderir às concepções de Marx acerca da natureza da sociedade capitalista, tornou-se a Liga dos Comunistas, adotando, assim, o chamado do *Manifesto*: “Proletários de todos os países, uni-vos!” (MARX, 2010, p. 10). Foi a ideia de revolução, de quebra do sistema capitalista, com a consequente eliminação das classes e de sua luta que foram tomadas como perigo e ameaça às classes dominantes. Estas se encarregaram de difundir o perigo que representava o comunismo à humanidade: comunismo organizado em Ligas. Enfim, as Ligas acabam por encarnar, como efeito do discurso dominante, o espectro perverso do comunismo que se contrapõe à sagrada propriedade privada.

⁷ A união de trabalhadores, que se formou por volta de 1848, composta, principalmente, de artesãos alemães exilados em outros países da Europa, constituía a Liga dos Justos. Contrapunha-se ao socialismo que, à época, era considerado uma doutrina burguesa, pois pregava diversas manobras reformistas dentro do sistema de exploração capitalista. Alinhava-se com os comunistas que, por sua vez, estavam a favor da derrubada revolucionária da ordem existente e da construção de uma sociedade igualitária. A Liga dos Justos, ao

Boletins, como meios de difusão das Ligas, eram escritos em linguagem simples e “em tom evangélico” (JULIÃO, 1962, p. 33), propunham-se a despertar, atrair, unir, organizar os camponeses em Ligas.

É muito importante considerarmos que os boletins ou cartilhas foram pensados por Julião a fim de servir como instrumentos para a educação do camponês. E essa educação era educação política mesmo. O primeiro boletim - Carta aos Foreiros de Pernambuco - foi escrito por Julião em 1946, quase uma década antes da criação da SAPPP. Seu conteúdo visava à organização do campesinato com o intuito de que lutassem por uma legislação que os atendesse.

Após a criação da Liga de Galileia, os Boletins passaram a cumprir um duplo papel: ao mesmo tempo que era usado no próprio processo de alfabetização, ou seja, como matéria de estudo, texto que se dava a ler, objetivava organizar os camponeses para lutar contra as ações do latifúndio. Já como líder das Ligas, Julião produziu O Guia do Camponês, o ABC do camponês, O Recado do Camponês e a cartilha do Camponês, dentre outros Boletins que, “por fazerem política, questionando a ordem dominante” (Gohn apud SILVA 2015) e não serem vinculados a currículos formais de ensino, eram considerados instrumentos de educação não formal. Segundo Aguiar (2014), Julião produzia os boletins a partir daquilo que aprendia com o camponês, do seu universo, respeitando as suas particularidades a fim de conseguir a interação com os camponeses, que

dependia da confiança que eles viessem a ter em quem a eles se dirigisse (JULIÃO, 1962).

“O camponês não sabia ler. Depois das Ligas é que começaram a aprender[...]porque depois existia escola também, paga pelas Ligas para ensinar ao adulto.” (Depoimento de Bio de Souza, filho de Zezé da Galileia). O depoimento de Bio revela a condição de analfabetismo da população e o compromisso da Liga de Galileia com a mudança dessa realidade, que afastava o camponês da compreensão a respeito dos seus direitos. O material que ora analisamos, serviu também, em certa medida, como material didático a partir do qual se construiu o processo de alfabetização nessas comunidades. Posteriormente, a maioria dos boletins foi publicada no Jornal Liga que era distribuído para assinantes e vendido em bancas de revistas. O que o próprio Jornal diz sobre os seus possíveis leitores é muito genérico, mas já nos serve como pista...

Diante da gravidade dos problemas sociais e da sucessão de crises políticas, aguça-se o interesse do povo em conhecer as causas e razões desta situação. Em consequência, um número cada vez maior de brasileiros começa a participar do processo político, com uma visão mais clara de suas implicações econômicas e de classe. (Liga, nº 01, p. 1)

Para tanto, contudo, ler e escrever parecem se colocar como condições fundamentais, especialmente se, conforme veremos a seguir, não se quer o camponês apenas como massa a engrossar a luta.

IV. O JORNAL LIGA E OS BOLETINS: A LETRA COMO INSTRUMENTO DE LUTA

Nos dijeron:

—Del pueblo para acá es de ustedes.

Nosotros preguntamos:

—¿El Llano?

—Sí, el Llano. Todo el Llano Grande.

Nosotros paramos la jeta para decir que el Llano no lo queríamos. Que queríamos lo que estaba junto al río. [...]. Pero no nos dejaron decir nuestras cosas. El delegado no venía a conversar con nosotros. Nos puso los papeles en la mano y nos dijo:

—No se vayan a asustar por tener tanto terreno para ustedes solos.

—Es que el Llano, señor delegado...

—Son miles y miles de yuntas.

—Pero no hay agua. Ni siquiera para hacer un buche hay agua.

- ¿Y el temporal? Nadie les dijo que se les iba a dotar con tierras de riego. En cuanto allí llueva, se levantará el maíz como si lo estiraran.

—Pero, señor delegado, la tierra está deslavada, dura. No creemos que el arado se entierre en esa como cantera que es la tierra del Llano. Habría que hacer agujeros con el azadón para sembrar la semilla y ni aun así es positivo que nazca nada; ni maíz ni nada nacerá.

—Eso manifiéstenlo por escrito. Y ahora váyanse. Es al latifundio al que tienen que atacar, no al Gobierno que les da la tierra.

—Espérenos usted, señor delegado. Nosotros no hemos dicho nada contra el Centro. Todo es contra el Llano... No se puede contra lo que no se puede. Eso es lo que hemos dicho... Espérenos usted para explicarle. Mire, vamos a comenzar por donde íbamos...

Pero él no nos quiso oír.

(Nos han dado la tierra, Juan Rulfo - grifo nosso⁸)

⁸ RULFO, Juan. *El Llano en llamas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

Fundar uma escola primária para que todos pudessem se alfabetizar. Que esse tenha sido um dos objetivos primeiros das ligas enquanto organização e uma de suas bandeiras de luta não é questão sem importância quando pensamos, ainda hoje, nas contradições do sistema educativo brasileiro, seus furos e mecanismos de exclusão. Se segue sendo entre nós uma ferida aberta o analfabetismo de uma parcela considerável de nossa população, não é de se estranhar que se haja incumbido a Liga de travar sua batalha a partir desse lugar, o da necessária inserção dos sujeitos no mundo da letra⁹.

O analfabetismo nesse período, especialmente no campo, não era um problema apenas brasileiro, mas questão que afetava de maneira radical a vida dos sujeitos no campo e suas possibilidades de contestação das diferentes formas de violência sofridas, constituindo-se a impossibilidade de ler e escrever como elementos fundantes de práticas de silenciamento desses sujeitos e de negação de seus direitos.

Não pudemos deixar de lembrar, sobre isso, de uma passagem belíssima pintada pelas tintas de Juan Rulfo em seu “Nos han dado la tierra”. A passagem, que usamos como epígrafe, remete ao diálogo (ou tentativa de) entre um camponês e um representante de governo. No conto, ao questionar a impossibilidade de viver e plantar na terra que lhes havia sido dada, *e/ llano*, a personagem de Rulfo, recebe como resposta um “diga isso por escrito”. A “orientação”, que funciona como um movimento de interdição para esse sujeito de um lugar de contestação do que lhe é “oferecido”, marca o silenciamento de sua voz, revelando o funcionamento cínico de um discurso que enreda o sujeito na burocracia do Estado e ignora a condição de analfabetismo de uma população historicamente aliada dos processos de escolarização.

Mas como se diz a educação do camponês? Como se diz o camponês que se quer educar? O que é instruir para a luta no discurso da Liga? São essas algumas das questões que nos orientam nessa trajetória em busca dos efeitos de sentido sobre educação/instrução no corpus em análise, com o qual passamos a trabalhar. Entendemos que essas materialidades nos permitem vislumbrar um modo de compreender a alfabetização (e a forma de orientar esse processo) como instrumento de luta, ou seja, temos em construção nessas materialidades um discurso sobre a importância desse processo e o modo ‘acertado’ de conduzi-lo, considerando o lugar desse sujeito que enuncia na posição de liderança do

movimento. É, portanto, conforme dissemos na introdução, um olhar sobre os modos de dizer de/sobre os camponeses no seu movimento de educação para a luta que lançaremos sobre esse corpus. Para os nossos propósitos neste trabalho, é fundamental explicitarmos que partimos da compreensão dos Boletins enquanto fragmentos de um manifesto numa luta pela alfabetização e, também, enquanto objetos desse processo, ou seja, instrumentos de orientação das práticas a serem construídas. Mas são, também, os Boletins, matéria¹⁰ dessas práticas, uma vez que esse processo de alfabetização e o posterior investimento na conscientização política dos camponeses contou com o periódico Liga¹¹ como um de seus instrumentos.

a) *Conhecer e compreender para poder instruir*

Entender o camponês e fazê-lo entender. Escolhemos iniciar a leitura do corpus destacando as SD1 e SD2, que são parte dos escritos do periódico Liga, em virtude de um movimento interessante que, segundo nossa compreensão, produz-se na tensão entre aprender-ensinar/ compreender-levar à compreensão, que parece perpassar o processo de alfabetização do camponês e sua instrução para a luta. Na SD1, que reproduzimos abaixo, o tópico de discussão gira em torno da união entre operários e camponeses para a construção da luta. Vejamos:

SD 1

[...] Um dos grandes problemas surgidos nas tentativas de se conduzir camponesinato brasileiro à aliança com a classe operária é a falta de compreensão da vanguarda desta classe no que diz respeito ao comportamento dos camponeses como um todo ideológico de características próprias. Tais características são em geral o individualismo, o personalismo pequeno-burguês[...] Tanto o individualismo como o personalismo, se bem que não sejam estranhos ao âmbito das organizações proletárias, se opõem diametralmente ao espírito coletivista da ideologia proletária. São, portanto, duas ideologias, a camponesa e a proletária... (Liga, n. 01, p. 5)

Logo no primeiro número do Jornal, numa matéria intitulada *O Camponês é Camponês*, Julião se dirige às classes que ele considera mais avançadas no processo de aliança com o camponesinato. É desse

¹⁰ Reforçamos essa compreensão porque, embora as palavras educação/instrução não apareçam explicitamente nas sequências recortadas, entendemos que tais sequências representam, por um lado, um recorte do conjunto de textos dirigidos aos que vão promover esse movimento entre os camponeses, e por outro, no caso específico dos Boletins, o material dirigido aos próprios camponeses e, portanto, orientado para falar, ao camponês, sobre aquilo que ele precisa “saber”.

¹¹ O Periódico Liga foi fundado por Francisco Julião e por outros intelectuais e ativistas das Ligas Camponesas em 1962. Segundo Aguiar (2014), o jornal semanal tinha como objetivo dar sustentação política e ideológica ao movimento, servindo como instrumento em busca da união entre o povo trabalhador e os camponeses a fim de resolver os “problemas da atualidade, agravados com a ambição e a falência das classes exploradas.” (A LIGA, n. 01, p. 1).

⁹ Considerando os objetivos deste trabalho, não nos aprofundaremos aqui nessa questão, nem mediante a exposição exaustiva de dados, nem no sentido de uma discussão teórica sobre o analfabetismo e sua conceituação, embora se trate de tema de relevância ao qual deveremos voltar em momentos posteriores.

diálogo que devem surgir homens e mulheres que, por passarem a compreender as particularidades do universo do camponês, deverão tornar-se aptos a instruí-los para que se garanta a hegemonia nas lutas pela libertação dos camponeses: é preciso conduzir o camponês para a aliança com a classe operária, mas para conduzi-lo é preciso compreendê-lo.

O discurso de Julião, por nós compreendido como uma prática historicamente determinada, permite-nos entrever as determinações das lutas de classe no capitalismo. Para se firmar uma aliança operário-camponesa a fim de que se travem transformações nas condições materiais de produção, é necessário um alinhamento ideológico entre o proletariado e o campesinato que, embora se igualem por serem oprimidos pela burguesia, trazem traços que os diferenciam, que os antagonizam, vemo-los no enunciado: “Tanto o individualismo como o personalismo... se opõe diametralmente ao espírito coletivista da ideologia proletária.”. A proposta de luta será, portanto, vencer - pela educação do camponês - o individualismo e o personalismo que são características atribuídas ao camponês no enunciado da SD1. O que vemos nesse discurso, que conclama os mais esclarecidos a trazerem instrução aos camponeses, é a preocupação com o que representa o individualismo e o personalismo, como resquícios do feudalismo, essas são as marcas daqueles que prezam pela propriedade privada, e sua manutenção representa um contrassenso em relação às lutas socialistas. Para Julião (Liga, n. 01, p. 5), “O camponês quer a divisão das terras, a propriedade privada que toma proporções acentuadas nas reformas agrárias saídas das revoluções burguesas...”. Tal apego à propriedade privada serviria de obstáculo à irrupção de uma economia socialista, na qual a classe operária, além de ser hegemônica, conduziria os destinos da Reforma Agrária e do campesinato.

Gostaríamos de destacar, a partir de nossa leitura da SD1, o contraditório que atravessa a luta de classes e que se materializa, especialmente, nas relações entre o camponês e a propriedade e entre a exploração e a tomada de consciência de seu lugar nessa luta, que aponta para a necessidade de um reconhecimento-identificação daquele que é o seu “idêntico” nesse processo.

Estamos, aqui, lidando com as lutas sociais concretas, nos termos de Žižek (1996, p. 27) e, por isso, como alerta o autor, movimentando-nos na direção de compreender que a “elaboração consequente” do conceito de luta de classes “obriga-nos a admitir que não há luta de classes “na realidade”: a “luta de classes” nomeia o próprio antagonismo que impede a realidade (social) objetiva de se constituir como um todo fechado em si mesmo.” Ela é *real*, explica o autor, remetendo à noção lacaniana, enquanto “uma

dificuldade, um empecilho que origina simbolizações sempre renovadas”.

Que sejam antagônicas, portanto, essa duas classes, constituídas por sujeitos igualmente explorados, igualmente ameaçados pela maquinaria perversa do capital, não é algo estranho à compreensão do “caráter intrinsecamente contraditório de *qualquer modo de produção que se baseie numa divisão de classes, isto é, cujo “princípio” seja a luta de classes*”, como nos mostra Pêcheux (1996, p. 143); assim como podemos pensar que é essencialmente contraditório o funcionamento ideológico, o que nas palavras Pêcheux (1996, p. 146), torna impossível “atribuir a cada classe sua própria ideologia”.

É interessante perceber, no entanto, que, ao mesmo tempo em que Julião diz, em SD1, sobre duas classes e suas correspondentes ideologias, também diz que, contraditoriamente, os elementos que caracterizariam cada uma dessas ideologias permeiam a outra, dividida em sua própria contradição: “Tanto o individualismo como o personalismo, se bem que não sejam estranhos ao âmbito das organizações proletárias, se opõem diametralmente ao espírito coletivista da ideologia proletária.”

Se o individualismo e o personalismo não são estranhos ao âmbito das organizações proletárias, é porque também aí se fazem presentes, penetrando pelas falhas do ritual ideológico que convoca os sujeitos a reconhecerem-se com esse lugar do proletariado. Nesse jogo da luta social concreta, portanto, não há nenhuma garantia de que o indivíduo que está na condição de explorado se reconheça “naturalmente” como tal, tampouco que reconheça aquele que o oprime e suas formas de ação como instrumentos de opressão.

O camponês quer a terra, quer a posse da terra, entre outras coisas, porque talvez sinta que a terra lhe pertence, enquanto *locus* e objeto de seu trabalho e existência. Não se trata de tarefa fácil, portanto, construir o entendimento de que é a defesa da propriedade privada justamente o que o transforma em sujeito da exploração, porque entrega a quem detém a propriedade o direito de explorar aquele que trabalha essa terra.

É pela instrução, portanto, que se acredita ser possível vencer a barreira que impede que esses sujeitos, divididos por “duas ideologias” (ou, talvez seja melhor dizer, divididos na ideologia) - a do individualismo e do personalismo que advém do apego à propriedade privada, e caracteriza o camponês, em confronto com o espírito coletivista, que abriga a luta a fim de que tudo seja comum a todos, que aponta para o proletariado ideal -, possam constituir uma força única de luta. É o desejo de unidade, portanto, que se faz sentir no movimento de instrução: compreender o camponês para poder fazê-lo compreender o seu lugar na luta.

Ao pensar pelo viés do discurso esse desejo da instrução como forma de construção de uma força massiva de luta contra a exploração, somos levados a olhar para as formas de subjetivação pelas quais se caracterizam os modos de o sujeito relacionar-se com os saberes de uma formação discursiva (FD). Parece-nos pertinente, aqui, lembrar da teorização feita por Pêcheux (1996, p. 149) acerca da “figura da interpelação” pela qual se nomeia “a ligação entre o ‘sujeito perante a lei’ [...] e o sujeito ideológico (aquele que diz de si mesmo; “Sou eu!”)”. Por interpelação ideológica entende-se o processo por meio do qual somos, todos, chamados a ser sujeitos, a partir de nossa identificação com um universo de saberes que fala de nós e sobre nós antes mesmo de que possamos dizer eu.

Nesse trabalho de dizer quem é o camponês e quem é aquele que deve instruí-lo, parece funcionar de modo muito forte o jogo de projeções que caracteriza uma formação imaginária enquanto terreno sobre o qual se constrói o discurso. Nesse sentido, o alerta de Francisco Julião parece antever um imaginário já consolidado sobre o camponês, no qual ele, ao mesmo tempo se apoia, ao descrever os pilares do que chama de sua ideologia, e questiona, ao chamar o operariado à necessária compreensão desse sujeito se o que se quer é trazê-lo para a luta. No plano do desejo, camponeses e operários - os primeiros por meio da instrução recebida destes, os segundos, por meio de um conhecimento profundo dos que viriam a conduzir - fariam a educação para a luta unidos por um espírito coletivista.

Constrói-se, esse desejo, sobre as bases de uma possível identificação, total e completa, com esse espírito, que representaria, aqui, o ideal do proletariado. Parece escapar a esse sujeito do discurso, no entanto, que há um espaço da falha que produz, para o sujeito, diferentes modos de (des)identificar-se com os discursos, e que, como dizia Pêcheux ([1975] 1996, 304), permitem afirmar que “não há dominação sem resistência” e “ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja”.

Entendemos que no trabalho de dizer o camponês, a quem se deve instruir, o que se produz nesse discurso é um movimento de (re)conhecimento, de explicitação desses imaginários que permeiam os modos de olhar o camponês e o campesinato. Está na base desse discurso um (des)conhecimento do que seja o campesinato, de quem são os camponeses enquanto classe, como veremos em SD2, e ao mesmo tempo uma pressuposição de que é preciso fazê-los alçar um nível ideológico que lhes permita ser sujeitos da luta:

SD 2

[...]Querer impingir ao campesinato e às suas organizações princípios e métodos revolucionários de organização e luta

operárias sem antes elevá-lhe o nível ideológico que o operário lhe incute é desconhecer o marxismo como ciência, é exercitar um sectarismo grosseiro... Vê-se por aí que é mister entender bem o camponês como classe não como uma simples mecânica do maquinismo da frente única ou da aliança com setores da burguesia ou com a classe operária.

A SD 2 descortina ainda mais o conflito, os antagonismos e a heterogeneidade no próprio campo que se contrapõe à burguesia. Existe, porém, dentre eles a superveniência do sujeito operário ao qual se atribui o poder e a função de incutir no camponês os ideais do proletariado, os ideais de coletividade e, por consequência, da aniquilação da propriedade individual tal qual o camponês a concebe. Esse modo de dizer o sujeito operário em sua relação com o campesinato se funda, até onde conseguimos recuperar, nas reflexões de Engels sobre o campesinato. Aquilo que se diz em SD 2 surge como um efeito parafrástico da recusa de Engels em conceber o camponês como aliado na revolução proletária, mantendo-se em seu lugar de proprietário individual - “Em nosso partido não há lugar para o camponês que reivindica que lhe eternizemos a posse da sua propriedade parcelar, assim como nele não há lugar para o mestre-artesão que deseja perpetuar a sua situação de mestre.” (ENGELS, 1981, p. 200).

Vemos, portanto, que a produção de sentidos em SD2 não se dissocia, como nos aclara Pêcheux ([1969] 2010, p. 167), das relações de paráfrase “entre sequências tais que a família parafrástica desta sequência constitui o que se poderia chamar de ‘matriz do sentido’”. Isso equivale a dizer que é a partir da relação no interior dessa família que se constitui o efeito de sentido...”. Nessa direção, podemos dizer que é o eco dessa repetição histórica, de um modo de dizer o camponês e o seu (não)lugar na luta, que consolidam as projeções imaginárias a que nos referimos acima, e que, uma vez convocadas a esse discurso por Julião, fazem ressoar um modo de dizer como possibilidade de superar a divisão que ele inaugura. Reproduz-se aí, então, o discurso revolucionário, que busca alianças, mas não a qualquer custo, não pretendendo ganhar o camponês da noite para o dia (ENGELS, 1981, p. 199)... tampouco tomando-o como um ente sem forma para engrossar as fileiras da revolução proletária: “é mister entender bem o camponês como classe e não como uma simples mecânica do maquinismo da frente única ou da aliança com setores da burguesia ou com a classe operária.”

Nesses modos de dizer o camponês e sua necessária educação, se faz trabalhar, pelo discurso do jornal, a relação entre um estado de (in)consciência e sua superação pela educação. O camponês, ainda individualista, apegado à propriedade da terra, centrado na sobrevivência dos seus, precisa dominar a letra e educar-se para a luta, preparando-se para participar,

como sujeito, desse lugar da luta. Aquele que o educa precisa antes compreendê-lo para fazê-lo melhor compreender como se mover a partir desse lugar que ocupa. Em suma, vemos, tanto na SD1 quanto na SD2, um movimento das Ligas camponesas a fim de dar instrução aos mais esclarecidos para que essa vanguarda possa orientar o campesinato na luta revolucionária. Seguros do quão importante era essa tarefa foi criada pelas Ligas Camponesas Brasileiras uma Comissão de Educação que se compromete a empreender estudos marxista-leninistas com o intuito de "forjar verdadeiros revolucionários"¹². (JULIÃO, 2012, p. 212).

b) *Os Boletins: um texto a ler, um mundo a compreender*

Como já afirmamos antes, o próprio Julião, além de arregimentar os intelectuais para dar instrução aos camponeses, lançou-se nessa empreitada, doutrinando (para usar a expressão dele) inicialmente os de Galileia e, posteriormente, os camponeses do Brasil inteiro. Para levar esse empreendimento à frente e alcançar um maior número de camponeses, passou a utilizar o espaço do Jornal Liga. Foi na publicação de Boletins, escritos em linguagem simples e tom apelativo que Julião logrou despertar, conscientizar e organizar os camponeses em Ligas. Vejamos agora algumas sequências discursivas recortadas dos boletins *Guia do Camponês* a fim de compreendermos como se dá esse processo de instrução dos camponeses e como este discurso de injunção à luta se apresenta como forma de resistência ao discurso hegemônico que naturaliza a exploração das massas camponesas...

SD 3

1. Este é o teu guia. O teu caminho. Não te afastes dele. Segue para a frente. A viagem é penosa. Encontrarás espinhos e traição. Não te deixes vencer pelo cansaço ou pelo medo. Nem voltes do meio do caminho. Porque no fim da tua viagem encontrarás a *liberdade, o agasalho, o pão e a paz*.
2. Não viajes sozinho. vai com teu irmão. Um ajudará o outro. E os dois convidarão mais dois. Amanhã já serão dez. Depois cem. Depois mil. Depois, não há quem conte mais. Serão todos. À procura da *liberdade, do agasalho do pão e da paz*.

¹² "A prática tem demonstrado que a conquista do socialismo é fruto da organização leninista de um povo, e só com esse tipo de organização poderão as LCB melhor servir o Brasil. Mas só conseguirão impor essa organização por meio do estudo, pois é pelo estudo que se impregna o espírito revolucionário[...] Convencidas da importância dessa tarefa, as LCB criaram a sua Comissão de Educação, que já iniciou a batalha em favor do estudo marxista-leninista, que deve ser permanente, resoluta e imediata. Devemos tomar todas as medidas para tornar o trabalho de educação, dentro das LCB, um trabalho capaz de, pela sua qualidade, forjar verdadeiros revolucionários." (JULIÃO, 2012, p. 212).

SD 4

4. Haverá quem te procure desviar do teu caminho. Ou fazer com que tu voltes. O inimigo usará contra ti a violência, a falsidade, a astúcia, a mentira e o dinheiro. Até o nome de Jesus Cristo será usado contra ti. Cuidado. Muito cuidado. Não te deixes vencer pela violência, nem que teu sangue seja derramado. Nem pela falsidade. Nem pela astúcia. Nem pela mentira. E muito menos pelo dinheiro. Porque esse dinheiro é amaldiçoado como o de Judas. E, quando o teu inimigo usar o nome de Jesus Cristo, teu cuidado deve ser maior. Porque Jesus Cristo não é contra ti. É contra teu inimigo. Jesus Cristo também foi pobre como tu. E queria que o pobre tivesse a *liberdade, o agasalho, o pão e a paz*.

SD 5

11. Aprender a ler para te guiares melhor na vida. Diante de uma roleta ou na porta da venda as horas estão perdidas. A tua vida corre risco. E a vida dos teus filhos. E a vida dos teus irmãos. Troca o bozô pela carta de ABC. Aprendendo a ler tu servirás melhor ao teu irmão sem terra. Eles são muitos milhões espalhados pelo Brasil. E vivem miseravelmente. Como animais de carga. A eles não dão nada. E deles tiram tudo. São eles que cuidam da terra. Com as mãos duras de calos.[...] E matam a fome de milhões. Mas morrem de fome. Ou vão esmolar nas portas das igrejas, nas estações de ferro e pelas feiras. Ou apodrecem nos hospitais. Para eles não há *liberdade, agasalho, pão e paz*. (Julião)

As Sequências Discursivas de 3 a 5 foram recortadas do Boletim "Guia do Camponês" publicado por Julião no segundo número do Jornal Liga. Escrito a partir do mote "Liberdade, agasalho, pão e paz", possui 12 estrofes numeradas de caráter injuntivo com o intuito de unir e organizar os camponeses em Ligas. Os períodos, com orações absolutas curtas e tom informal, produzem um efeito que se assemelha muito mais a uma conversa do que a um trabalho de proselitismo das massas camponesas (JULIÃO, 1962).

Usado como elemento para despertar os camponeses e precipitá-los para a luta contra o latifúndio e contra as mazelas que dela decorrem, o boletim faz emergir um sujeito que, ao produzir um discurso pedagógico, conativo, ocupa um lugar que fere o discurso hegemônico sobre a ordem estabelecida no campesinato. Essa ordem, pautada na tutela do latifundiário sobre o camponês, tira deste o protagonismo e a autonomia, fazendo-o curvar-se ao foro, à morada, ao barracão e ao cambão, naturalizando esses institutos e atribuindo-lhes um caráter de dádiva.¹³

¹³ Lanna (1994) nos afirma que, na relação hierarquizada entre o patrão e os trabalhadores rurais ou foreiros, os patrões agem como se os subalternos estivessem permanentemente endividados. Se o patrão usufrui da prerrogativa de nunca iniciar quaisquer contatos sociais, os empregados ou camponeses são sempre os que têm "algo a pedir" e, assim, o patrão permite-se um alto grau de manipulação das trocas. Isso se aprofunda, quando o trabalhador ou o camponês convidam o latifundiário para serem padrinhos de suas crianças, gerando, assim, uma relação de compadrio que deveria

Na SD3 se expressa a promessa e a forma de alcançá-la. Se o que se quer é liberdade, agasalho, pão e paz, é preciso que os sujeitos façam seu caminho, construam o caminho para a luta, e convidem os outros a caminhar ao seu lado. É preciso mover-se, e nesse mover-se é necessário construir o percurso do movimento. Nessa SD, a mesma voz que conclama os camponeses para a luta o faz respondendo a um discurso que marginaliza a Liga. Ao afirmar que a Liga é GUIA, que a Liga é o CAMINHO, para que se alcance Liberdade, agasalho, pão e paz, abrem-se frestas no discurso dominante proferido pelos latifundiários, os quais ameaçam, e chantageiam os camponeses em nome de Deus. De um deus que permite a pobreza e a miséria, prometendo recompensas aos sacrifícios terrenos somente depois da morte dos pobres. "Ouçam o que eu digo e sigam meu conselho: quem já entrou na Liga, saia dela. O mesmo demônio que tentou a Cristo tenta o cristão. A Liga tem parte com o diabo, porque está com o olho na terra que não é dela..." (AGUIAR, 2014, p. 187).

Na leitura desses fragmentos, o funcionamento pedagógico desse discurso se marca como forma necessária de instrução para a luta também pelos sentidos das palavras¹⁴, que se fazem presentes nos movimentos de resignificação dos dizeres sobre a Liga, conforme já tematizamos em outros trabalhos (SOUZA; DE NARDI, 2019). Dizer a Liga como guia, caminho, "cimento" que une os camponeses, é contrapor-se ao discurso dos latifundiários, no qual dizer Liga é dizer ameaça, coisa do diabo. A Liga "está de olho numa terra que não é dela...", diz o latifundiário, "esquecendo-se" de dizer ao camponês, que ela também não será sua, porque é dele a propriedade, o que lhe dá o direito, divino, de fazer o outro trabalhar a terra para servir-se dos lucros que ela(e) produzir. A luta pelo sentido das palavras, a nosso ver, não é uma representação da luta de classes, e, sim, a encarnação da própria luta na voz do campesinato, para quem, apropriar-se da palavra Liga significa demarcar um lugar de insistência/resistência: é pela Liga e com a Liga que se insiste em continuar

consistir num sistema de reciprocidades tácitas, no entanto, na prática, essa instituição do parentesco ritual traz como consequência obrigações unilaterais em que, além do camponês, o afilhado também passa a dever obediência ao dono das terras. Em algumas regiões, estudos etnográficos mostraram que "a autoridade do patrão, do marido e a do padrinho são semelhantes, na medida em que ela pode ser simultaneamente violenta e sagrada." (LANNA, 1994, p. 294). É, então, resguardado pelo manto da obediência a quem faz a criança nascer socialmente no seio de uma comunidade, que se recrudescer a exploração: a toda dívida corresponde sempre a imposição da retribuição.

¹⁴ "No terreno da linguagem, a luta de classes ideológica é uma luta pelo sentido das palavras, expressões e enunciados, uma luta vital por cada uma das duas classes opostas que têm se confrontado ao longo da história. E essa luta continua hoje como uma luta revolucionária incessante contra o estágio final do capitalismo." (PÊCHEUX, [1978] 2011, p. 273)

camponês, em não se proletarizar. É pela reivindicação da palavra Liga como espaço de união e de luta que os camponeses responderão à opressão por eles sofrida.

Parece-nos necessário, aqui, fazer algumas considerações sobre o discurso pedagógico, tratado por Eni Orlandi (1996, p. 15) a partir da discussão sobre a possibilidade de distinguirmos, por seu funcionamento, três tipos de discurso, que a autora designa como lúdico, polêmico e autoritário: "procuraremos caracterizar o discurso pedagógico (DP), *tal qual ele se apresenta atualmente*, como um *discurso autoritário*". Esses tipos de discurso se caracterizam, segundo a autora, a partir do tipo de polissemia, "enquanto processo que representa a tensão constante estabelecida na relação homem/mundo", que os caracteriza. Assim, teríamos, no discurso lúdico, uma polissemia aberta; no polêmico, controlada, e, no autoritário, uma polissemia contida.

Essa polissemia contida, característica do DP tal qual analisado por Orlandi, no momento específico em que situa seu texto¹⁵, expressa-se pela imposição de um saber, constituído como *O saber*, visto que se diz a partir do lugar de autoridade que o professor ocupa na relação com o aluno: *A ensina B = A influencia B*, o que leva a autora a dizer que "mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como *inculcar*". A pergunta sobre o referente aparece, nesse sentido, não como algo a se construir, mas como *algo que se deve saber*, como um já-posto que não se movimenta e que fixa o sentido em um lugar de fazê-lo se mover.

Em nosso corpus, segundo a leitura que fizemos, temos, também, nas sequências que compõem o bloco que ora analisamos, um funcionamento que poderíamos caracterizar como de um discurso pedagógico, conforme apontamos anteriormente, cuja direção é a persuasão do sujeito para luta. Entendemos, no entanto, que há uma mudança de direção, com relação ao descrito por Orlandi (1996) acerca do DP, justamente por estar, no centro desse discurso, um questionamento sobre o referente e um trabalho justamente de desestabilização dos sentidos que se faz como condição para essa adesão. Não se apaga, com isso, o fato de que aquele que fala nos boletins se inscreve num lugar de autoridade acerca do que diz, enquanto sujeito marcado por sua posição de intelectual, mas é na negociação dos sentidos que esse discurso se estabelece, num movimento de colocar "no lugar de" uma verdade já estabelecida, aquela do latifúndio, um

¹⁵ A *linguagem e seu funcionamento* foi escrito em 1983 e a edição que mencionamos neste trabalho é uma edição revisada que data no ano de 1996. Consideramos importante, também, mencionar que as reflexões da autora se dirigem ao discurso pedagógico tal como se realiza nas instituições escolares, vinculando-se, portanto, a uma análise da educação formal no Brasil nesse período.

outro modo de dizer as Ligas, os camponeses e seus direitos. Assim, ainda que não se possa negar que esse dizer também se assenta sobre uma forma autoritária de dizer ao outro, talvez até num entrelaçamento com o discurso religioso que ele convoca e cuja forma/tom reproduz, chamando o sujeito a aderir a esse dizer como forma de encontrar a verdade e a salvação, entendemos que, considerando as condições sócio-históricas em que se inscreve esse discurso, não podemos nos furtar de dizer que esse movimento se fazia necessário enquanto forma justamente de romper com uma ordem já estabelecida, construindo uma possibilidade de inversão tanto nas formas de naturalização da exploração, como na promoção de uma leitura do discurso cristão não como um discurso da dor, e da aceitação passiva do sofrimento, mas sim como um chamado para a ação, a libertação e a justiça.

Por isso entendemos que, o discurso pedagógico que caracteriza o funcionamento dos boletins, ainda que se faça a partir de um lugar de autoridade, não anula o camponês enquanto sujeito, mas procura se aproximar dele, entender os discursos em que está mergulhado e propor, pelo tensionamento dos sentidos, a possibilidade de que esse mundo em que vive venha a ser outro. Numa direção semelhante, falou Paulo Freire (1996, p. 138) em *Pedagogia da Autonomia*:

No fundo diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderindo, realmente, ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará. Com relação a meus alunos, *diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização.* (Grifo nosso)

Entendemos que essa necessidade de mexer com o já posto aparece quando observarmos SD 4. Ao trabalhar com essa sequência sentimos a necessidade de trazer novamente o que nos diz Pêcheux ([1969] 2010) quando nos propõe reflexões sobre formações Imaginárias. Dizer que “O processo discursivo não tem de direito início” (PÊCHEUX, [1969] 2010, p. 76); dizer que ele se conjuga sobre um discurso anterior que acaba por se projetar em outros discursos faz-nos pensar na noção que o camponês possui sobre quem é o latifundiário. O dono das terras, não raras vezes, é tido como o compadre que oferece um frasco de remédio, que disponibiliza o jipe para levar a esposa do camponês ao hospital... (CARTA DE ALFORRIA DO CAMPONÊS, Liga, nº. 02, p. 5). E é a partir de feitos como esses que os camponeses projetam a concepção deste latifundiário, imaginariamente, como bondoso, solidário e desinteressado. Os dizeres de

Julião, no entanto, torcem essa concepção, que aprisiona o camponês, fazendo-o compreender o latifundiário como inimigo dos camponeses, subvertendo o que já está socialmente estabilizado e, para isso, apresenta os gestos dos donos das terras como *violentos, falsos, astutos e mentirosos*. Esse movimento de subversão na/pela linguagem visa a “ressignificar sentidos e rituais enunciativos, deslocando processos interpretativos já inscritos historicamente, já institucionalizados.” (SOARES et al, 2015, p. 10), como condição para a luta pelo direito de continuarem a existir como camponeses.

Se compreendemos, então, que aquilo que funciona nos processos discursivos são formações imaginárias que designam os lugares que os interlocutores atribuem-se mutuamente, como projeções socialmente regradas (PÊCHEUX, [1969] 2010, p. 81), entenderemos também a urgência que tem Julião em “esclarecer o camponês” a fim de que, como sujeitos de suas lutas, compreendam que os donos das terras não são seus companheiros, não compartilham de suas dores e, sim, ao explorá-los, devem ser entendidos como inimigos. É só então, a partir dessa nova correlação de forças, que a luta pela terra pode acontecer.

Julião afirma que o proselitismo das massas camponesas é uma arma necessária para que se inicie essa luta, desde o seu início, marcada pela desigualdade. (AGUIAR, 2014). Os latifundiários tinham ao seu lado seus feitores e capangas, “a insensibilidade histórica e anacrônica da ordem jurídica e do governo do general Cordeiro de Farias” (AGUIAR, 2014, p. 186), que perseguia violentamente os movimentos sociais e, como se isso não bastasse, o lado tradicionalista da Igreja Católica. É, em nome da fé, que buscam manter os camponeses resignados. Aguiar (2014, p. 187) nos apresenta um episódio protagonizado por um parente próximo de Francisco Julião, que se fustiga os camponeses com ameaças em nome de Deus, dizendo: “A terra em que vocês vivem eu herdei do meu pai. E vocês o que herdaram? Nada. Portanto, nem eu tenho culpa de ser rico nem vocês de serem pobres. Tudo foi previsto por Deus. Ele sabe o que faz.”.

Respondem a esse discurso, que atribui a Deus a permissão para a vida miserável que leva o camponês, as palavras de Julião, quando adverte os camponeses: “Até o nome de Jesus Cristo será usado contra ti.”. Julião nos seus boletins usa os símbolos e a mística da própria religião, aos quais o camponês já teme, já guarda devoção e respeito, para acender-lhes a consciência. Retoma uma discussão muito presente dentre os que praticam a Teologia da Libertação¹⁶ - a

¹⁶ A Teologia da Libertação - no confronto entre a fé cristã e as situações de opressão vividas pelos empobrecidos - nasceu, com esse nome, vinculado mais fortemente à Igreja católica, pouco antes da Conferência Episcopal de Medellín e foi fruto de reflexões sobre a

opção preferencial pelos pobres que situa a luta pela terra numa perspectiva de luta pela libertação dos seres humanos oprimidos por outros, portanto o fazer pedagógico proposto por Julião é a materialização da não resignação do pobre camponês, este não deve crer num Deus que previu as desigualdades entre ricos e pobres e, sim, num Deus/Jesus Cristo que, por ter sido pobre como o camponês, é contra o latifundiário e quer que o pobre tenha a liberdade, o agasalho, o pão e a paz: E, quando o teu inimigo usar o nome de Jesus Cristo, teu cuidado deve ser maior. Porque Jesus Cristo não é contra ti. É contra teu inimigo. Jesus Cristo também foi pobre como tu.

Mas era preciso mais do que falar ao camponês, era preciso que ele pudesse ler, era preciso construir com esses sujeitos um sentido para a alfabetização. A apropriação das letras, a alfabetização em si, em SD5, é apontada de maneira direta como instrumento para melhorar a vida do camponês. Olhar para isso é reconhecer o analfabetismo como empecilho para que o camponês assuma o seu lugar de sujeito nessa Formação Social. “O Latifúndio Impede que eles falem.” (JULIÃO, 1962, p. 34), porque quem fala luta, reivindica, põe o que quer por escrito, não aceita o “llano”.

Nos enunciados que compõem essa sequência discursiva, são evidenciados dois fatores que afastam o camponês da educação e, conseqüentemente, da luta - o jogo e a bebida alcoólica. E para fazer com que os camponeses entendam essas práticas como nefastas e afastem-se delas, Julião busca uma aproximação com eles, que, nesses enunciados, dá-se pelo uso de palavras e expressões típicas do universo do camponês. Chama o Jogo de “Roleta” e de “Bozó”; faz referência ao consumo de bebida alcoólica, dizendo: “na porta da venda as horas estão perdidas” e, assim, busca a adesão “daqueles que, marginalizados, forjam uma verdadeira cultura, em cujos valores é preciso penetrar se se quer chegar a eles. (GUTIÉRREZ, 2000. p. 258).

Se trouxermos para cá uma reflexão de Julião (1970) sobre a “Religião, cachaça e capanga”, veremos que ele põe os três elementos num mesmo campo de sentido como recursos do latifúndio para a manutenção do “atraso do camponês”. Nos moldes do Latifúndio vemos: Uma religião que condiciona o camponês a pensar que ele não pode fugir à realidade, à contingência, caso contrário, não herdará o Reino dos céus; a cachaça (aguardente) que funciona como uma forma “pacífica” de anestesiá-lo o camponês, escraviza-o

ao vício químico, mantendo-o, inclusive, preso ao latifundiário pelas dívidas no barracão. Assim, o camponês “entrega o corpo à cachaça e a alma a Deus.” (JULIÃO, 1970, p. 16). Se essas duas são formas “sutis” de anestesiá-lo o camponês, o capanga mostra a face ostensiva e violenta dessa dominação.

É contra os mecanismos que imobilizam o camponês que Julião propõe a alfabetização: “Aprender a ler para te guiares melhor na vida...”; “Troca o Bozó pela carta de ABC...”; “aprendendo a ler tu servirás melhor ao teu irmão sem terra.”. Guiar-se melhor na vida e servir ao irmão sem terra tendo como instrumento a alfabetização faz o camponês dar um salto de consciência de seu papel na luta pelo direito de ter a terra e de viver nela com dignidade (com liberdade, agasalho, pão e paz). A proposta de Julião - de trocar o jogo pela carta de ABC - ilustra seu esforço no desmascaramento da ideologia dominante, já que os camponeses só deixarão de morrer de fome, de esmolar nas portas das Igrejas e de apodrecerem nos hospitais se mudarem a lógica de vida que os acorrenta ao latifúndio.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de ser um ponto final, nossas palavras aqui são uma tentativa de dar um laço, acrescentar mais um ponto a esse bordado de linhas muito curvas como se tem caracterizado o nosso trabalho sobre esse *corpus*. A escrita desse artigo nos exigiu muitos recortes, fazer diversas escolhas. Isso porque a questão da educação/instrução do camponês é algo que atravessa a quase totalidade do material com que trabalhamos, de forma direta ou indireta, visto aparecer como uma condição da organização dos sujeitos para a luta e um dos objetivos essenciais da Liga enquanto organização.

Ao iniciar essa escrita, orientamo-nos, basicamente, por três questões: (a) como se diz o camponês que se quer educar? (b) como se diz a educação do camponês? (c) o que é instruir para a luta no discurso da Liga?

Talvez a primeira consideração importante, ao se olhar para esse *corpus*, é entender que estamos diante de um camponês que insiste em manter-se camponês, consideração que nos leva a retomar o que, em nossa análise, mostrou-se como um movimento significativo no trabalho atribuído aos que são chamados a educar esses sujeitos: (re)conhecê-los. Esse camponês é apresentado como sujeito à dominação e exploração dentro do sistema societário capitalista, que usa todos os recursos para mantê-lo no seu devido lugar: no lugar de parceiro, de morador, de foreiro, todos eles manietados pelos latifundiários por meio da religião, da cachaça e do simulacro de uma relação de amizade e parentesco entre os camponeses e os donos da terra.

realidade de miséria, opressão e exploração vivida na América Latina. Segundo Gustavo Gutiérrez (1996, p. 12) não se pode “separar processo histórico libertador e discurso sobre Deus.”, o que mostra que a proposta em torno da implementação da teologia da Libertação se coaduna com o discurso praticado no Concílio Vaticano Segundo que visa a integrar a fé em Cristo, vivida em comunhão eclesial, com as necessidades dos empobrecidos. (SOUZA, 2013)

Coloca-se em evidência, nesses modos de dizer o camponês, o jogo das projeções imaginárias acerca daqueles de/com quem se fala. Um jogo sobre o jogo, diríamos, no sentido de que nessas materialidades comparece, por um lado, um imaginário do camponês e sua forma de vida, convocado para fazer compreender ao outro quem é o camponês com quem se fala, e, por outro, ao se falar com o camponês, um imaginário sobre aquele que o oprime, imaginário longamente construído pela nomeação das relações de trabalho e pessoais entre camponeses e latifundiários, por meio das quais se vão apagando as marcas da opressão. É preciso capturar esse imaginário, descarná-lo, virá-lo do avesso, porque, sem isso, não se pode alcançar a subversão dessa lógica perversa. E é justamente pela via da educação que isso se pode fazer. Uma educação que, nas cartilhas e no Jornal Liga, é dita como um movimento de instrução, instrução para a luta, instrução que demanda revirar os sentidos já estabilizados e colocar outros em seu lugar, “dar nome aos bois” para poder abrir caminho para a luta. Uma luta pelas palavras e por seus sentidos.

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (FREIRE, 1996, p. 10)

Dar instrumentos para que possam se rebelar, como diz Paulo Freire, é o que busca a Liga nesse desejo de educar/instruir, por isso é que se propõe a subversão da lógica da religião, a troca do jogo e da cachaça pela alfabetização e pela instrução como forma de construir o camponês como sujeito da luta. Mas para isso é necessária uma compreensão sensível acerca do camponês e de sua forma de existência, especialmente por parte daquele cuja tarefa é ser seu guia. Ainda que os termos educação e instrução não se façam presentes nos recortes que aqui trazemos, entendemos ser possível afirmar que é num discurso de educação/instrução para a luta que esses recortes se inscrevem como parte de um corpus mais amplo em que os termos funcionam numa relação de sinonímia: só se pode educar se for para a luta e, a luta, no caso dos camponeses, exige que eles sejam instruídos por aqueles que, já tocados pela ideologia do proletariado, são capazes de levá-los a superar o individualismo e o personalismo que está na base do que se caracteriza como a ideologia camponesa.

A educação, portanto, tem um fim muito claro, “o de elevar a consciência das massas”, conforme referimos ao citar Julião (2012), promoção de uma consciência que, em nossa leitura, implica construir para esse sujeito da educação a possibilidade de se contrair com o discurso de que é objeto (o do

latifúndio) e identificar-se com o discurso do proletariado, assumindo como seu não apenas o discurso, mas o dever de fazer-se sujeito da luta.

REFERENCES RÉFÉRENCES REFERENCIAS

1. AGUIAR, Cláudio. *Francisco Julião, uma Biografia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
2. AZEVEDO, Fernando Antônio. *As Ligas Camponesas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
3. ENGELS, Friedrich. *Engels*. São Paulo: Ática, 1981. Organização: José Paulo Netto; Coordenação: Florestan Fernandes.
4. ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *Lutas de Classes na Alemanha*. São Paulo: Boi Tempo, 2010.
5. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
6. GUIMARÃES, Alberto P. *Formação da pequena propriedade: Intrusos e Posseiros*, In: quatro séculos de latifúndio. São Paulo: Fulgot, 1963.
7. GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da Libertação: Perspectivas*. São Paulo: Loyola, 2000.
8. JULIÃO, Francisco. *Que são as ligas camponesas?* Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1962.
9. _____. *Cambão*. Cuernavaca: Centro intercultural de documentación, Cuaderno N° 13, 1970.
10. _____. *A Educação de quadros: Tarefa da organização política das Ligas*. In: *A questão agrária no Brasil - História e natureza das Ligas Camponesas: 1954-1964*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
11. LANNA, Marcos P. D. *A Dívida Divina: Troca e patronagem no Nordeste brasileiro*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
12. MACHADO, Antonio. *Poesias completas*. Madrid: Espasa Calpe, 1989.
13. ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas, SP: Pontes, 1996.
14. PÊCHEUX, Michel. [1969] Por uma análise automática do discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.
15. PÊCHEUX, Michel. [1975]. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: _____. *Semântica e discurso*. Campinas: Pontes, 1996 (a).
16. PÊCHEUX, Michel. [1978] As massas populares são um objeto inanimado. In: _____. *Análise do discurso*. Michel Pêcheux. Campinas, SP: Pontes, 2011. Textos escolhidos por Eni Orlandi.
17. PÊCHEUX, Michel. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, Slavoj. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996 (b), p. 143-152.
18. RULFO, Juan. *El llano en llamas*. México: Fondo de cultura Económica, 1996.

19. SHANIN, Teodor. *A definição de camponês: conceituações e desconceituações - o velho e o novo em uma discussão marxista*. Revista Nera - ano 8, n. 7 - julho/dezembro de 2005.
20. SILVA, Reginaldo José da. *A Cartilha do Camponês, o Documento "bença, mãe!" e sua recepção pela Liga Camponesa do Engenho Galileia*. Recife: UFPE, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
21. SOARES, Alexandre S. Ferrari (org.) et al. *Discurso, resistência e...*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2015.
22. SOUZA, Fabiana Ferreira Nascimento de. *Entre o desejo e a contradição: os (des)caminhos em busca de uma Igreja Nova*. Recife, PE: UFPE, 2013, 144 f, Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
23. SOUZA, Fabiana Ferreira Nascimento de; DE NARDI, Fabiele Stockmans. *Sobre luta, educação e trabalho no campo: um olhar sobre os boletins da Liga Camponesa de Galileia*. Entremeios [Revista de Estudos do Discurso, ISSN 2179-3514, on-line, www.entremeios.inf.br], Seção Estudos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), vol. 20, Especial, Dossiê "Língua, discurso e trabalho na contemporaneidade", p. 139-157, dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol20pagina139a157>
24. WOLF, Eric R. *Sociedades Camponesas*. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1970.
25. ZIZEK, Slavoj. O espectro da Ideologia. In. _____. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 7-38.

This page is intentionally left blank



GLOBAL JOURNAL OF HUMAN-SOCIAL SCIENCE: G
LINGUISTICS & EDUCATION
Volume 20 Issue 10 Version 1.0 Year 2020
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Impact of Adult Education Programmes on Women Participation in Community Development in Omuma Local Government Area of Rivers State

By Nkeiru Nwanorue & Dr. Doreen Kobani

Rivers State University

Abstract- This study investigated the impact of adult education programmes on women participation in community development in Omuma Local Government Area of Rivers State. The study was guided by three research objectives and three research questions. The study adopted analytical survey design. The population of this study comprised 766 women who participated in adult education programmes in the area of study, out of which 581 women were proportionately sampled. Instrument used for this study was a validated questionnaire titled 'Impact of Adult Education Programmes on Women Participation in Community Development Questionnaire', and it has a reliability index of 0.86 which was considered reliable for the study. Mean statistics and t-test were used for analysing the data. Findings of the study revealed that basic literacy education programme has empowered women with requisite knowledge to participate in decision making; functional literacy programme has enhanced women economic life; and skill acquisition programmes has improved the economic status of women, all these programmes have improve women capability to participate in community development.

Keywords: adult education, adult education programmes, participation, community and community development.

GJHSS-G Classification: FOR Code: 220199



Strictly as per the compliance and regulations of:



Impact of Adult Education Programmes on Women Participation in Community Development in Omuma Local Government Area of Rivers State

Nkeiru Nwanorue ^α & Dr. Doreen Kobani ^ο

Abstract- This study investigated the impact of adult education programmes on women participation in community development in Omuma Local Government Area of Rivers State. The study was guided by three research objectives and three research questions. The study adopted analytical survey design. The population of this study comprised 766 women who participated in adult education programmes in the area of study, out of which 581 women were proportionately sampled. Instrument used for this study was a validated questionnaire titled "Impact of Adult Education Programmes on Women Participation in Community Development Questionnaire", and it has a reliability index of 0.86 which was considered reliable for the study. Mean statistics and t-test were used for analysing the data. Findings of the study revealed that basic literacy education programme has empowered women with requisite knowledge to participate in decision making; functional literacy programme has enhanced women economic life; and skill acquisition programmes has improved the economic status of women, all these programmes have improve women capability to participate in community development. Based on the findings, it was recommended amongst others that to sustain women's participation in community development, that empowerment gotten from women empowerment education programmes should be sustained and improve upon through relevant follow-up adult educational programmes.

Keywords: adult education, adult education programmes, participation, community and community development.

1. INTRODUCTION

In Nigeria, women are affected by laws of the past, which discriminate against them in participating in the community development process; those in the rural areas are mostly affected by laws imposed on them by their homelands (culture) and those imposed by their local leaders. Through these laws, women are relegated into a lesser position that determines their status in all ramifications. Women in rural areas are traditionally low in status; most of them are deprived education by their own parents, just because they were females; some who manage to attend school, dropped out of school before acquiring adequate education that would have empowered them to enter into skilled labour, and consequently improve their socio-economic status. Not

only that women education in the past is given little attention in most rural areas in Nigeria, the status of women has been conceived as inferior to that of their male counterparts, which eventually denied them many socio-economic development opportunities, thereby making them vulnerable to male dominance and also reduce their participatory power to community development. Women in this category needed to be empowered to stand out to defend themselves and participate in the development of their community.

Woman's empowerment according to Allahdadi (2011) means having the required ability to perform a several tasks individually or collectively. These processes that help women to acquire more resources and control their lives would cause them to feel more independent and self-confident, which, in turn, leads to an increase in their self-best (Barghi and Ghanbari, 2014). Oyebamiji (2011) defined empowerment as a process of enabling people to perform or act. He further explained that empowerment is the act of given local peoples the necessary skills, tools, resources and legal backing to perform. While Tengkind in Tremblay (2013) rightly pointed out that empowerment befell not only being a distinguishing feature of a person to be achieved, but also as a process, approach or method connected to ardent desires such as awareness-raising, knowledge, self-government and self-esteem. However, for women to bridge the gap created between them and active participation in community development, they need to be empowered. Empowered women according to Shahnaj and Ingrid-Ute (2012) will contribute to household income, have access to resources, ownership of assets, and participate in household decision-making (PHDM). Thus, women empowerment is the key to their active participation in community development.

Participation in community development perspective is how people and communities cooperate and collaborate in development projects and programmes. Onyeozu (2007) further maintained that participation is all about the channeling of individual actions into collective forms; where stress is laid on mutual aid and the building of collaborative relationship and cooperation. In view of this, Anyanwu in Oyebamiji and Adekola (2008) asserted that the promotional values of citizen participation are that participation:

Author α ο: Department of Adult Education and Community Development, Faculty of Education, Rivers State University, Nkpulu-Oroworukwo, Port Harcourt, Nigeria.
e-mail: christokorie2008@yahoo.com

1. Enhance faith in the possibility of success in the execution of programmes designed for better living;
2. Promote faith in the ultimate satisfaction of personal and community motives;
3. Measure faith in the integrity of authority and it evokes faith on the superiority of community, purpose, advanced by the personal aim of individual citizens.

Thus, they asserted that the elements of participation in community development programmes include, discussion, planning, mobilization, consolidation and evaluation, this agrees with Onyeozu (2007) observations of what participation in community development is concerned with. which include the involvement of people in co-operate projects for the improvement of their living conditions; activities for acquisition of skills that enable them adjust to changing realities; and the involvement of people in public issues which grow out of individual or local interest. Women's participation in community development will accord them the opportunity to contribute to the growth of their communities. Participation and involvement in economic development projects in the community is recognised as a poverty reduction intervention in both low-income and high-income countries (Salt, 2010). Schurmann and Johnston (2009) observe that participation in community-based development projects improves women's socioeconomic status, raises their self-esteem, and ensures their wellbeing within the household while Meade (2010) state that women's participation increases their family conflict leading to their vulnerability to marital violence since it threatens men's traditional patriarchal family authority.

Factors that affect women participation in community development can be classified under pull and push factors. Pull factors are those elements that enable or encourage women's participation while push factors are those elements that hinder women's participation. For instance, created and invited spaces like meetings, leadership positions and organisation rules can provide opportunities for women participation in development activities at the same time, power differences on the other hand, can limit women's ability to participate in decision making and their attendance in project work. Participation is an essential component of community development because without participation in any community development effort, such efforts cannot be regarded as community development programme or project. It is on this ground that Sahed and Nobaya (2010) identified the following as relationship that exist between community development and participation:

1. *Result:* Through participation, community member are benefited.

2. *Awareness:* Through participation, people gain awareness of the problem and possible solutions to them.
3. *Confidence:* Through participation, people gain confidence and self-esteem, acquire new skills, and greater satisfaction for improved quality of life.
4. *Find Out Own Potential:* Through participation, those who are involved sometimes realizes their own potential and begins to contribute to decision making in their community.
5. *Planning:* Through participation, people who are in involve are offered new opportunities for creative thinking and innovative planning and development.
6. *Effectiveness:* Through participation, people gain skills of effective and efficient. In line with this, Arora (1999) established that through participation, efficiency, effectiveness and equity in development process are promoted. Hence involving community members in decision making for community development lead to better decision being made, and that this is a more appropriate because it promotes sustainability of projects or programmes.

The relationship that exists between participation and community development is also discussed by Osuji in Oyebamiji, and Adelola (2008) as element of participation to community development. These according to him are community members taking part in:

1. Decision making to identified needs;
2. The mobilization of resources and planning of projects to be undertaken;
3. Activities to implement and put projects in the place; and
4. Monitoring and evaluation of projects.

Due to the peculiarity of women status in most African society, their level of participation in community development is now and they need to be empowered through adult education programme which will the women folk with knowledge, skills, and capability expected to expand their ability to participate in different community development programmes. some of the adult education programmes provided for women empowerment include women literacy education and skill acquisition programmes

Women Literacy empowerment programmes are important to all societies because they are mothers who are the first educators to children, who will grow up to be future leaders of any country, Okpoko (2010) supported this view by contending that education of women is critical to development, and make them invaluable assets to their families, communities, nation and the entire world. Implicitly, literacy education spurs critical thinking among women towards proper decision

making in her environment and the society at large. Also, through literacy women are equipped with skills for economic, political and social development. In support of this, (Anyanwu, Omolewa and Sidique in Okpoko (2010) affirm that without literacy, the society cannot acquire the useful information required for stability and pleasure in their environment. It is based on this notion that literacy is said to be a human right in UNESCO (2014). Thus, it is a right to womanhood as well, and every woman no matter her status in the society is entitled to right to be literate. Literacy is expected to cultivate in people, the attitudes, skills, behaviours and abilities needed for their effectiveness in the society. Women through literacy acquire consciousness of:

1. Freedom from age-long taboos and superstitions that keep them at the background.
2. Freedom from ignorance and associated poverty.
3. Right thinking for decision making.
4. Empowerment skills for improve living standards.
5. Recognition in the society.

To Asaolu (2010), when we want to empower women through literacy, vocational education must be part of the content of such literacy education designed for women. Vocational education as rightly observed by Asaolu (2010), will set women on the part of self-reliance and also on a platform in which they will be able to partake in decision making. In accordance with this assertion, Ogwu (2010) contend that women, who are important members of families of the world, should be given literacy and not to be allowed to waste their endowed potentials. However, literacy education will play a crucial role in:

1. Promoting the development of instrumental knowledge (reading, writing and arithmetic) and skills for women to participate in needs identification in their community.
2. Changing of attitude of women toward issues that concern the development of their community.
3. Developing in the women, the capability to participate in decision-making in development and maintenance of simplified accounts management of income meant for any community development project; and raising awareness of their roles towards the development of their community and the need for them to be involved fully in the process.

Through literacy education, women are trained to become active in political, economic and social life and they are able to increase their levels of awareness for enhanced ability to lay claim on their rights. Skill acquisition programmes are programmes designed for improving women economic status by equipping them with relevant developmental skills. These programmes include, tailoring, bead making, hat weaving, fashion and design, catering, and so on. It is worthy of note that the present government administration governor of

Rivers State, Chief (Barr.) Ezenwo Nyesom Wike in his new vision blue print made obvious provision for empowering Rivers indigenous women as well as women resident in the state through concrete initiative to build strong families and play key roles in developing the state.

In Omuma Local Government Area, women have advanced from mere producers of food at subsistence level to key players in the development of their community due to the benefits they derived from different government adult education programmes for the empowerment of women such as basic literacy programme, functional literacy programme, skill acquisition programme, cultural education programme, and so on. Women in Omuma LGA have been playing critical roles which include organizing themselves and taking responsibilities on how to manage their community needs/problems but their efforts are hampered mostly by their un-empowered status which includes cultural barriers, illiteracy and limited access to political network. The identified factors, among others have contributed to the slow pace of women participation in community development in Omuma Local Government Area, in order to liberate women from the identified position above, successive governments in Rivers State and some Non-Governmental Organizations (NGOs) made concerted efforts towards provision of different education empowerment programmes such as women literacy, civic literacy, functional literacy programmes, and so on to bridge the gap that have been impeding women from participating in community development. Specifically, these programmes were meant to improve women status and empower them to actively participate in the community development programmes in their communities. However, this study is been carried out to find out the extent to which these adult education programmes have or have not improve women participation in community development in the area of study.

II. STATEMENT OF THE PROBLEM

Women in Omuma Local Government Area are naturally endowed with willingness and ability to participate in things that will promote the development of their community and they have been trying their best in a very limited way by participating in community development but are constrained by some socio and economic factors that have been hindering their full participation. In recognition of the plight of women in these localities and their ever ready willingness to do something tangible for the development of their community, government and non-governmental organisations designed different adult education programmes to improve the lives of women in Omuma local government area and also break down social and economic constraints that prevents women from taking

active participation in community development. Since the introduction of the adult education programmes, women have benefited from these adult programmes and this prompted the researcher to investigate the impact of the adult education programmes on the beneficiaries. Therefore, the question now is to what extent have these programme impacted on the lives of the beneficiaries to enable them participate in community development in the various communities in Omuma local government area? To answer this question is the problem of this study.

III. PURPOSE OF THE STUDY

The purpose of this study was to investigate the impact of adult education programmes on women participation in community development in Omuma Local Government Area of Rivers State. Based on this purpose, the specific objectives of the study were to:

1. Determine the extent to which basic literacy education has empowered women with requisite knowledge to participate in decision making for community development in Omuma Local Government Area, Rivers State.
2. Examine the extent to which functional literacy education programme has enhanced women economic life to participate in community development in Omuma Local Government Areas.
3. Examine the extent to which skills acquired in women skill acquisition programmes has improved the economic status of women and enable them to participate in community development in Omuma Local Government Area, Rivers State.

IV. RESEARCH QUESTIONS

The following research questions guided the study

1. To what extent has basic literacy education programme empowered women with requisite

knowledge to participate in decision making for community development in Omuma Local Government Area, Rivers State?.

2. To what extent has functional literacy education programme enhanced women economic life to participate in community development in Omuma Local Government Area, Rivers State?.
3. To what extent has skills acquired in women skill acquisition programmes improved the economic status of women and enable them to participate in community development in Omuma Local Government Area, Rivers State?.

V. METHODOLOGY

The research design adopted for this study was descriptive survey. The study area was Omuma Local Government Area in Rivers State. The population of this study comprised 766 women who participated in five Rivers State women empowerment programmes in Omuma Local Government Area, Rivers state. Out of which, 581 women were proportionately sampled. The instrument used for this study was a validated 20 items structured questionnaire titled 'Impact of Empowerment Education Programmes on Women Participation in Community Development Questionnaire' (IEEPWPCDQ), designed by the researcher, with a reliability index of 0.86.

The administration of the instrument was done by the researcher with the help of two trained research Assistants. Out of 581 copies of questionnaire distributed, 535 was retrieved as dully filled and used for the analysis. The data obtained from the field work was analysed with mean statistics for research question and t-test statistics for testing the hypotheses at 0.05 significant level. A criterion mean of 2.5 was used for decision taking on the items in the questionnaire. Means above 2.5 was accepted as positive while those below 2.5 were rejected as negative.

VI. RESULT

Research Question One: To what extent has basic literacy empowered women with requisite knowledge to participate in decision making for community development in Omuma Local Government Area, Rivers State?.

Table 4.1: Mean Analysis of Extent to Which Basic Literacy Has Empowered Women with Requisite Knowledge to Participate in Decision Making for Community Development

S/N	Statements	Omuma N=536		Decision
		X	SD	
1	I can now contribute to decision on needs identification for community development project in my community	3.38	0.959	High Extent
2	I can now participate in needs assessment for community development in your community	3.34	0.959	High Extent
3	Women are more empowered to partake in decisions concerning type of community development programme in my community	3.29	0.988	High Extent
4	I can read and write properly and this has empowered me to be secretary in meeting of community development in my community	3.39	0.644	High Extent
5	I can now contribute to decision on types of community development project in my community	3.28	0.994	High Extent
	Grand Mean	3.34		High Extent

The result from table 4.1 shows that mean values of respondents on items 1-5 ranges from 3.28-3.38. The mean responses are all greater than the criterion mean value of 2.50, and this implies that basic literacy education have empowered women with requisite knowledge to participate in decision making for community development in Omuma Local Government Areas, Rivers State. Analysis on research question one gave a grand mean of 3.34 implies that respondents

were of the view that women in the LGAs to a high extent now contribute to decision on types of community development project; participate in needs assessment for community development; to partake in decisions concerning type of community development; act as secretaries in meeting of community development; and contribute to decision on types of community development project

Research Question Two: To what extent has functional literacy programme enhanced women economic life to participate in community development in Omuma Local Government Areas?.

Table 4.2: Mean Analysis of Extent to Which Functional Literacy Programme has Enhanced Women Economic Life to Participate in Community Development

S/N	Statements	Omuma N=536		Decision
		X	SD	
6	Through the financial empowerment I got from the financial literacy programme, I now know better how to accumulate wealth to be able to participate in resource mobilisation for community development in my community	3.08	0.7628	High Extent
7	Women are no longer dependent on their husband for money to pursue community development issue	3.04	0.5571	High Extent
8	I earn more money now due to empowerment from the functional literacy education I	3.12	0.914	High Extent
9	Women in my community are doing well in their vocation due to empowerment they got from the functional literacy programme they enrolled in	3.14	0.910	High Extent
10	I can now differentiate between priority community needs for community development and other needs that are not community development driven	3.15	0.911	High Extent
Grand Mean		3.10	0.811	High Extent

Table 4.2 revealed that the mean values of respondent responses for items 6-10 ranges from 3.04-3.15 and a grand mean values of 3.10 which are all greater than the criterion mean of 2.50 and imply that functional literacy programme to an extent have enhanced women economic life to participate in community development in Omuma Local Government Area. Women who participated in the functional literacy programme to a high extent have gained knowledge

and skills for financial empowerment; on how to pursue community development issue; to earn more money and less dependent on their husband for money toward contribution for community development; that have enable them to be doing well in their vocation; and that enables them to differentiate between priority community needs for community development and other needs that are not community development driven.

Research Question Three: To what extent has skills acquired in women skill acquisition programmes improved the economic status of women and enable them to participate in community development in Omuma and Etche Local Government Areas?.

Table 4.3: Mean Analysis of Extent Skills Acquired in Women Skill Acquisition Programmes has Improved the Economic Status of Women and Enable them to Participate in Community Development

S/N	Statements	Omuma N=536		Etche N=513		Decision
		X	SD	X	SD	
11	I am now an employer of labour due to the skill and empowerment I got from the skill acquisition programme	2.72	0.836	2.69	0.909	High Extent
12	Women in my community pay their monetary contributions to community development regularly due to economic empowerment from the skills acquisition programme	2.63	0.968	2.80	0.843	High Extent
13	I contribute to resources mobilisation for community development regularly due to my level of financial empowerment	2.68	0.904	2.86	0.814	High Extent
14	I now have the ability to contribute to provision of fund for buying equipment for community development	2.71	0.972	2.74	0.883	High Extent
15	Women in my community are now participating in the provision of community development projects	2.70	0.908	2.74	0.925	High Extent
Grand Mean		2.69	0.918	2.77	0.875	High Extent

Table 4.3 revealed that the mean values of respondent responses for item 11-15 ranges from 2.91-3.01 from respondents of Omuma LGA. The grand mean values of respondent responses on question two gave a mean value of 2.69 which is also greater than the criterion mean of 2.5 and implies that respondents were of the opinion that skill acquisition programmes have improved the economic status of women and enable them to participate in community development in Omuma Local Government Area by enabling them to regularly to pay their monetary contributions to community development regularly; contribute to resources mobilisation for community development; provision of fund for buying equipment for community development; participate in the provision of community development projects; and making them employer of labour

VII. DISCUSSIONS OF FINDINGS

Basic literacy education has empowered women with requisite knowledge to contribute to decision on types of community development project, programmes and needs assessment exercise and so on, for community development. This finding is in accordance with Adekola and Kumbe (2016) finding which established that women education (literacy and vocational) have positive effects on participation of women in need identification, planning, resource mobilization for community development, implementation and utilization of community development projects. Adedokun and Olomukoro (2015) also affirmed that literacy empowers and it is the most essential of all educational skills.

The findings also revealed that functional literacy programme has enhanced women economic life to participate in community development. Education, formal or non-formal, is the basis for the full promotion and improvement of women status. This is in support of Oyetunji and Olomukoro (2014) observation that education of women had made ineffective the traditional belief that the place of the woman is the home. We have also seen that in this jet age, women have been a force to reckon with in the political and socio-economic life of the nation. The role of women has gone beyond the four walls of their home and extends to all spheres of human endeavours in the development of the nation.

Economic status of women has improved due to the benefits of Skill acquisition programmes they experienced. According to Laoye in Olomukoro (2012), empowerment, is a training process through which participants acquire skills in some vocational activities, decision-making, literacy, and effective participation in governance. Empowering women will equip them with the much-needed skills and provide them access to information and services to build capacity. In view of this Adedokun and Olomukoro (2015) established that women

education centres where women acquire skills in different vocational activities, such as dressmaking, knitting, embroidery, soap making, and catering, empowered them to meet their domestic and public obligations. In addition, Egbo (2000) reported that literate women in Nigeria for example, reported confident enough to participate in community meetings, unlike illiterate women. Literate women have been known to contribute to the political stability and peace of a country.

VIII. CONCLUSION

In conclusion, the study established that adult educational programmes helped to enhance women capabilities toward participation in community through provision of knowledge and skills for improved social and economic status.

IX. RECOMMENDATIONS

The researcher recommended that:

1. In order to sustain women participation in decision making, that empowerment derived from basic literacy education programme should be sustained and improved upon through relevant follow up educational programme;
2. Subsequent functional literacy programmes should be inclusive to cover women socio-economic life and
3. Skill acquisition programmes should be sustained through innovative measures.

REFERENCES RÉFÉRENCES REFERENCIAS

1. Allahdadi F. (2011). Women's empowerment for rural development. *Journal of American Science*, 7, 40–2.
2. Arora, R.K (1979) People's participation in development process Jaipur: *HCMSIPA Journal*. 1, 68-70.
3. Asaolu, O. (2010). Literacy day: Illiteracy rate still high among women. Available from: www.nigerianbestforum.com/blog/p=59262.
4. Barghi, H & Ghanbari Y. (2014). A review and survey on components of empowering the rural women and explanation of their effective factors: A case study of Isfahan county. *Village and Development*, 17, 37–53.
5. Okpoko, A. (2010). Positioning adult literacy to empower rural women for sustainable livelihood in Nigeria. A Paper Presented at the National Conference on Repositioning Adult and Non-Formal Education Process in Nigeria, Organised by Nigeria National Council for Adult Education (NNCAE), at the University Ibadan.
6. Onyeozu, A. M. (2007) *Understanding Community Development*. Port Harcourt: David stones Publishers Ltd.

7. Osirike, A. B., & Egbayabo, T. E. (2012). Women empowerment for community development in Nigeria. *JORIND* 10 (3), 5-11. Assessed online from www.transcampus.org./journals.
8. Oyebamyi, M. A & Adokola, G. (2008) *Fundamentals of Community Development in Nigeria*. Port Harcourt: University of Port Harcourt Press.
9. Saheed, B.Z & Nobaya, A. (2010) Participation and community development. *Current Research Journal of Social Sciences*. 2(1): 13-14. Assessed online from www.ejournal.ukm.ny
10. Salt, R. J. (2010). Exploring Women's Participation in a U.S. Microcredit Program. *Journal of Nursing Scholarship*, 42(3), 270-277.
11. Schurmann AT, Johnston HB. The group-lending model and social closure: microcredit, exclusion, and health in Bangladesh. *Journal Health Population Nutrition*. 27: 518- 27.
12. Shahnaj Parveen and Ingrid-Ute Leonhäuser 2004 "Empowerment of rural women in bangladesh: A household level analysis" Deutscher Tropentag-Berlin, 5-7 October 2004, Conference on Rural Poverty Reduction through Research for Development and Transformation.
13. Tachibanaki, T. (1994). The international encyclopedia of education. Oxford, U.K.: Pergamon Press. UIL. (2014). Gender equality matters: Empowering women through literacy programmes (UIL Policy Brief 3). Hamburg: UNESCO/UIL
14. UNESCO, (2014). Gender equality matters: Empowering women through literacy programmes. Available From: www.unesdoc.unesco.org.





This page is intentionally left blank



GLOBAL JOURNAL OF HUMAN-SOCIAL SCIENCE: G
LINGUISTICS & EDUCATION
Volume 20 Issue 10 Version 1.0 Year 2020
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Active Methodologies of Learning and Educational Technologies in Higher Education

By Dr. Mario Vásquez Astudillo, Dr. Vanessa Dos Santos Nogueira & Jorge Arturo Ortiz

University Federal of Santa Maria - UFSM

Abstract- This research presents an analysis of the active methodologies of learning in higher education and its potential, from the use of Information and Communication Technologies applied to education. It is considered the thought of authors who discuss active methodologies today and a collection of information addressed with students of Pedagogy course in the context of the Open University of Brazil. The results point out the possibilities of the use of active methodologies, combined with the use of technologies, enabling greater student engagement and qualification in the learning processes. However, it should be noted that the technologies available arouse the students' interest or have the potential to qualify learning processes according to planning, group characteristics, and teaching mediation. The Virtual Learning Environment, among the researched resources, are considered by students as the best communication space to study, followed by the moderate use of some social networks.

Keywords: *active methodologies learning; higher education; virtual environments of learning, social networks.*

GJHSS-G Classification: *FOR Code: 130103*



Strictly as per the compliance and regulations of:



Active Methodologies of Learning and Educational Technologies in Higher Education

Dr. Mario Vásquez Astudillo ^α, Dr. Vanessa Dos Santos Nogueira ^σ & Jorge Arturo Ortiz ^ρ

Abstract- This research presents an analysis of the active methodologies of learning in higher education and its potential, from the use of Information and Communication Technologies applied to education. It is considered the thought of authors who discuss active methodologies today and a collection of information addressed with students of Pedagogy course in the context of the Open University of Brazil. The results point out the possibilities of the use of active methodologies, combined with the use of technologies, enabling greater student engagement and qualification in the learning processes. However, it should be noted that the technologies available arouse the students' interest or have the potential to qualify learning processes according to planning, group characteristics, and teaching mediation. The Virtual Learning Environment, among the researched resources, are considered by students as the best communication space to study, followed by the moderate use of some social networks.

Keywords: active methodologies learning; higher education; virtual environments of learning, social networks.

I. INTRODUCTION

The context in which the higher education operates has been experiencing continuous changes that represent opportunities and challenges in terms of strategies to fulfill their role of training, research, and extension. Some of the elements that make up the current and changing context are given by knowledge management; the new student profile that requires training in different spheres, different modes of access; the rapid and permanent development of communication technologies, and the interest of society in the university. Our social organization has been gradually changing, from social relations to the production modes of industry. This globalization environment and internationalization where the university is inserted, have created new opportunities and challenges for the higher education in the world.

Most students in higher education are consumers of technology and digital culture. In this scenario, of a changing society and students immersed in technology, we seek to understand how these students are using the different technologies of the Internet and what are the possibilities of using these

technologies to work with active learning methodologies (ALM).

Researchers seek throughout the text to reflect on the ALM in higher education its potential through the use of Information and Communication Technologies (ICT) applied to education. The research was organized based on a data collection with students from the Distance Pedagogy Course at the Federal University of Santa Maria (UFSM), State of Rio Grande do Sul, Brazil.

The article contemplates the theoretical framework, rescuing the thoughts of authors who discuss ALM today and the use of technologies. This one describes the methodology used for the data collection. After the methodology, the analysis and discussion of the data and, in the end, the final considerations are presented.

II. THEORETICAL REFERENCES

a) Characterization of active methodologies

We live permeated by technology, which is an integral part of our daily life. It is time to learn how to use and embrace it in our methods of learning. Currently, it becomes important, therefore, that teachers accept, appreciate, and implement new learning methods, such as the intertwining of traditional and technological learning (SADH, 2020). Classical active learning pedagogies can be improved with new technologies, facilitating students' involvement, as well as the best methodologies and practices for the design and delivery of courses distance education.

Schlichting and Heinzle check-in their study of the evolution of traditional perspectives and interaction with methodologies innovated active learning that the latter "articulate principles of different theoretical orientations of different movements that integrate and reflect on active methodologies guidelines learning, (...) that these are not new, but innovative conceptions" (SCHLICHTING; HEINZLE, 2020, p. 17). In the challenge of achieving a theoretical synthesis of ALM, there is a strong dissonance between each pedagogy, theoretical foundations, and implementation realities. This dissonance complicates the differentiation between active learning pedagogies (CATTANEO, 2017).

In the approximations between active methodologies and theoretical currents, Diesel, Baldez, Martins (2017) establish the contributions of several theories: interactionism (Jean Piaget, Lev Vygotsky); learning from experience (Dewey); meaningful learning

Author α: University Federal of Santa Maria - UFSM, Brazil.
e-mail: mario.astudillo@ufsm.br

Author σ: Faculty of Health Sciences - SOBRESP, Brazil.
e-mail: snvanessa@gmail.com

Author ρ: M.Sc. University of São Paulo - USP, Brazil.
e-mail: j.ortiz.a@me.com

(Ausubel); the Freirian perspective (Freire) in which students are encouraged to think autonomously, seeking to transcend the traditional teaching model, based on mechanical learning and a passive attitude of the student.

An example of this theoretical multiplicity exposes Cancino (2018) in his report on the history of the experience in the use of ALM at the University of Aalborg. The ALM Project-Based Learning (PBL) has its roots in constructivist theories of learning based on theorists such as Dewey, Piaget, Vygotsky, and Illeris. There are variations in the understanding of these learning theorists, but the understanding of learning as an active process that occurs through social interactions stands out, working well among equals and based on problems in the world of life.

The characterization of ALM from Nonato, Sales, and Sarly is considered:

A set of activities, actions, practices that unite traditional and innovative teaching perspectives, which allow the student to think, theorize about what he is doing, practicing, that is, interacting in the practical exercise with the knowledge that is being produced, questioning it, testing it, transforming it, actively appropriating it, being constantly guided by the teacher, who acts as supervisor of the learning process (NONATO, SALES; SARLY, 2019, p. 164).

Agrees the prospect of ALM Nonato, Sales, and Sarly (2019), Santiago and Bergmann (2018) that have set into principles of the ALM focused in its purpose: to support the customization, individual learning on a large scale; preparing students for a future that we do not yet know *versus* a past that disappears at full speed; be flexible in the face of major changes that also occur very quickly and develop active learning envisages involving and makes the students owners of their learning.

The thought of Schlitching and Heinzle (2020) points out some principles of how to put into practice the ALM, through activities based on real situations of the professional world, requiring to present answers to problems encountered, linking theories to practical applications. Developing transversal skills, such as time management, people and resources, in addition to knowing how to occupy social roles within the teams. Work based on multi or interdisciplinarity, focus on real issues, more than specifically the contents.

In the same perspective, Diesel et al. (2017), to clarify what is meant by an approach based on ALM, synthesize the essential principles that constitute the learning ALM: the concept of the student as the center of the learning process; the exercise of their autonomy; the problematization of reality and reflection; the teamwork; innovation to transcend the traditional teaching approach; and the teacher as a mediator, facilitator, activator.

In the literature, we identify a multitude of ALM in correspondence to its purposes and pedagogical principles that have the centrality of the student as his objective main. Based on several authors (JABIF, 2007; PIMIENTA, 2012; BACICH and MORAN, 2018; CATTANEO, 2017; MATTAR, 2017; PUJOLÀ, 2019), we try to identify the main ALM and those that the authors agree to identify as ALM. In this synthesis, we bring together ALM into three major groups: ALM with a focus on problem-based learning, projects, questions, discoveries, etc. A second group corresponds to ALM with a focus on the use of some technologies. And the third, ALM with a focus on the learning process and product (Figure 1). This classification is not exhaustive, as it depends on the intent of each teacher how each one is used and how you can make a combination of them.

Figure 1: Active learning methodologies

Focus on learning	Focus on technology	Process and product focus
Problems	ICT-based learning	Design Thinking
Projects	Game-based learning	Case study
Service	Gamification	Peer education
Questions	Blended learning	Research with mentoring
Discoveries	Flipped classroom	Simulation
Teams	Webquest	Study routes
Workshops	Augmented reality	Portfolios

Source: based on Jabif, 2007; Pimienta, 2012; Morán, 2015; Bacich, 2018; Cattaneo, 2017; Fonseca, Mattar, 2017; Pujolà, 2019

b) Mediating participation of the teacher

In universities that have used technologies for a decade, they discover that the figure of the teacher is strengthening, in new roles with new skills, since students present new needs for new tools and methodological strategies. Dahlstrom, Walker, and Dziuban (2015), in the longitudinal study applied since 2004, in which edition of 2013 250

higher education institutions from fourteen countries participated, representing a student population of 1,600,000 students, among the main conclusions highlight that students recognize the value of technology, but still need guidance from the teacher on the best use for academic purposes.

To think of ALM is to reflect on the role of the teacher in the learning processes. Reorganizing the

"teaching strategies" (ANASTASIOU, 2005), refers to several factors related to teacher training and practice. In this sense, the role of the teacher can be considered broad and complex, in need of constant updating. The teaching performance is now considered as that of a knowledge mediator, a strategist, a knowledge manager. The teacher's role: "is not centered only on transmitting information from a specific area; he is mainly a designer of personalized and group learning scripts and advisor/mentor of students' professional and life projects" (BACICH; MORAN, 2018).

This personalized script modeling refers to the teacher's role and recognition processes. Recognizing and recognizing the other as a subject capable of learning, producing meanings, making relationships between their experiences and the experiences of others involved are decisive actions for the teaching and learning process, both in-person and virtual. In the case of the virtual, this recognition requires, in addition to the socially pre-established standards, a technological fluency that guarantees the subject the necessary skills not only to communicate but also to develop the feeling of belonging in the virtual spaces. Even if the subjects communicate, it is necessary to recognize the other without their physical presence, this happens in the mix of face-to-face and virtual relationships.

This process depends on the teachers having a consistent knowledge of their area, the way their students learn in a collaborative digital culture, and how they can be helped in this process, which undoubtedly mobilizes movements to reorganize the pedagogical work in the knowledge and teaching activities, starting with teacher training courses, that is, at universities (ROCHA; BOLZAN, 2015, p.145).

To think about the condition assumed by the teacher is to review in memory the meanings that constituted him as someone who masters knowledge. In an attempt to recover the educational models formed throughout the history of education, in which the organization of classrooms is full of classes, chairs, and students, the teacher is personified with the image of the holder of all knowledge to be taught.

Teaching is understood as a complex process, as it involves different knowledge, places, times, and subjects. In this sense, fetch the up at the thought of Cunha, the constitution of teaching to express that:

The teacher teaches from his experience as a student, inspired by his former teachers. [...] it is based on historically constructed practices, outlining representations of the teaching profession that are established in common sense. It is a process that is very present in university teaching, since the teacher at this level of education, not usually having professional training for teaching, tends to repeat practices naturalized in his culture (CUNHA, 2006, p. 363).

Cunha's thought describes the lack of training for the university professor. In this scenario, the virtual presents a new issue, teaching in virtual spaces/places

does not yet have historically constructed practices and does not present itself as a practice naturalized by the culture present in the university scenario today.

It is considered that the virtual is not separate from the face-to-face, the online and offline worlds are part of the lifeworld, thus, "there is an acknowledgment of the complex and nuanced relationship between the online worlds line and offline that produces the normative structures of these two worlds" (MILLER, SLATER 2004, p. 48).

c) *Involve the student*

Morris and Stommel (2017) explain that digital is not magical. It is not mysterious. It is regular human communication mounted on new media. Student involvement is essential for successful teaching and learning, regardless of the content and format of the content delivery mechanism. However, engaging students presents a particular challenge in environments distance learning environments and blended learning, particularly the Generation Z, born after 1990, "relates to children and young people from seven to eighteen years. The letter Z comes from the english term zapping which translates to take a walk; having a connection with the word appear, switching television channels, accessing the internet, videos, cell phones, among other digital resources" (ANDRADE, 2020, p. 4).

The student's role is crucial to his success, the result of any technology integration is to encourage students to become autonomous learners and involve them as active participants in their learning (DIESEL et al, 2017; LIESER; TAF; MURPHY- HAGAN, 2018). At distance education "he must be able to self-manage and self-govern his training process, exercise within the limits of training, his autonomy in time management, the way of learning, relating, communicating, informing and producing knowledge" (NONATO, SALES; SARLY, 2019, p. 165).

d) *Technological tools*

Digital technologies have become central in the teaching and learning practices to and education higher. The findings reveal that students value them because they allow immediate and asynchronous access to learning resources. Besides, students have direct, almost real-time opportunities to receive feed back from their teachers and colleagues (KANDAKATLA et al., 2020). Its centrality lies not in "amazing power of their circuits, but in the virtual space of the new human possibilities, it creates. Technological innovation consists of inventing and building the realities that technology enables" (VACAS, 2009, p. 53).

It is important to recognize that, regardless of the tools used, creating an effective distance education course involves careful planning, considerable resources, and commitment of dedicated time, as well as experience and knowledge in teaching and learning. The teaching tools and techniques used in

the traditional classroom cannot be applied directly to online classes. These tools and techniques must be modified to accommodate the lack of physical proximity experienced in an online course (KHAN et al, 2017).

Consider the virtual as a scenario for the development of ALM is a learning movement teaching constantly. In this sense, the thinking of Bachich and Moran shows us that:

We learn actively since we were born and throughout life, in open design processes, facing complex challenges, combining flexible and semi-structured trails, in all fields (personal, professional, social) that expand our perception, knowledge, and skills for more liberating choices and fulfilling. Life is an active learning process, facing increasingly complex challenges. " (BACICH; MORAN, 2018).

To understand learning in virtual spaces, we consider that the internet is a potential means of communication. But not only that. The internet system offers resources that allow a feeling of belonging, in which doing things online is part and parcel of everyday life (MILLER, 2015). It is also noteworthy that the experiences in virtual spaces cannot be generalized, they represent a transnationality, but they preserve much of the local culture. According to the thought of anthropologist Miller:

In internet studies that try to observe how many friends a person has to have on a social network to be considered very popular by others. And then, they extrapolate from that to a general statement about Facebook friendship. But I know that this experiment would give a different result to any other population. So, *almost all recurrent studies on the use of digital technologies fail to show what we know about the use of the internet* (MILLER, 2015, p. 2, emphasis added).

The author raises questions about the results of research in which the internet is described as universal based on specific case studies, without considering that, if they were people from another culture using the same media, the results could be very different. When starting his research focused on the internet, Miller asked himself: "but every time I read something, I kept thinking: but does this remain the same for both Chinese and Brazilians? Is this internet" the same for women and men, older and younger people? (MILLER, 2015, p. 2).

This author's research points to different results, which interest us as they displace the current studies on the use of the internet and consider the virtual as a cultural artifact. He clarifies that "sociological studies imply that the use of the internet has led to a more ego-focused approach to the network, and, at the same time, with increasingly powerful state and super state forces, which constitute the new digital infrastructure" (MILLER, 2015, p. 21).

When mentioning his study on social networks, the author points out that, with the research "we show that caste is central in the way that social network is

used, while in studies in Turkey it is more tribal and, in others studies, is more based on the family" (MILLER, 2015, p. 23). The said author also points out the issue of technology and financial resources, saying that the lack of material resources could be a barrier to access:

But with internet and smartphone packages, the cost has been relegated to the infrastructure. Thus, the decision of which media to use, whether a Facebook message, a webcam call, an email, or a voice call now represents a personal reason, something that must be thought out and decided on. So, the media choice became part of the social interaction itself. Therefore, this implies a re-socialization of the media itself, since the choice of the media is now seen as social and moral action. I think this is true everywhere where the cost is relegated to infrastructure. At present, this is not true for the working class in Brazil, but it is for the middle class (MILLER, 2015, p. 3).

When asked about the use of digital technologies and their contribution to the tensions between global and local culture and how these aspects are culturally and socially articulated, the author reports on the phenomenon of the selfie: "because the selfie seems, at first, to be an extremely clear example of rapid global homogenization" (MILLER, 2015, p. 3). The genre has spread around the world through the internet but has specifics. To illustrate, he quotes his research conducted in England and Trinidad:

For example, most selfies on our British website are groups of people, while in Trinidad they are individual. In our systematic sample, 557 of Trinidad's samples are individual, while only 138 of English samples have the same format. In contrast, 474 of the English samples are from several people together, while the same is true of only 116 of the Trinidadian samples. Whole selfie genres, such as selfie-without-makeup and fake-lesbian-selfie, are important in England, but nonexistent in Trinidad. So it is not a question of more global or more local, but, as I noted above, our theoretical point about digital technologies is that they simultaneously expand the possibility not only of universality but also of particularity (MILLER, 2015, p. 2).

This dimension of simultaneity between the universal and the particular also refers to the uses that are made of these virtual spaces, social networks, and digital technologies and how these resources can generate access and production of knowledge. In this scenario, it is considered that: "Innovative technologies give us new and exciting opportunities for everyone to learn actively" (ANSELL, 2016, p. 73).

III. METHODOLOGY

The data was collected through the Google Forms application, which is part of the Google service package called Google Drive. The sample contains data from 66 students from the UFSM Pedagogy Distance Learning Course, from eight centers Open University of Brazil, where the course is offered.

The questionnaire applied was based on the questionnaire prepared by the GPKosmos Research

Group in Education in Digital Culture and Training Networks at UFSM. The questionnaire was evaluated and reformed by the group, after being submitted for validation by specialists. The experts' suggestions were evaluated and incorporated into the instrument (ASTUDILLO, VEIGA, BARBIERO, 2019). The instrument's initial proposal was based on the questionnaire translated from English, the annual ECAR Study of Undergraduate Students and Technology (EDUCAUSE, 2016), and the Technological Acceptance Model (TAM) questionnaire (DAVIS, 1989).

IV. ANALYSIS AND DISCUSSION OF RESULTS

a) Use of social networks

The data analysis presents a mapping of the meanings produced by the students of the Distance

Education Course at UFSM concerning the use of digital technologies and social networks in the learning processes. The data collection was attended by 66 students, teachers in training.

Regarding the social networks used by students, Facebook (81.8%) and Instagram (83.3%) predominate, of the networks indicated for choosing the one with the least adherence is LinkedIn. Facebook and Instagram are popular networks for relationships that have an intensity of advertising, broadcasting of news stories, and discussions that sometimes reinforce prejudice and discrimination. LinkedIn is a social network aimed at professionals and institutions, to create collaborative networks to generate new job opportunities (Figure 2).

Figure 2: General use and for study purposes of Social Networks (%)

Social networks	General use	Study purposes
Facebook	83,3	35,4
Instagram	81,8	32,3
Youtube	16,7	73,8
Pinterest	6,1	16,9
Twitter	4,5	3,1
WhatsApp	4,5	3,1
Snapchat	4,0	0
Linkedin	3,0	0
Tumblr	0	1,5

Source: the authors

Faced with the question of which social networks are most used for academic study purposes, YouTube (73.8%) stands out remarkably and, secondly, Facebook (35.4%), with less than half the frequency, for formal learning purposes. This preference is in line with the international trend of some studies, in which it appears that students prefer to use them for personal use (DAHLSTROM, 2015), although compared to the low use of other support tools, especially among students, are valued.

Student 1 (E1): I liked the idea of publicizing works and or reflections on Instagram because I didn't have this social network yet and I had to challenge myself and create a profile for myself.

E2: The use of social networks in the course should be mandatory.

E3: In our class, there is already a group through WhatsApp that share relevant and pertinent subjects to the disciplines. It has helped me a lot.

E4: I'm loving the use of RS!

We are permeated by technology, it is an integral part of our daily life, the students themselves, future teachers, make suggestions for teachers to use social networks, interweaving traditional learning and with technological tools (SADH, 2020).

E5: The use of information in social networks, helps, makes us more informed, being, therefore, useful social networks, since most of us have students.

E6: Share videos of certain content so that we can learn more.

This idea of using YouTube is reinforced in the answers to open questions, in which the most frequent dimensions of suggestions are identified, so that teachers use videos in two ways, on the one hand, to select and suggest existing videos on the Internet. for a better understanding of the content of the subject.

E7: Share videos of certain content so that we can learn more.

E8: Indication of videos and audios explaining the content.

E9: Post videos explaining the content, I have it easier.

The second modality suggested by students to integrate the use of videos is for teachers to publish recordings of their classes and, in turn, to use videoconferences, which can be recorded and made available to students.

E10: Teachers can post video lessons, web classes.

E11: I suggest using YouTube by teachers (in an authorial way).

E12: Video lessons, with discussions and chats; create videos on YouTube.

E13: Lives on Instagram or Facebook for debates and reviews.

E14: Record more explanatory videos about the subjects.

When asked about the experience they had with social networks to study 51% of the students considered it good, 19% is neutral, 13% says it is regular, 12% believes it is bad and 3% does not know. For this question, it is considered that students have already experienced social media activities in some of the course subjects.

From the perspective of ALM, students want to be more involved, engaged, to be protagonists, a crucial point for their success in the final result, to become autonomous learners (DIESEL et al., 2017; LIESER et al., 2018), to be owners their learning and teamwork (SANTIAGO and BERGMANN, 2018).

E15: That the disciplines are neutral when passing material that tells the story. We are not students who want to be shaped, we want to show our way of understanding.

E16: More group activities.

E17: Form online study groups.

b) Use of virtual environments

About virtual environments, as shown in Figure 3 below, 49,2% of students prefer Moodle to study, 36,9% consider that face-to-face activities are more relevant. According to Galanek et al. (2018), when controlling several factors, the indicator most significant preference for the learning environment has been the experience in the last two semesters in higher education. Student preferences are polarized: those who have never had a completely online experience are significantly more likely to prefer face-to-face courses and vice versa. However, students who have taken at least some of their online courses are significantly more likely to prefer b-learning or hybrid environments and less likely to prefer purely face-to-face courses.

Figure 3: Learning environment in which they learn more

Learning environment	% use
Activities in Moodle	49,2
Face-to-face activities	36,9
Websites	9,2
Virtual libraries	3,1
Social networks	1,6

Source: the authors

E 18: Using Moodle than getting involved with more diversity if you can't master the basics.

E 19: Leave the social networks aside and use the Moodle which is already a good size.

In the end, when asked what their teachers could do to qualify their academic success, the production of videos by teachers, and the application of activities that manage to relate theory to practice were recurrent suggestions.

The suggestions also included the creation of online study groups, the creation of YouTube channels, reports of experiences, courses on social networks, practical activities, and more dialogue.

c) Participation of teachers in the academic experience of students

Regarding academic experience during the last year, students were consulted on how their teachers

used the technologies. In terms of support for academic success, only some of the teachers use them (68.2%). The case in which no teacher had provided training in the use of technologies stands out with the highest percentage (Figure 4). Educause's annual longitudinal studies found that students would increase their effectiveness in employing technologies to learn if teachers were more qualified and used it more often in courses (DAHLSTROM et al., 2015).

Students recognize that teachers have the appropriate technological skills (majority: 47.0%, some: 47.0%), expressing the highest value in this dimension. However, only a few used the appropriate technologies (63.6%).

Figure 4: Teachers and technology in students' academic experience (%)

	Majority	Some	None	Total
Support for academic success	16.7	68.2	15.2	100
Provided training in the use of technologies	10.6	48.5	40.9	100
Have the appropriate technological skills	47.0	47.0	6.1	100
Used the right technologies	25.8	63.6	10.6	100
Mean	16.5	37.5	12.0	

Source: the authors

The variable that expresses that the majority of teachers do not act efficiently, according to the students, and that they did not provide training for the use of the technologies in the discipline, denotes that the need for this training to students, which is seen in the lack of preparation of students. Upon entering the UFSM, 54% of students do not feel prepared to use the technology necessary for the subjects (ASTUDILLO, 2019). Besides, in the principles listed by Santiago and Bergmann (2018), the preparation of students for a future that we do not yet know and flexibility in the face of major changes in our technological environment are highlighted.

E 20: Develop training courses on the proper use of social networks in the learning process. To be applied to teachers and students of the course.

E 21: Survey which social networks the class uses most.

A particularity of this research is that the object of study corresponds to teachers forming teachers, so students analyze a double perspective, as students and as teachers in training, so they demand that teachers adopt ALM, the teacher as a mediator, facilitator, activator (DIESEL et al., 2017).

E 22: In our Pedagogy course, teachers should adopt a more interactive methodology with students.

E 23: Use social networks to answer questions, for very deficient communication. Giving greater support.

E 24: More interaction between teachers and students.

E 25: Create virtual conversation wheels at least once a week, with fixed times to answer questions in real-time.

Currently, we require the acceptance of teachers, for that appreciate and implement new methods of learning in the distance education (SADH, 2020). For teachers in training, their experiences are limited, in general, the use of traditional methods in distance education, essential like them apply innovation to transcend the traditional teaching approach (DIESEL et al., 2017).

E 26: Making summaries or schematics of PDF files, it does not characterize a distance education.

E 27: That teachers use technology more in their classes, not just "touch" a thousand texts, and ask for a review, which is what most people do.

E 28: Because we often receive poorly prepared materials, even illegible.

So, the social networks are useless.

This view of the students is very much in line with Morán's diagnosis (2015, p. 28): "many institutions maintain basic models, in-person and distance education, with a traditional view of teaching and learning. Many courses are predictable, with simplified information, shallow content, and few stimulating activities and in poor, banal virtual environments".

E 29: Involve the content more with the practical application.

E 30: Propose educational activities, lesson plans.

E 31: Practical application of content that is very abstract and distant from reality.

E 32: As future teachers, we have to follow this new era, and seek to learn methods of how to handle the media in favor of education.

From the perspective of ALM, teachers in training request that teachers apply ALM principles such as proposing activities based on real situations in the professional world, in which they need to provide answers to problems encountered, applying the theories (SCHLICHTING; HEINZLE, 2020), dedicating to problematize and reflect on reality (DIESEL et al., 2017).

V. FINAL CONSIDERATIONS

The results point to the advantages of ALM higher education, coupled with the use of technology, enabling greater engagement of students and qualifications in the learning process. The students' suggestions refer to the work with ALM.

However, it is worth noting that not all available technologies or RS arouse interest or have the potential to qualify their learning processes. Students need of training in the use of the technological tools used in the discipline and create your own Personal Learning Environment strategically integrating diverse technologies and RS available, in addition to typical institutional platforms or Virtual Learning Environment (VLE).

The VLE Moodle is considered by students as the best communication space to study, followed by the moderate use of some social networks. We agree with Galanek et al (2018) that we are mainly using the most basic functions of VLE Moodle. Perhaps VLE Moodle does not need an overhaul but in an innovative way of use. We agree with Morán (2015) that many institutions still maintain a traditional view of teaching and learning in distance education.

It is believed that to move forward in the alignment between student demand and teaching planning, it is necessary to have a sensitive look and listen from students intertwined with the knowledge of the curriculum and social demands, which is why it is necessary and urgent a "understanding and application of innovative methodologies in the pedagogical practice regardless of the modality, whether in person or virtual" (RODRIGUES and LEMOS, 2019, p. 31).

Students want to be protagonists of their learning, to give their opinion "about what is passed on or taught to us is something that many teachers still do not accept" (Student 33). It is necessary to use of active methodologies of learning to give students opportunities to dialogue with teachers, to make suggestions for improving their training process and that of their colleagues (NASCIMENTO; PADILHA, 2020).

In distance education, the creation and selection of relevant and quality content and resources

are essential. For this reason, the teacher needs to integrate content and resource curation in his performance, in addition to gradually creating videos of his classes for different purposes, whether to expose content, support students' processes, interact with students, mediate work strategies academic autonomous, in the role of manager, mediator, facilitator, and activator of learning.

REFERENCES RÉFÉRENCES REFERENCIAS

1. ARANCIBIA, María Luisa; CABERO, Julio; VALDIVIA, Ismael. Estudio comparativo entre docentes y estudiantes sobre aceptación y uso de tecnologías con fines educativos en el contexto chileno. *Apertura*, v. 11, n. 1, 104-119, 2019.
2. ANSELL, Keith. Aprendizagem ativa com as TICs. In: VICKERY, Anitra (Org.). *Aprendizagem ativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Penso, 2016.
3. ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo et al. Geração ze as metodologias ativas de aprendizagem: desafios na Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 18, p. 1-14, 2020.
4. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades*. Olhar de Professor, Ponta Grossa, PR, v. 8, n. 1, p. 9-22, 2005.
5. ASTUDILLO, Mario Vásquez; VEIGA, Adriana Moreira da Rocha; BARBIERO, Danilo Ribas. Aceitação e uso de tecnologias por estudantes do ensino superior. In: ADAIME, Martha Bhorer et al. (Org.). *Promoção da aprendizagem e tecnologias educacionais: aprendizagem no ensino superior, acessibilidade e ações afirmativas*. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2019.
6. BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora - Uma Abordagem Teórico-Prática*. e-PUB. Porto Alegre: Penso, 2018.
7. CANCINO, Rita. El PBL (Project Based Learning): El caso de la Universidad de Aalborg. In: *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital*. Foro Internacional de Innovación Universitaria, p. 57-70, 2018.
8. CATTANEO, Kelsey Hood. Telling active learning pedagogies apart: From theory to practice. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, v. 6, n. 2, p. 144-152, 2017.
9. CUNHA, M. I. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. *Professor da Educação Superior Universitária - Glossário*- vol. 2. Brasília/ INEP, 2006.
10. DAHLSTROM, Eden; WALKER, J. D.; DZIUBAN, Charles. *ECAR study of undergraduate students and information technology 2013*, Louisville, CO: EDUCAUSE Center for Analysis and Research, 2015.
11. DAVIS, Fred D. *Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology*. *MIS Quarterly*, p. 319-340, 1989.
12. DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. *Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica*. *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
13. EDUCAUSE. *Student Study, 2017*, Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research, 2016.
14. FONSECA, Sandra Medeiros; MATTAR, Joao. Metodologias ativas aplicas à educação a distância: revisão da literatura. *Revista EDaPECI*, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017.
15. GALANEK, Joseph D., GIERDOWSKI, Dana C.; BROOKS, D. Christopher. *ECAR study of undergraduate students and information technology, 2018*, Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research, 2018.
16. JABIF, Liliana. La docencia universitaria bajo un enfoque de competencias. Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile: *Imprenta Austral*, 2007.
17. KANDAKATLA, Rohit et al. Student Perspectives on the Learning Resources in an Active, Blended, and Collaborative (ABC) Pedagogical Environment. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, v. 10, n. 2, p. 7-31, 2020.
18. KHAN, Arshia et al. Active Learning: Engaging Students To Maximize Learning In An Online Course. *Electronic Journal of E-Learning*, v. 15, n. 2, p. 107-115, 2017.
19. LIESER, Ping; TAF, Steven D.; MURPHY-HAGAN, Anne. The Webinar Integration Tool: A Framework for Promoting Active Learning in Blended Environments. *Journal of Interactive Media in Education*, v. 2018, n. 1, 2018.
20. MILLER, Daniel; SLATER, Don. *Etnografia on e off-line: cibercafés em Trinidad*. Horizontes antropológicos, v. 10, n. 21, p. 41-65, 2004.
21. MILLER, Daniel. A antropologia digital é o melhor caminho para entender a sociedade moderna. *Entrevista de Monica com Daniel Miller*. *Revista Z Cultural*. Ano X, v. 1, n. 1, 2015.
22. MORÁN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015.
23. MORRIS, Sean Michael; STOMMEL, Jesse. Open Education as Resistance: MOOCs and Critical Digital Pedagogy. *MOOCs and Their Afterlives: Experiments in Scale and Access in Higher Education*, v. 177, 2017.

24. NASCIMENTO, Ernandes Rodrigues Do; PADILHA, Maria Auxiliadora. Aprendizagem por meio do ensino híbrido na educação superior: narrando o engajamento dos estudantes. *Revista Diálogo Educacional*, v. 20, n. 64, 2020.
25. NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; SARLY, César Roberto. Educação a distância, hibridismo e metodologias ativas: fundamentos conceituais para uma proposta de modelo pedagógico na oferta das disciplinas semipresenciais dos cursos presenciais de graduação da UNEB. *EmRede-Revista de Educação a Distância*, v. 6, n. 2, p. 161-171, 2019.
26. PIMENTA, Julio Herminio . Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias . México: Pearson, 192 pp., 2012
27. ROCHA, Adriana Moreira; BOLZAN, Doris. La cultura de convergencia digital y la inclusión sociocultural: Interconectando formación y práctica docente. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 33 nº 3, 2015.
28. RODRIGUES, Karina Gomes; LEMOS, Guilherme Alves. Metodologias ativas em educação digital: possibilidades didáticas inovadoras na modalidade EAD. *Ensaíos Pedagógicos*, v. 3, n. 3, p. 29-36, 2019.
29. SADH, V. G. Blended Learning-An Innovative and Radical Pedagogy of Active Learning. *Studies in Indian Place Names*, v. 40, n. 60, p. 3575-3580, 2020.
30. SANTIAGO, Raúl, BERGMANN, Jon: Aprender al revés. Flipped learning 3.0 y metodologías activas en el aula, Barcelona: *Paidós*, 237 pp., 2018.
31. SCHLICHTING, Thais de Souza, HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Superior: aspectos históricos, princípios e propostas de implementação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.18, n.1, p. 10-39 jan./mar. 2020.
32. VACAS, Fernando Sáez. *Más allá de internet: la red universal digital: X-Economía y nuevo entorno tecnosocial*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramon Areces SA, 2009.



This page is intentionally left blank



GLOBAL JOURNAL OF HUMAN-SOCIAL SCIENCE: G
LINGUISTICS & EDUCATION
Volume 20 Issue 10 Version 1.0 Year 2020
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

An Analysis of the Syntactic Features of *Jenifa's Diary* English and its Implications on the Standard English usage of Nigerian Students

By Opeyemi Emmanuel, Olawe

University of Nigeria

Abstract- Jenifa's Diary, a popular TV show which gained much attention, has no doubt influenced the language use of teeming fans across the country. English usage of the protagonist of the TV show -Jenifa is armed with horrendous grammar and poor expression and after watching the film show, viewers have been inspired to speak like Jenifa. It is for this reason that this study analyzed the syntactic features of English usage of Jenifa and its implications on the English usage of students. Seven selected series of Jenifa's Diary was observed with the aim of identifying the features of Jenifa's English usage, after which its implications on students' use of English were elicited. The features of Jenifa's English as revealed by findings include semantic misapplication, malapropism, deviant use of verbs, code-mixing, literary transfer and many more. Even though, the English usage of Jenifa is ungrammatical and unacceptable to the norms of Standard English, a large population of students is emulating such language use. Students are seen saying "how is you" in place of 'how are you', "I is fine" in place of 'I am fine' "Yaun!" to mean "yes or yes?" "my friendship/friended" to mean 'my friend' "lafia" in place of "leave here" and many more.

Keywords: syntactic features, english usage, implications, standard english, students.

GJHSS-G Classification: FOR Code: 139999



Strictly as per the compliance and regulations of:



An Analysis of the Syntactic Features of *Jenifa's Diary* English and its Implications on the Standard English usage of Nigerian Students

Opeyemi Emmanuel, Olawe

Abstract- *Jenifa's Diary*, a popular TV show which gained much attention, has no doubt influenced the language use of teeming fans across the country. English usage of the protagonist of the TV show -Jenifa is armed with horrendous grammar and poor expression and after watching the film show, viewers have been inspired to speak like Jenifa. It is for this reason that this study analyzed the syntactic features of English usage of Jenifa and its implications on the English usage of students. Seven selected series of *Jenifa's Diary* was observed with the aim of identifying the features of Jenifa's English usage, after which its implications on students' use of English were elicited. The features of Jenifa's English as revealed by findings include semantic misapplication, malapropism, deviant use of verbs, code-mixing, literary transfer and many more. Even though, the English usage of Jenifa is ungrammatical and unacceptable to the norms of Standard English, a large population of students is emulating such language use. Students are seen saying "how is you" in place of 'how are you', "I is fine" in place of 'I am fine' "Yaun!" to mean "yes or yes?" "my friendship/friended" to mean 'my friend' "lifia" in place of "leave here" and many more. This means that the widespread popularity of Jenifa's English has a significant impact on the use of English of today's students. Recommendations were made in the study to savage the situation.

Keywords: syntactic features, english usage, implications, standard english, students.

1. INTRODUCTION

In Nigeria today, a lot of our Nollywood stars have become most of our role models. Though, we are all aware that drama is unrealistic unless they are based on a true story; what the protagonist does or says can give us ideas which sometimes are not the best ideas. Oftentimes, if a favorite character tends to use a word or sentence contrarily to its actual meaning to tease people in a particular movie, it might instigate viewers to do the same by automatically adopting such word or sentence to tease. The implication of this is that movies have the potential not only to affect our thoughts but also influence our lifestyle and communicative abilities. Being obsessed with a fictional character can influence students or anyone generally, to want to look like, talk, act or become someone else.

Adeniyi and Bello (2006) contends that man, through the media, can get what language form,

fashion, music and so on that are in vogue. In little or no time, through our listening to the radio set or watching the television set, we could get to do what others are doing. The media, therefore, become a fast means through which we could get anything promoted. As a result of the fact that youths get what language form, fashion, music etc that is in vogue through movies, Nollywood stars appear to have encapsulated the life of the average urban youths (Omojola, 2006) and increasingly also the lives of rural youths across the country with the various language used in their movies. As these fans consume the content of the movie, they also flow with the language used.

Most of the language style, slangs and catchy phrases that Nollywood stars deliberately use in their movies to increase the rate of acceptability of such movie and also for them to create a landmark worth discussing even while the movie is no longer in vogue are now popular almost on every street in Nigeria (Liadi, 2012). Because Nollywood movies are highly accessible and quickly incorporative through various forms of media, most of these slangs and catchy phrases tend to affect the way students communicate on daily basis. This emanates from the usual habits of students' imitation of the Nollywood stars and an attempt to want to speak like them. Students who are fans of the Nollywood stars have always attempted to mimic their utterances, grammar and style of pronunciation in movies. Resultantly, the widespread popularity of the Nollywood language has a significant impact on the English language that is used by today's students.

Jenifa's Diary, one of the popular film show which has gained the attention of fans in and out the country, has no doubt played a key role in determining the language use of teeming fans across the country. Many lovers of the TV show would rather set aside all they are doing to watch the show (Akham, 2019), and the bastardized use of English in the movie series is now the trending language among the vast majority of youths who are students of primary, secondary and tertiary institution. *Jenifa's Diary*, which is a dramatic show by the ace actress; Funke Akindele, is a long-running TV episode series that is attracting greater attention, most probably because the characters therein spoke the English language as opposed to the formal way of using

Author: Department of English, Faculty of Education, University of Nigeria, Nsukka. e-mail: olaweopeyemi@gmail.com

it (Oriloye, 2018) which now trend among students and general public.

The use of English of the protagonist of the TV show, *Jenifa*; is armed with horrendous grammar, poor expression, bastardized intonation and arbitral code-mixing and code-switching of English and Yoruba dialect and after watching the popular film show, viewers have not only attempted to mimic the protagonist of the play but also have been inspired to speak like *Jenifa*. Viewers, in which students constitute majorities not only attempt to mimic the lifestyle of *Jenifa*, they also inculcate the habit of speaking ungrammatical English the way she used them. *Jenifa's* use of several incorrect words in place of words with similar sounds, resulting most times in humorous utterances have become the usual way students talk nowadays. The type of language and the accent used is very inappropriate and students are acquiring it at a dangerous level.

This film might inevitably bring a certain frustration to language learners who have not achieved a high proficiency level. Against this background, this study attempts to analyze the syntactic features of English usage of *Jenifa* in *Jenifa's Diary* in order to expose its implications on the English usage of Nigerian students.

II. THE OBSERVED PROBLEM

It is a point of note that bad English is what motivates people to watch the movie. However, the problem arises when the trending comic relief sitcom has an adverse effect on poor Nigerian students. In vogue, grammatical expression as pleasantries amidst Nigerian students in recent times has been "how is you" and "my friendship" and the usual reply is "I is fine" and "Yaun" bastardized with bad accent and intonation.

Recently, I overheard a little girl speaking exactly like *Jenifa*. She was telling another kid, "Joe, ava? and he replied, "I is fine". Then, I wondered the damage it will cause to their English speaking ability in the long run. My point is, people who already know the right grammar to use may not be a victim of this. However, people especially students who are still learning the English language or with low proficiency in the language can be confused and misled. Hence, there is a need to analyze *Jenifa's* use of English in *Jenifa's Diary* from the syntactic level of linguistic analysis in order to find out how such a widely acclaimed movie series can influence the language situation of the viewers- positively or otherwise. Therefore, this study attempts to linguistically analyze the English of *Jenifa* in *Jenifa's Diary* with a view to expose its implications on the English usage of students.

III. PURPOSE OF THE STUDY

The purpose of this study is to:

- Identify and describe the syntactic features of *Jenifa's* English in *Jenifa's Diary*.
- Investigate the impact of these features on the English usage of Nigerian students.

IV. LITERATURE REVIEW

a) *Jenifa's Diary* as a TV show and Language Development of Students

Akindele Olufunke Ayotunde (popularly known as FunkeAkindele) is a Nigerian actress and producer. According to Wikipedia (2019), Funke starred in the sitcom *I Need to Know* from 1998 to 2002, and in 2009, she won the Africa Movie Academy Award for Best Actress in a Leading Role. She plays the lead character in the show *Jenifa's Diary*, for which she was named Best Actress in a Comedy at the 2016 Africa Magic Viewer's Choice Awards. Funke has over 100 movies to her credit as an actress, writer, and producer (*Chidumga*, 2017).

Jenifa's Diary, an award-winning comedy movie series is a combination of funny characters which has got thousands of people thrilled and thus gained a lot of fans. *Jenifa's Diary* is a Nigerian television comedy series, created by Funke Akindele which started in 2015 and ended in 2017 has 16 seasons and several episodes (Ahkam, 2019).

In *Jenifa's Diary*, as explained by Oriloye (2018), the story revolves around the same humorous and eponymous character; Sulia turned *Jenifa*, (played by Funke Akindele), a village school drop-out who is obsessed with living the campus life and becoming a big girl in the city. She deployed crooked means in the bid to leave Ayétòrò, her village, for the city and Toyosi; an undergraduate she had once helped had to put up with her. Suliat expresses her comic character by her loose attitude, hasty comments, the spirit of adventure and most especially, poor English expressions and Yorùbá dialect. Armed with her horrendous grammar, quick wit and beloved diary, she battles her way through whatever obstacle the city hurls at her. Funny enough, the least one would have expected from such a character is a diary where she records her day-to-day experiences and thoughts in soliloquies! With themes bordering on love, friendship, family and self-actualization, "*Jenifa's Diary*" is indeed a viewer's delight.

However, while many people have praised the T.V show for the elated humour in the series, other people have zero tolerance for it sight on their TV screens as they termed the show a waste of time with no solid lesson gained. Uzoma Ihejirika, a writer in *Bakwa Magazine* commented that humour is one of the

strong points of the movie series. He noted that many times he laughed out loud at Jenifa's confident massacre of the English language. He noted that despite Akindele's use of "corrupt English", the programme was still entertaining. He added that the entertainment industry needed to produce movies and series as 'Jenifa's Diary' (Bakwamagazine.com, 2016). Also, another viewer of the programme, Miss Ifeyinwa Ohanwe, a public servant described the programme as hilarious. She commented that she enjoyed watching the programme because it is hilarious, entertaining and keeps her wanting to see more (The Vanguard Newspaper, 2016). As argued by some commenters in the article "Grammatical Intelligence: Jenifa's Diary Not For Kids" posted on Nairaland Forum in 2019, *Jenifa's Diary* show passes information to the public. Beyond her accent are some information and valuable lessons of life which she was able to past across to the audience through her unique accents.

On the other hand, others condemned the use of language in the movie series. Ohanwe, noted that she would not recommend the programme for children, adding that if they watched it overtime, it might corrupt their use of English. He added that *Jenifa's Diary* is not for school children because kids learn things fast and if they know it, it is hard for them to forget it. Another commenter advised that people especially children who are still learning the English language should not view that movie because it might instigate them to form a habit that will negatively hamper their language development (The Vanguard Newspaper, 2016).

Ritonga and Sofyani (2018) opine that there are several important things in the process of language development of children such as physical preparation, mental readiness, the existence of a good model to be imitated, the opportunity to practice, as well as motivation and guidance. Television is one of the most effective media in delivering its message. As asserted by Guru, Nabi and Raslana (2013), the eye is one of the most powerful sensory organs and two-thirds of learning come through the sense of sight much more than what people learn through the sense of sound. Guru et al. (2013) note further that audio-visual information lasts long in one's memory. The presence of color enables one to show things in natural colours enhancing the level of communications and the motion gives one more dynamism to the process of communication. Thus, the presence of these rich characteristics of theatre in television makes the communication process more effective and helps the viewers in the perception of information and poor language television models can affect children's language development.

Robin (2004) contends that a child's age and linguistic maturity, the suitability of the content for his or her age group, the quality of the content viewed, the amount of television viewed, and the involvement of parents during viewing all inform the likelihood of

language learning from television. To Robin (2004), the correlation between high quantity of general television viewing and poor language ability may be attributable to the quality of content viewed and/or the time spent viewing. Evidence suggests that children who are frequently exposed to inappropriate television tend to have a lower vocabulary and poorer expressive language which are attributable to both the quality of the content on offer and the quantity of exposure to television more generally.

Research finds that children who have language delay tended to watch television too early. Children who are less than twelve months and watch more than two hours a day of television are six times more likely to develop language delay (Essay, 2018). This means that age-appropriate educational television programs can teach new vocabulary to children even in the absence of accompanying adults and children with high television exposure and inappropriate content may have low expressive language skills and the possibility of

All the assertions discussed above show that television contents have a great impact on the language development of students. While appropriate content at appropriate times will enhance vocabulary and language use of students, inappropriate language contents can also negatively affect the language acquisition of students, especially those who are yet to form accepted language habits. Thus, the bastardized use of language in the TV show- *Jenifa's Diary* will definitely affect students' use of English.

V. THEORETICAL FRAMEWORK: OBSERVATIONAL LEARNING THEORY

The theory that is employed in this study is Observational Learning Theory. The Observational Learning Theory is the theory that behavior can be learned through observation of others. Also known as the Social Learning Theory. The simple process of observing someone else's activity is enough for one to learn targeted behavior. This theory was created by Behaviorist Albert Bandura, who supported his ideas with thorough experimentation. This theory and its creator are part of the Behaviorist School of Thought in Psychology. It is a precursor to the Social Cognitive Theory, which involves the idea that people learn and construct thought processes from their experiences within social settings. Bandura believed that the mind, behavior, and environment all play a vital role in the learning process (Stone, 2019).

In Observational Learning Theory, one person's behavior (the model) is witnessed by a second person (the observer). Observational learning has occurred when some aspect of the model's behavior controls a related aspect of the second person's behavior. The observer's behavior may match the model's along the dimensions of topography,

function, or discriminative context (Bandura, 1977). A topographical relation involves similarity of form. For example, a mother might say to her child, "You are incorrigible today" and the child replies, "I'm'corrigbal." Matching along the functional dimension involves the similarity between the outcome of the model's and observer's behavior. For example, a child might see people on a television commercial drinking bottles of soda; the child may then hurry into the kitchen to get a cup of juice. An example of observational learning of discriminative context (and topography) may be seen when a child can correctly name a real helicopter after having been exposed to pictures of helicopters and the word *helicopter* during picture-book reading with parents.

The relevance of this theory to language learning is that observing television models can affect language behavior in many ways, with both positive and negative consequences. It can teach completely new language skills and at the same time, it can also increase or decrease the frequency of rules of a language that have previously been learned. Learning by observation and imitation of other people's behavior is an everyday affair for most children and a central process in acquiring a wide variety of new behaviors. Extensive research has shown that modeling is an effective way for children to acquire, strengthen, and weaken behaviors. Since Nollywood stars are often seen as role models, students often attempt to mimic their utterances, grammar and style of pronunciation in movies. This means that through observation of the television models, the widespread popularity of the Nollywood language has a significant impact upon the English language that is used by today's students.

VI. RESEARCH METHOD

A survey research design was utilized in this study. Description and analyses of the language use of Jenifa provided data for the study. All *Jenifa's Diary* movie series constituted the overall population of the study. However, due to time limitations and constraints, a representative number of seven episodes were randomly selected for analysis. Content Analysis was used to analyze the collected data. This includes a content analysis of *Jenifa's Diary* English to explore the features and errors of Jenifa's English. Notable features and errors of Jenifa's English were recorded and its implications on students' usage of English were drawn afterward.

a) Presentation and Analysis of Data

The description of the syntactic features of Jenifa's English is given below.

b) Deviant Use of Verbs

One of the features of Jenifa's English is the deviant use of verbs. The deviant use of the verb is seen

in mis-selection of verb forms and distortion of verb tense.

c) Mis-selection of verbs

In the mis-selection of verbs, Jenifa showed confusion in the use of verbs. Jenifa failed to select the appropriate verb to form correct sentences to express herself in certain contexts. The following extracts from the English of Jenifa analyzed may therefore appear deviant to Standard English.

*Nobody *hears* English better than me. (understands)

*I *am understanding* you. (can understand)

*You *are saw* her? You see her?

*What are you *cook*? (cooking)

*I want to *suggestion* something (suggest)

*I *heard* the smell of jollof rice. (perceived).

*Driver, please *wait*, I want to come down. Driver, please stop, I want to get off.

*I *is* fine (am)

*NEPA *has take* light. NEPA *has interrupted* electricity supply.

* Segun, why *are you woke me up now*? Woh is it? (Segun, why did you wake me up? What is it?)

*Our leaders *have eaten* our money. (embezzled)

d) Distorted use of verb tense

Tense is usually defined as relating to the time of an action, event or state. It is needed in forming sentences and commonly expressed by the verb. The tense form of a verb indicates distinctions in time. The correct use of tense enhances meaning and fluency which facilitates comprehension and effective communication. Jenifa seems not to understand the functions of English tenses as she could not apply them correctly in the right contexts. Consequently, Jenifa used her discretion to choose tenses and invariably switch tenses haphazardly. On most occasions, she either mis-select or distort the verb tense in her utterances.

*Please ma, don't *sacked* me (Sack)

*I *will broke* your head (break)

*How *is* you? (Are)

*I *begging* you (Beg)

*I *disagreement* with you (disagree)

e) The Omission of Function Words

This has to do with the omission of grammatical elements that do not contribute to the meaning of the utterance. This omission occurs with function words such as conjunctions, prepositions, articles, etc and content words such as verbs, adverbs, etc. Some of these elements may have no meanings of their own, but they are necessary and important to ensure that the sentence is grammatical, complete and meaningful.

Jenifa wrongly uses the articles or at times, omit them where they are to be used, as in the following extracts:

*You are feri feri carin poson o (You are a very caring person)

*consumers hurry go (The consumer left in a hurry)

Though, these are distorted sentence on its own with misspelling and redundant use of the adjunct "very", but the definite article 'a' has been omitted rendering the sentence ungrammatical.

f) *Redundant Use of Modifiers, adjective and adjuncts for Emphasis*

*This my friend is not serious o (This friend of mine is not serious at all)

*Please, do sharp sharp . (quickly)

*Toyo always like wearing small small clothes. (jumper)

*I will be there now now. (that is right now/immediately)

g) *Code-mixing*

Code-mixing is a means of communication which involves a speaker mixing two languages within the elements of a sentence structure (in this case, English and Yoruba). The use of code-mixing of English and Yoruba is prevalent in Jenifa's utterances. Here are some extracts in English and Yoruba languages:

*Igba ti won refuser mi ni fisa ni (it was when I was denied visa)

*wey Kokoro? (where is the Key?)

*why water plenty like this inside jollof rice? Rice that suppose to do woroworo come out singular (why is water much in the jollof rice? Its supposed to stand in grains)

*why you are olodo like this, Segun? (why are you this dumb Segun)

*you be my aburo (you are my younger brother or sister)

*Mo try lati write story kan about the man's ordeal in the police station. (I tried to write a story about the man's ordeals in the police station)

h) *Literary Transfer*

Literary transfer here can also be regarded as a direct translation. It involves the transfer of direct or exact meaning of a word from the native language into the target language regardless of the context or co-linguistics of the utterance,

*Do small small there o. (be careful with your steps there)

*Come down at lekki, take Uber from there

*Their house beautiful pass all the houses.

*E scatter in my brain (I got confused)

In examples above, jenifa employed a direct translation of her MT pattern by using the words 'small small' to mean 'be careful' and 'come down' instead of

'alight'. The fourth example which is * E scatter in my brain (I got confused)' is a direct translation from the Yoruba dialect "o sapamilori"

i) *Malapropism as a Result of Mispronunciation*

Malapropism refers to an amusing mistake somebody makes when he uses a word that sounds similar to the word he wanted to use. Malapropism in the context of jenifa's English could be regarded as a mispronunciation. She mispronounced many words that only sound like the real words but are actually wrong. She used bastardised intonation to make it sound like the actual word

*Yaun... Yes

*Resket yourself (Respect yourself)

*Lif me alone (Leave me alone)

*Gu mornig (Good morning)

*Stuf it now (Stop it)

*You are a chife child (You are cheap)

*Woh is it? (what is it)

* woh is daa rubis! (What rubbish!)

*Infact, you supinse me (Infact, I'm surprised)

*Lifa here (Leave here)

*I slet vine (I slept fine (well))

*You are feri feri carin poson o (You are a very caring person)

*Skuriti (Security)

j) *Semantic Misapplication and Wrong Lexical Choices*

Semantic is connected with the meaning of words and sentences. Semantic misapplication then occurs according to (Adebileje and Akinwale, 2017), when meaning of a word has been misapplied in a sentence. That means the word is being used in a wrong context (different from how it ought to be used and when it ought to be used). Semantic misapplication sometimes leads to the wrong lexical choice. Wrong lexical choice, as the name implies, involves using the wrong word in a sentence. Jenifa's English was mostly filled with semantic misapplication and wrong lexical choices which made her utterances ungrammatical. Her choices of words are wrongly fitted using words that do not collocate in the English language, impose the word order of her dialect and misapplying meanings.

*I pride in you (i am so proud of you)

*You want to make your head? (Would you like to plait our hair?)

*You go school? (Are you literate?)

*Is me that they are found (They are my guests)

*Toyosi, I no hungry, I tire (Toyosi, I am not hungry. I'm tired)

*No ma, I no sleep (No ma, I am not sleeping)

*Why he go gone! (Why would he leave!)

*Ais not do it another day (It wont happen again)

- *Make I come and die? (I don't want to die)
- *Who is swrong in you (What is the problem?)
- *We cannot be friendship (We cannot be friends)
- *Come and sat (Please, have a seat)
- *Why water plenty like this in jollof rice? (How come the jollof rice is watery)\
- *I no angry (i am not upset)

k) *The Extent to which these Errors Affect the Standard English usage of Nigerian students*

One of the ways students, both at the secondary and tertiary level get to know the latest in vogue is through movie stars. They have always constituted models for many youths who are their fans. The language used in each Nigeria movie, whether Yoruba or English has the potential to attract the youth of different races, classes, ethnic backgrounds and beliefs. Hence, it's no doubt that the language use of jenifa in *Jenifa's Diary* appears to have encapsulated the life of the average urban students and increasingly also the lives of rural students across the country. Despite the ungrammaticality that characterized Jenifa's English, a large population of students imbibed the act of emulating such language use.

Today, the presence of Jenifa's English is heard in English usage of students of all educational levels. Students are seen saying "How is you" in place of 'how are you', "I is fine" in place of 'I am fine' "Yaun" to mean "yes or yes?" "my friendship/friended" to mean 'my friend' "lifia" in place of "leave here" "what is stwrong in you" to ask what the problem is, "I want to suggestion something" and many more. This means that the widespread popularity of Jenifa's English has a significant impact on the English language that is used by today's students. Nowadays, students are getting addicted and their English intonation is gradually getting reshaped to jenifa's. The researcher observed that watching the movie change students' language knowledge unconsciously in their attempt to imitate Jenifa. Though, students are not seen to speak such English at formal setting but they are often thrilled when there is someone to speak Jenifa's English to and if care is not taken, they won't be able to differentiate between Jenifa's English and Standard English.

VII. CONCLUSION

Video material is an effective tool in language teaching and learning but not all video materials impact students' language knowledge positively. *Jenifa's Diary* is a comedy movie series meant to entertain. Still, at the same time, the ungrammaticality in the language use is at the detriment of students with low language proficiency. The way language was used in the movie series not only by Jenifa but other casts could mislead and confuse the students, especially those who are still learning the English language or with low proficiency in

language use. Hence, students should desist from imitating the erroneous use of Jenifa's English. This will prevent the movie series from uttering their language knowledge. Students must also minimize the time they spend watching *Jenifa's Diary* or related movies to avoid forming an unconscious habit of ungrammatical English which will adversely affect their linguistic knowledge. Using Jenifa's English should be avoided in formal writings and there should be a total adherence to the standard rules of English usage. Students should prevent the use of Jenifa's English in written discourse especially in online chatting on social media. Students should cultivate the habit of writing words correctly even during chats as this too can become a habit for them overtime. Furthermore, most of the parents who rely on TV for their child so that they could finish their work or relax a bit need to discourage their children from watching TV programmes that could adversely affect their linguistic knowledge. Parents need to understand that learning takes place through modeling and imitation and when students imitate wrongly, it has a negative effect. Thus, parents need to regulate what their children watch on the television so as not to corrupt their thinking, intelligence and language behavior.

REFERENCES RÉFÉRENCES REFERENCIAS

1. "I am tired of Jenifa's Diary — Funke Akindele - Vanguard News". *Vanguard News*. 2016-05-08. Retrieved 2017-01-03.
2. "Mixed reactions trail Funke Akindele's `Jennifer's Diary`"- Vanguard News" *Vanguard News published on July 12, 2016*. Retrieved on 28th August, 2019.
3. Adebileje, A. and Akinwale, B. (2017). Investigating Syntactic Errors in Yoruba Home Videos subtitled in English. *International Journal of Language and Linguistics* 4 (4).
4. Adénìyì, H. and Bèllò, R. (2006). Nigerian Media, Indigenous Languages and Sustainable Development. In O. F. Arasanyin and M. A. Pemberton (eds) *Selected Proceedings of the 36th Annual Conference on African Linguistics*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
5. Akham, P (2019). *Big Brother Naija or Jenifa's Dairy? Which one would you rather invest your time watching?* Posted February 4, 2019 and retrieved 28/8/2019.
6. Bandura, A. (1977) Behavioral modifications through modeling procedures. in L. Kramer and LP. Umann (Eds), *Research in behavioural modifications*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
7. Chidumga, A. (2017). The Sociolinguistics of a Nollywood Movie. *Journal of Global Analysis* 1(2)
8. Essays, U. K. (2018). The Effect of Television on Language Development Young People Essay. Retrieved from <https://www.ukessays.com/essays/young-people/the-effect-of-television->

onlanguage-development-young-people-essay.
php?vref=1

9. *Grammatical Intelligence: Jenifa's Diary Not For Kids- My Opinion* posted to Nairaland Forum on Wednesday, 28 August 2019 and retrieved from <http://nairaland-grammatical-intelligence-jenifa's-diary-not-for-kids-my-opinion>
10. Liadi O.F (2012). Multilingualism and Hip Hop Consumption in Nigeria: Accounting for the Local Acceptance of a Global Phenomenon; *Africa Spectrum* 47(1) 3-19.
11. M. C. Guru, Nabi, A, and Raslana, R (2013). Role of Television in Child Development. *Journal of Mass Communication Journalism* 3(15). doi:10.4172/2165-7912.1000153
12. Omojola, B. (2006), *Popular Music in Western Nigeria: Theme, Style and Patronage System*, Ibadan: Institute for Research in Africa.
13. Oriloye, S. (2018). Out At Last: Linguistics Analysis of Jenifa's English. Retrieved on 28/8/2019 on <http://flyingcolours.com>
14. Ritonga, D. H. and Sofyani, S. (2018). Language Development and Television Exposure in Children. *Pediatr Oncall J.* 15 (4) DOI: <https://doi.org/10.7199/ped.oncall.2018.39>
15. Robin, C. (2004). *Television and Language Development in the Early Years: A review of the literature*. London: National Literacy Trust.
16. Stone, S. M (2019) Observational learning psychology. Retrieved from <https://www.britannica.com/science/observational-learning>
17. Uzoma Ihejirika (2016). Of Ignorance and Jenifa's Diary. Published in Bakwa magazine and retrieved from <http://Bakwamagazine.com>
18. Wikipedia (2019). *Jenifa's Diary*. Retrieved on 28/8/2019 from <http://wikipedia-jenifa's Diary>

GLOBAL JOURNALS GUIDELINES HANDBOOK 2020

WWW.GLOBALJOURNALS.ORG

MEMBERSHIPS

FELLOWS/ASSOCIATES OF SOCIAL SCIENCE RESEARCH COUNCIL

FSSRC/ASSRC MEMBERSHIPS

INTRODUCTION



FSSRC/ASSRC is the most prestigious membership of Global Journals accredited by Open Association of Research Society, U.S.A (OARS). The credentials of Fellow and Associate designations signify that the researcher has gained the knowledge of the fundamental and high-level concepts, and is a subject matter expert, proficient in an expertise course covering the professional code of conduct, and follows recognized standards of practice. The credentials are designated only to the researchers, scientists, and professionals that have been selected by a rigorous process by our Editorial Board and Management Board.

Associates of FSSRC/ASSRC are scientists and researchers from around the world are working on projects/researches that have huge potentials. Members support Global Journals' mission to advance technology for humanity and the profession.

FSSRC

FELLOW OF SOCIAL SCIENCE RESEARCH COUNCIL

FELLOW OF SOCIAL SCIENCE RESEARCH COUNCIL is the most prestigious membership of Global Journals. It is an award and membership granted to individuals that the Open Association of Research Society judges to have made a 'substantial contribution to the improvement of computer science, technology, and electronics engineering.

The primary objective is to recognize the leaders in research and scientific fields of the current era with a global perspective and to create a channel between them and other researchers for better exposure and knowledge sharing. Members are most eminent scientists, engineers, and technologists from all across the world. Fellows are elected for life through a peer review process on the basis of excellence in the respective domain. There is no limit on the number of new nominations made in any year. Each year, the Open Association of Research Society elect up to 12 new Fellow Members.



BENEFIT

TO THE INSTITUTION

GET LETTER OF APPRECIATION

Global Journals sends a letter of appreciation of author to the Dean or CEO of the University or Company of which author is a part, signed by editor in chief or chief author.



EXCLUSIVE NETWORK

GET ACCESS TO A CLOSED NETWORK

A FSSRC member gets access to a closed network of Tier 1 researchers and scientists with direct communication channel through our website. Fellows can reach out to other members or researchers directly. They should also be open to reaching out by other.

Career

Credibility

Exclusive

Reputation



CERTIFICATE

CERTIFICATE, LOR AND LASER-MOMENTO

Fellows receive a printed copy of a certificate signed by our Chief Author that may be used for academic purposes and a personal recommendation letter to the dean of member's university.

Career

Credibility

Exclusive

Reputation



DESIGNATION

GET HONORED TITLE OF MEMBERSHIP

Fellows can use the honored title of membership. The "FSSRC" is an honored title which is accorded to a person's name viz. Dr. John E. Hall, Ph.D., FSSRC or William Walldroff, M.S., FSSRC.

Career

Credibility

Exclusive

Reputation

RECOGNITION ON THE PLATFORM

BETTER VISIBILITY AND CITATION

All the Fellow members of FSSRC get a badge of "Leading Member of Global Journals" on the Research Community that distinguishes them from others. Additionally, the profile is also partially maintained by our team for better visibility and citation. All fellows get a dedicated page on the website with their biography.

Career

Credibility

Reputation

FUTURE WORK

GET DISCOUNTS ON THE FUTURE PUBLICATIONS

Fellows receive discounts on future publications with Global Journals up to 60%. Through our recommendation programs, members also receive discounts on publications made with OARS affiliated organizations.

Career

Financial



GJ ACCOUNT

UNLIMITED FORWARD OF EMAILS

Fellows get secure and fast GJ work emails with unlimited forward of emails that they may use them as their primary email. For example, john [AT] globaljournals [DOT] org.

Career

Credibility

Reputation



PREMIUM TOOLS

ACCESS TO ALL THE PREMIUM TOOLS

To take future researches to the zenith, fellows receive access to all the premium tools that Global Journals have to offer along with the partnership with some of the best marketing leading tools out there.

Financial

CONFERENCES & EVENTS

ORGANIZE SEMINAR/CONFERENCE

Fellows are authorized to organize symposium/seminar/conference on behalf of Global Journal Incorporation (USA). They can also participate in the same organized by another institution as representative of Global Journal. In both the cases, it is mandatory for him to discuss with us and obtain our consent. Additionally, they get free research conferences (and others) alerts.

Career

Credibility

Financial

EARLY INVITATIONS

EARLY INVITATIONS TO ALL THE SYMPOSIUMS, SEMINARS, CONFERENCES

All fellows receive the early invitations to all the symposiums, seminars, conferences and webinars hosted by Global Journals in their subject.

Exclusive



PUBLISHING ARTICLES & BOOKS

EARN 60% OF SALES PROCEEDS

To take future researches to the zenith, fellows receive access to all the premium tools that Global Journals have to offer along with the partnership with some of the best marketing leading tools out there.

Exclusive

Financial

REVIEWERS

GET A REMUNERATION OF 15% OF AUTHOR FEES

Fellow members are eligible to join as a paid peer reviewer at Global Journals Incorporation (USA) and can get a remuneration of 15% of author fees, taken from the author of a respective paper.

Financial

ACCESS TO EDITORIAL BOARD

BECOME A MEMBER OF THE EDITORIAL BOARD

Fellows may join as a member of the Editorial Board of Global Journals Incorporation (USA) after successful completion of three years as Fellow and as Peer Reviewer. Additionally, Fellows get a chance to nominate other members for Editorial Board.

Career

Credibility

Exclusive

Reputation

AND MUCH MORE

GET ACCESS TO SCIENTIFIC MUSEUMS AND OBSERVATORIES ACROSS THE GLOBE

All members get access to 5 selected scientific museums and observatories across the globe. All researches published with Global Journals will be kept under deep archival facilities across regions for future protections and disaster recovery. They get 10 GB free secure cloud access for storing research files.

ASSOCIATE OF SOCIAL SCIENCE RESEARCH COUNCIL

ASSOCIATE OF SOCIAL SCIENCE RESEARCH COUNCIL is the membership of Global Journals awarded to individuals that the Open Association of Research Society judges to have made a 'substantial contribution to the improvement of computer science, technology, and electronics engineering.

The primary objective is to recognize the leaders in research and scientific fields of the current era with a global perspective and to create a channel between them and other researchers for better exposure and knowledge sharing. Members are most eminent scientists, engineers, and technologists from all across the world. Associate membership can later be promoted to Fellow Membership. Associates are elected for life through a peer review process on the basis of excellence in the respective domain. There is no limit on the number of new nominations made in any year. Each year, the Open Association of Research Society elect up to 12 new Associate Members.



BENEFIT

TO THE INSTITUTION

GET LETTER OF APPRECIATION

Global Journals sends a letter of appreciation of author to the Dean or CEO of the University or Company of which author is a part, signed by editor in chief or chief author.



EXCLUSIVE NETWORK

GET ACCESS TO A CLOSED NETWORK

A ASSRC member gets access to a closed network of Tier 2 researchers and scientists with direct communication channel through our website. Associates can reach out to other members or researchers directly. They should also be open to reaching out by other.

Career

Credibility

Exclusive

Reputation



CERTIFICATE

CERTIFICATE, LOR AND LASER-MOMENTO

Associates receive a printed copy of a certificate signed by our Chief Author that may be used for academic purposes and a personal recommendation letter to the dean of member's university.

Career

Credibility

Exclusive

Reputation



DESIGNATION

GET HONORED TITLE OF MEMBERSHIP

Associates can use the honored title of membership. The "ASSRC" is an honored title which is accorded to a person's name viz. Dr. John E. Hall, Ph.D., ASSRC or William Walldroff, M.S., ASSRC.

Career

Credibility

Exclusive

Reputation

RECOGNITION ON THE PLATFORM

BETTER VISIBILITY AND CITATION

All the Associate members of ASSRC get a badge of "Leading Member of Global Journals" on the Research Community that distinguishes them from others. Additionally, the profile is also partially maintained by our team for better visibility and citation.

Career

Credibility

Reputation

FUTURE WORK

GET DISCOUNTS ON THE FUTURE PUBLICATIONS

Associates receive discounts on future publications with Global Journals up to 30%. Through our recommendation programs, members also receive discounts on publications made with OARS affiliated organizations.

Career

Financial



GJ ACCOUNT

UNLIMITED FORWARD OF EMAILS

Associates get secure and fast GJ work emails with 5GB forward of emails that they may use them as their primary email. For example, john [AT] globaljournals [DOT] org.

Career

Credibility

Reputation



PREMIUM TOOLS

ACCESS TO ALL THE PREMIUM TOOLS

To take future researches to the zenith, fellows receive access to almost all the premium tools that Global Journals have to offer along with the partnership with some of the best marketing leading tools out there.

Financial

CONFERENCES & EVENTS

ORGANIZE SEMINAR/CONFERENCE

Associates are authorized to organize symposium/seminar/conference on behalf of Global Journal Incorporation (USA). They can also participate in the same organized by another institution as representative of Global Journal. In both the cases, it is mandatory for him to discuss with us and obtain our consent. Additionally, they get free research conferences (and others) alerts.

Career

Credibility

Financial

EARLY INVITATIONS

EARLY INVITATIONS TO ALL THE SYMPOSIUMS, SEMINARS, CONFERENCES

All associates receive the early invitations to all the symposiums, seminars, conferences and webinars hosted by Global Journals in their subject.

Exclusive



PUBLISHING ARTICLES & BOOKS

EARN 60% OF SALES PROCEEDS

Associates can publish articles (limited) without any fees. Also, they can earn up to 30-40% of sales proceeds from the sale of reference/review books/literature/publishing of research paper.

Exclusive

Financial

REVIEWERS

GET A REMUNERATION OF 15% OF AUTHOR FEES

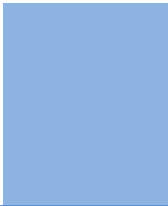
Associate members are eligible to join as a paid peer reviewer at Global Journals Incorporation (USA) and can get a remuneration of 15% of author fees, taken from the author of a respective paper.

Financial

AND MUCH MORE

GET ACCESS TO SCIENTIFIC MUSEUMS AND OBSERVATORIES ACROSS THE GLOBE

All members get access to 2 selected scientific museums and observatories across the globe. All researches published with Global Journals will be kept under deep archival facilities across regions for future protections and disaster recovery. They get 5 GB free secure cloud access for storing research files.



ASSOCIATE	FELLOW	RESEARCH GROUP	BASIC
\$4800 lifetime designation	\$6800 lifetime designation	\$12500.00 organizational	APC per article
Certificate , LoR and Momento 2 discounted publishing/year Gradation of Research 10 research contacts/day 1 GB Cloud Storage GJ Community Access	Certificate , LoR and Momento Unlimited discounted publishing/year Gradation of Research Unlimited research contacts/day 5 GB Cloud Storage Online Presense Assistance GJ Community Access	Certificates , LoRs and Momentos Unlimited free publishing/year Gradation of Research Unlimited research contacts/day Unlimited Cloud Storage Online Presense Assistance GJ Community Access	GJ Community Access



PREFERRED AUTHOR GUIDELINES

We accept the manuscript submissions in any standard (generic) format.

We typeset manuscripts using advanced typesetting tools like Adobe In Design, CorelDraw, TeXnicCenter, and TeXStudio. We usually recommend authors submit their research using any standard format they are comfortable with, and let Global Journals do the rest.

Alternatively, you can download our basic template from <https://globaljournals.org/Template.zip>

Authors should submit their complete paper/article, including text illustrations, graphics, conclusions, artwork, and tables. Authors who are not able to submit manuscript using the form above can email the manuscript department at submit@globaljournals.org or get in touch with chiefeditor@globaljournals.org if they wish to send the abstract before submission.

BEFORE AND DURING SUBMISSION

Authors must ensure the information provided during the submission of a paper is authentic. Please go through the following checklist before submitting:

1. Authors must go through the complete author guideline and understand and *agree to Global Journals' ethics and code of conduct*, along with author responsibilities.
2. Authors must accept the privacy policy, terms, and conditions of Global Journals.
3. Ensure corresponding author's email address and postal address are accurate and reachable.
4. Manuscript to be submitted must include keywords, an abstract, a paper title, co-author(s) names and details (email address, name, phone number, and institution), figures and illustrations in vector format including appropriate captions, tables, including titles and footnotes, a conclusion, results, acknowledgments and references.
5. Authors should submit paper in a ZIP archive if any supplementary files are required along with the paper.
6. Proper permissions must be acquired for the use of any copyrighted material.
7. Manuscript submitted *must not have been submitted or published elsewhere* and all authors must be aware of the submission.

Declaration of Conflicts of Interest

It is required for authors to declare all financial, institutional, and personal relationships with other individuals and organizations that could influence (bias) their research.

POLICY ON PLAGIARISM

Plagiarism is not acceptable in Global Journals submissions at all.

Plagiarized content will not be considered for publication. We reserve the right to inform authors' institutions about plagiarism detected either before or after publication. If plagiarism is identified, we will follow COPE guidelines:

Authors are solely responsible for all the plagiarism that is found. The author must not fabricate, falsify or plagiarize existing research data. The following, if copied, will be considered plagiarism:

- Words (language)
- Ideas
- Findings
- Writings
- Diagrams
- Graphs
- Illustrations
- Lectures



- Printed material
- Graphic representations
- Computer programs
- Electronic material
- Any other original work

AUTHORSHIP POLICIES

Global Journals follows the definition of authorship set up by the Open Association of Research Society, USA. According to its guidelines, authorship criteria must be based on:

1. Substantial contributions to the conception and acquisition of data, analysis, and interpretation of findings.
2. Drafting the paper and revising it critically regarding important academic content.
3. Final approval of the version of the paper to be published.

Changes in Authorship

The corresponding author should mention the name and complete details of all co-authors during submission and in manuscript. We support addition, rearrangement, manipulation, and deletions in authors list till the early view publication of the journal. We expect that corresponding author will notify all co-authors of submission. We follow COPE guidelines for changes in authorship.

Copyright

During submission of the manuscript, the author is confirming an exclusive license agreement with Global Journals which gives Global Journals the authority to reproduce, reuse, and republish authors' research. We also believe in flexible copyright terms where copyright may remain with authors/employers/institutions as well. Contact your editor after acceptance to choose your copyright policy. You may follow this form for copyright transfers.

Appealing Decisions

Unless specified in the notification, the Editorial Board's decision on publication of the paper is final and cannot be appealed before making the major change in the manuscript.

Acknowledgments

Contributors to the research other than authors credited should be mentioned in Acknowledgments. The source of funding for the research can be included. Suppliers of resources may be mentioned along with their addresses.

Declaration of funding sources

Global Journals is in partnership with various universities, laboratories, and other institutions worldwide in the research domain. Authors are requested to disclose their source of funding during every stage of their research, such as making analysis, performing laboratory operations, computing data, and using institutional resources, from writing an article to its submission. This will also help authors to get reimbursements by requesting an open access publication letter from Global Journals and submitting to the respective funding source.

PREPARING YOUR MANUSCRIPT

Authors can submit papers and articles in an acceptable file format: MS Word (doc, docx), LaTeX (.tex, .zip or .rar including all of your files), Adobe PDF (.pdf), rich text format (.rtf), simple text document (.txt), Open Document Text (.odt), and Apple Pages (.pages). Our professional layout editors will format the entire paper according to our official guidelines. This is one of the highlights of publishing with Global Journals—authors should not be concerned about the formatting of their paper. Global Journals accepts articles and manuscripts in every major language, be it Spanish, Chinese, Japanese, Portuguese, Russian, French, German, Dutch, Italian, Greek, or any other national language, but the title, subtitle, and abstract should be in English. This will facilitate indexing and the pre-peer review process.

The following is the official style and template developed for publication of a research paper. Authors are not required to follow this style during the submission of the paper. It is just for reference purposes.



Manuscript Style Instruction (Optional)

- Microsoft Word Document Setting Instructions.
- Font type of all text should be Swis721 Lt BT.
- Page size: 8.27" x 11", left margin: 0.65, right margin: 0.65, bottom margin: 0.75.
- Paper title should be in one column of font size 24.
- Author name in font size of 11 in one column.
- Abstract: font size 9 with the word "Abstract" in bold italics.
- Main text: font size 10 with two justified columns.
- Two columns with equal column width of 3.38 and spacing of 0.2.
- First character must be three lines drop-capped.
- The paragraph before spacing of 1 pt and after of 0 pt.
- Line spacing of 1 pt.
- Large images must be in one column.
- The names of first main headings (Heading 1) must be in Roman font, capital letters, and font size of 10.
- The names of second main headings (Heading 2) must not include numbers and must be in italics with a font size of 10.

Structure and Format of Manuscript

The recommended size of an original research paper is under 15,000 words and review papers under 7,000 words. Research articles should be less than 10,000 words. Research papers are usually longer than review papers. Review papers are reports of significant research (typically less than 7,000 words, including tables, figures, and references)

A research paper must include:

- a) A title which should be relevant to the theme of the paper.
- b) A summary, known as an abstract (less than 150 words), containing the major results and conclusions.
- c) Up to 10 keywords that precisely identify the paper's subject, purpose, and focus.
- d) An introduction, giving fundamental background objectives.
- e) Resources and techniques with sufficient complete experimental details (wherever possible by reference) to permit repetition, sources of information must be given, and numerical methods must be specified by reference.
- f) Results which should be presented concisely by well-designed tables and figures.
- g) Suitable statistical data should also be given.
- h) All data must have been gathered with attention to numerical detail in the planning stage.

Design has been recognized to be essential to experiments for a considerable time, and the editor has decided that any paper that appears not to have adequate numerical treatments of the data will be returned unrefereed.

- i) Discussion should cover implications and consequences and not just recapitulate the results; conclusions should also be summarized.
- j) There should be brief acknowledgments.
- k) There ought to be references in the conventional format. Global Journals recommends APA format.

Authors should carefully consider the preparation of papers to ensure that they communicate effectively. Papers are much more likely to be accepted if they are carefully designed and laid out, contain few or no errors, are summarizing, and follow instructions. They will also be published with much fewer delays than those that require much technical and editorial correction.

The Editorial Board reserves the right to make literary corrections and suggestions to improve brevity.



FORMAT STRUCTURE

It is necessary that authors take care in submitting a manuscript that is written in simple language and adheres to published guidelines.

All manuscripts submitted to Global Journals should include:

Title

The title page must carry an informative title that reflects the content, a running title (less than 45 characters together with spaces), names of the authors and co-authors, and the place(s) where the work was carried out.

Author details

The full postal address of any related author(s) must be specified.

Abstract

The abstract is the foundation of the research paper. It should be clear and concise and must contain the objective of the paper and inferences drawn. It is advised to not include big mathematical equations or complicated jargon.

Many researchers searching for information online will use search engines such as Google, Yahoo or others. By optimizing your paper for search engines, you will amplify the chance of someone finding it. In turn, this will make it more likely to be viewed and cited in further works. Global Journals has compiled these guidelines to facilitate you to maximize the web-friendliness of the most public part of your paper.

Keywords

A major lynchpin of research work for the writing of research papers is the keyword search, which one will employ to find both library and internet resources. Up to eleven keywords or very brief phrases have to be given to help data retrieval, mining, and indexing.

One must be persistent and creative in using keywords. An effective keyword search requires a strategy: planning of a list of possible keywords and phrases to try.

Choice of the main keywords is the first tool of writing a research paper. Research paper writing is an art. Keyword search should be as strategic as possible.

One should start brainstorming lists of potential keywords before even beginning searching. Think about the most important concepts related to research work. Ask, "What words would a source have to include to be truly valuable in a research paper?" Then consider synonyms for the important words.

It may take the discovery of only one important paper to steer in the right keyword direction because, in most databases, the keywords under which a research paper is abstracted are listed with the paper.

Numerical Methods

Numerical methods used should be transparent and, where appropriate, supported by references.

Abbreviations

Authors must list all the abbreviations used in the paper at the end of the paper or in a separate table before using them.

Formulas and equations

Authors are advised to submit any mathematical equation using either MathJax, KaTeX, or LaTeX, or in a very high-quality image.

Tables, Figures, and Figure Legends

Tables: Tables should be cautiously designed, uncrowned, and include only essential data. Each must have an Arabic number, e.g., Table 4, a self-explanatory caption, and be on a separate sheet. Authors must submit tables in an editable format and not as images. References to these tables (if any) must be mentioned accurately.



Figures

Figures are supposed to be submitted as separate files. Always include a citation in the text for each figure using Arabic numbers, e.g., Fig. 4. Artwork must be submitted online in vector electronic form or by emailing it.

PREPARATION OF ELETRONIC FIGURES FOR PUBLICATION

Although low-quality images are sufficient for review purposes, print publication requires high-quality images to prevent the final product being blurred or fuzzy. Submit (possibly by e-mail) EPS (line art) or TIFF (halftone/ photographs) files only. MS PowerPoint and Word Graphics are unsuitable for printed pictures. Avoid using pixel-oriented software. Scans (TIFF only) should have a resolution of at least 350 dpi (halftone) or 700 to 1100 dpi (line drawings). Please give the data for figures in black and white or submit a Color Work Agreement form. EPS files must be saved with fonts embedded (and with a TIFF preview, if possible).

For scanned images, the scanning resolution at final image size ought to be as follows to ensure good reproduction: line art: >650 dpi; halftones (including gel photographs): >350 dpi; figures containing both halftone and line images: >650 dpi.

Color charges: Authors are advised to pay the full cost for the reproduction of their color artwork. Hence, please note that if there is color artwork in your manuscript when it is accepted for publication, we would require you to complete and return a Color Work Agreement form before your paper can be published. Also, you can email your editor to remove the color fee after acceptance of the paper.

TIPS FOR WRITING A GOOD QUALITY SOCIAL SCIENCE RESEARCH PAPER

Techniques for writing a good quality human social science research paper:

1. Choosing the topic: In most cases, the topic is selected by the interests of the author, but it can also be suggested by the guides. You can have several topics, and then judge which you are most comfortable with. This may be done by asking several questions of yourself, like "Will I be able to carry out a search in this area? Will I find all necessary resources to accomplish the search? Will I be able to find all information in this field area?" If the answer to this type of question is "yes," then you ought to choose that topic. In most cases, you may have to conduct surveys and visit several places. Also, you might have to do a lot of work to find all the rises and falls of the various data on that subject. Sometimes, detailed information plays a vital role, instead of short information. Evaluators are human: The first thing to remember is that evaluators are also human beings. They are not only meant for rejecting a paper. They are here to evaluate your paper. So present your best aspect.

2. Think like evaluators: If you are in confusion or getting demotivated because your paper may not be accepted by the evaluators, then think, and try to evaluate your paper like an evaluator. Try to understand what an evaluator wants in your research paper, and you will automatically have your answer. Make blueprints of paper: The outline is the plan or framework that will help you to arrange your thoughts. It will make your paper logical. But remember that all points of your outline must be related to the topic you have chosen.

3. Ask your guides: If you are having any difficulty with your research, then do not hesitate to share your difficulty with your guide (if you have one). They will surely help you out and resolve your doubts. If you can't clarify what exactly you require for your work, then ask your supervisor to help you with an alternative. He or she might also provide you with a list of essential readings.

4. Use of computer is recommended: As you are doing research in the field of human social science then this point is quite obvious. Use right software: Always use good quality software packages. If you are not capable of judging good software, then you can lose the quality of your paper unknowingly. There are various programs available to help you which you can get through the internet.

5. Use the internet for help: An excellent start for your paper is using Google. It is a wondrous search engine, where you can have your doubts resolved. You may also read some answers for the frequent question of how to write your research paper or find a model research paper. You can download books from the internet. If you have all the required books, place importance on reading, selecting, and analyzing the specified information. Then sketch out your research paper. Use big pictures: You may use encyclopedias like Wikipedia to get pictures with the best resolution. At Global Journals, you should strictly follow [here](#).



6. Bookmarks are useful: When you read any book or magazine, you generally use bookmarks, right? It is a good habit which helps to not lose your continuity. You should always use bookmarks while searching on the internet also, which will make your search easier.

7. Revise what you wrote: When you write anything, always read it, summarize it, and then finalize it.

8. Make every effort: Make every effort to mention what you are going to write in your paper. That means always have a good start. Try to mention everything in the introduction—what is the need for a particular research paper. Polish your work with good writing skills and always give an evaluator what he wants. Make backups: When you are going to do any important thing like making a research paper, you should always have backup copies of it either on your computer or on paper. This protects you from losing any portion of your important data.

9. Produce good diagrams of your own: Always try to include good charts or diagrams in your paper to improve quality. Using several unnecessary diagrams will degrade the quality of your paper by creating a hodgepodge. So always try to include diagrams which were made by you to improve the readability of your paper. Use of direct quotes: When you do research relevant to literature, history, or current affairs, then use of quotes becomes essential, but if the study is relevant to science, use of quotes is not preferable.

10. Use proper verb tense: Use proper verb tenses in your paper. Use past tense to present those events that have happened. Use present tense to indicate events that are going on. Use future tense to indicate events that will happen in the future. Use of wrong tenses will confuse the evaluator. Avoid sentences that are incomplete.

11. Pick a good study spot: Always try to pick a spot for your research which is quiet. Not every spot is good for studying.

12. Know what you know: Always try to know what you know by making objectives, otherwise you will be confused and unable to achieve your target.

13. Use good grammar: Always use good grammar and words that will have a positive impact on the evaluator; use of good vocabulary does not mean using tough words which the evaluator has to find in a dictionary. Do not fragment sentences. Eliminate one-word sentences. Do not ever use a big word when a smaller one would suffice.

Verbs have to be in agreement with their subjects. In a research paper, do not start sentences with conjunctions or finish them with prepositions. When writing formally, it is advisable to never split an infinitive because someone will (wrongly) complain. Avoid clichés like a disease. Always shun irritating alliteration. Use language which is simple and straightforward. Put together a neat summary.

14. Arrangement of information: Each section of the main body should start with an opening sentence, and there should be a changeover at the end of the section. Give only valid and powerful arguments for your topic. You may also maintain your arguments with records.

15. Never start at the last minute: Always allow enough time for research work. Leaving everything to the last minute will degrade your paper and spoil your work.

16. Multitasking in research is not good: Doing several things at the same time is a bad habit in the case of research activity. Research is an area where everything has a particular time slot. Divide your research work into parts, and do a particular part in a particular time slot.

17. Never copy others' work: Never copy others' work and give it your name because if the evaluator has seen it anywhere, you will be in trouble. Take proper rest and food: No matter how many hours you spend on your research activity, if you are not taking care of your health, then all your efforts will have been in vain. For quality research, take proper rest and food.

18. Go to seminars: Attend seminars if the topic is relevant to your research area. Utilize all your resources.

Refresh your mind after intervals: Try to give your mind a rest by listening to soft music or sleeping in intervals. This will also improve your memory. Acquire colleagues: Always try to acquire colleagues. No matter how sharp you are, if you acquire colleagues, they can give you ideas which will be helpful to your research.

19. Think technically: Always think technically. If anything happens, search for its reasons, benefits, and demerits. Think and then print: When you go to print your paper, check that tables are not split, headings are not detached from their descriptions, and page sequence is maintained.



20. Adding unnecessary information: Do not add unnecessary information like "I have used MS Excel to draw graphs." Irrelevant and inappropriate material is superfluous. Foreign terminology and phrases are not apropos. One should never take a broad view. Analogy is like feathers on a snake. Use words properly, regardless of how others use them. Remove quotations. Puns are for kids, not grunt readers. Never oversimplify: When adding material to your research paper, never go for oversimplification; this will definitely irritate the evaluator. Be specific. Never use rhythmic redundancies. Contractions shouldn't be used in a research paper. Comparisons are as terrible as clichés. Give up ampersands, abbreviations, and so on. Remove commas that are not necessary. Parenthetical words should be between brackets or commas. Understatement is always the best way to put forward earth-shaking thoughts. Give a detailed literary review.

21. Report concluded results: Use concluded results. From raw data, filter the results, and then conclude your studies based on measurements and observations taken. An appropriate number of decimal places should be used. Parenthetical remarks are prohibited here. Proofread carefully at the final stage. At the end, give an outline to your arguments. Spot perspectives of further study of the subject. Justify your conclusion at the bottom sufficiently, which will probably include examples.

22. Upon conclusion: Once you have concluded your research, the next most important step is to present your findings. Presentation is extremely important as it is the definite medium through which your research is going to be in print for the rest of the crowd. Care should be taken to categorize your thoughts well and present them in a logical and neat manner. A good quality research paper format is essential because it serves to highlight your research paper and bring to light all necessary aspects of your research.

INFORMAL GUIDELINES OF RESEARCH PAPER WRITING

Key points to remember:

- Submit all work in its final form.
- Write your paper in the form which is presented in the guidelines using the template.
- Please note the criteria peer reviewers will use for grading the final paper.

Final points:

One purpose of organizing a research paper is to let people interpret your efforts selectively. The journal requires the following sections, submitted in the order listed, with each section starting on a new page:

The introduction: This will be compiled from reference matter and reflect the design processes or outline of basis that directed you to make a study. As you carry out the process of study, the method and process section will be constructed like that. The results segment will show related statistics in nearly sequential order and direct reviewers to similar intellectual paths throughout the data that you gathered to carry out your study.

The discussion section:

This will provide understanding of the data and projections as to the implications of the results. The use of good quality references throughout the paper will give the effort trustworthiness by representing an alertness to prior workings.

Writing a research paper is not an easy job, no matter how trouble-free the actual research or concept. Practice, excellent preparation, and controlled record-keeping are the only means to make straightforward progression.

General style:

Specific editorial column necessities for compliance of a manuscript will always take over from directions in these general guidelines.

To make a paper clear: Adhere to recommended page limits.



Mistakes to avoid:

- Insertion of a title at the foot of a page with subsequent text on the next page.
- Separating a table, chart, or figure—confine each to a single page.
- Submitting a manuscript with pages out of sequence.
- In every section of your document, use standard writing style, including articles ("a" and "the").
- Keep paying attention to the topic of the paper.
- Use paragraphs to split each significant point (excluding the abstract).
- Align the primary line of each section.
- Present your points in sound order.
- Use present tense to report well-accepted matters.
- Use past tense to describe specific results.
- Do not use familiar wording; don't address the reviewer directly. Don't use slang or superlatives.
- Avoid use of extra pictures—include only those figures essential to presenting results.

Title page:

Choose a revealing title. It should be short and include the name(s) and address(es) of all authors. It should not have acronyms or abbreviations or exceed two printed lines.

Abstract: This summary should be two hundred words or less. It should clearly and briefly explain the key findings reported in the manuscript and must have precise statistics. It should not have acronyms or abbreviations. It should be logical in itself. Do not cite references at this point.

An abstract is a brief, distinct paragraph summary of finished work or work in development. In a minute or less, a reviewer can be taught the foundation behind the study, common approaches to the problem, relevant results, and significant conclusions or new questions.

Write your summary when your paper is completed because how can you write the summary of anything which is not yet written? Wealth of terminology is very essential in abstract. Use comprehensive sentences, and do not sacrifice readability for brevity; you can maintain it succinctly by phrasing sentences so that they provide more than a lone rationale. The author can at this moment go straight to shortening the outcome. Sum up the study with the subsequent elements in any summary. Try to limit the initial two items to no more than one line each.

Reason for writing the article—theory, overall issue, purpose.

- Fundamental goal.
- To-the-point depiction of the research.
- Consequences, including definite statistics—if the consequences are quantitative in nature, account for this; results of any numerical analysis should be reported. Significant conclusions or questions that emerge from the research.

Approach:

- Single section and succinct.
- An outline of the job done is always written in past tense.
- Concentrate on shortening results—limit background information to a verdict or two.
- Exact spelling, clarity of sentences and phrases, and appropriate reporting of quantities (proper units, important statistics) are just as significant in an abstract as they are anywhere else.

Introduction:

The introduction should "introduce" the manuscript. The reviewer should be presented with sufficient background information to be capable of comprehending and calculating the purpose of your study without having to refer to other works. The basis for the study should be offered. Give the most important references, but avoid making a comprehensive appraisal of the topic. Describe the problem visibly. If the problem is not acknowledged in a logical, reasonable way, the reviewer will give no attention to your results. Speak in common terms about techniques used to explain the problem, if needed, but do not present any particulars about the protocols here.



The following approach can create a valuable beginning:

- o Explain the value (significance) of the study.
- o Defend the model—why did you employ this particular system or method? What is its compensation? Remark upon its appropriateness from an abstract point of view as well as pointing out sensible reasons for using it.
- o Present a justification. State your particular theory(-ies) or aim(s), and describe the logic that led you to choose them.
- o Briefly explain the study's tentative purpose and how it meets the declared objectives.

Approach:

Use past tense except for when referring to recognized facts. After all, the manuscript will be submitted after the entire job is done. Sort out your thoughts; manufacture one key point for every section. If you make the four points listed above, you will need at least four paragraphs. Present surrounding information only when it is necessary to support a situation. The reviewer does not desire to read everything you know about a topic. Shape the theory specifically—do not take a broad view.

As always, give awareness to spelling, simplicity, and correctness of sentences and phrases.

Procedures (methods and materials):

This part is supposed to be the easiest to carve if you have good skills. A soundly written procedures segment allows a capable scientist to replicate your results. Present precise information about your supplies. The suppliers and clarity of reagents can be helpful bits of information. Present methods in sequential order, but linked methodologies can be grouped as a segment. Be concise when relating the protocols. Attempt to give the least amount of information that would permit another capable scientist to replicate your outcome, but be cautious that vital information is integrated. The use of subheadings is suggested and ought to be synchronized with the results section.

When a technique is used that has been well-described in another section, mention the specific item describing the way, but draw the basic principle while stating the situation. The purpose is to show all particular resources and broad procedures so that another person may use some or all of the methods in one more study or referee the scientific value of your work. It is not to be a step-by-step report of the whole thing you did, nor is a methods section a set of orders.

Materials:

Materials may be reported in part of a section or else they may be recognized along with your measures.

Methods:

- o Report the method and not the particulars of each process that engaged the same methodology.
- o Describe the method entirely.
- o To be succinct, present methods under headings dedicated to specific dealings or groups of measures.
- o Simplify—detail how procedures were completed, not how they were performed on a particular day.
- o If well-known procedures were used, account for the procedure by name, possibly with a reference, and that's all.

Approach:

It is embarrassing to use vigorous voice when documenting methods without using first person, which would focus the reviewer's interest on the researcher rather than the job. As a result, when writing up the methods, most authors use third person passive voice.

Use standard style in this and every other part of the paper—avoid familiar lists, and use full sentences.

What to keep away from:

- o Resources and methods are not a set of information.
- o Skip all descriptive information and surroundings—save it for the argument.
- o Leave out information that is immaterial to a third party.



Results:

The principle of a results segment is to present and demonstrate your conclusion. Create this part as entirely objective details of the outcome, and save all understanding for the discussion.

The page length of this segment is set by the sum and types of data to be reported. Use statistics and tables, if suitable, to present consequences most efficiently.

You must clearly differentiate material which would usually be incorporated in a study editorial from any unprocessed data or additional appendix matter that would not be available. In fact, such matters should not be submitted at all except if requested by the instructor.

Content:

- o Sum up your conclusions in text and demonstrate them, if suitable, with figures and tables.
- o In the manuscript, explain each of your consequences, and point the reader to remarks that are most appropriate.
- o Present a background, such as by describing the question that was addressed by creation of an exacting study.
- o Explain results of control experiments and give remarks that are not accessible in a prescribed figure or table, if appropriate.
- o Examine your data, then prepare the analyzed (transformed) data in the form of a figure (graph), table, or manuscript.

What to stay away from:

- o Do not discuss or infer your outcome, report surrounding information, or try to explain anything.
- o Do not include raw data or intermediate calculations in a research manuscript.
- o Do not present similar data more than once.
- o A manuscript should complement any figures or tables, not duplicate information.
- o Never confuse figures with tables—there is a difference.

Approach:

As always, use past tense when you submit your results, and put the whole thing in a reasonable order.

Put figures and tables, appropriately numbered, in order at the end of the report.

If you desire, you may place your figures and tables properly within the text of your results section.

Figures and tables:

If you put figures and tables at the end of some details, make certain that they are visibly distinguished from any attached appendix materials, such as raw facts. Whatever the position, each table must be titled, numbered one after the other, and include a heading. All figures and tables must be divided from the text.

Discussion:

The discussion is expected to be the trickiest segment to write. A lot of papers submitted to the journal are discarded based on problems with the discussion. There is no rule for how long an argument should be.

Position your understanding of the outcome visibly to lead the reviewer through your conclusions, and then finish the paper with a summing up of the implications of the study. The purpose here is to offer an understanding of your results and support all of your conclusions, using facts from your research and generally accepted information, if suitable. The implication of results should be fully described.

Infer your data in the conversation in suitable depth. This means that when you clarify an observable fact, you must explain mechanisms that may account for the observation. If your results vary from your prospect, make clear why that may have happened. If your results agree, then explain the theory that the proof supported. It is never suitable to just state that the data approved the prospect, and let it drop at that. Make a decision as to whether each premise is supported or discarded or if you cannot make a conclusion with assurance. Do not just dismiss a study or part of a study as "uncertain."



Research papers are not acknowledged if the work is imperfect. Draw what conclusions you can based upon the results that you have, and take care of the study as a finished work.

- o You may propose future guidelines, such as how an experiment might be personalized to accomplish a new idea.
- o Give details of all of your remarks as much as possible, focusing on mechanisms.
- o Make a decision as to whether the tentative design sufficiently addressed the theory and whether or not it was correctly restricted. Try to present substitute explanations if they are sensible alternatives.
- o One piece of research will not counter an overall question, so maintain the large picture in mind. Where do you go next? The best studies unlock new avenues of study. What questions remain?
- o Recommendations for detailed papers will offer supplementary suggestions.

Approach:

When you refer to information, differentiate data generated by your own studies from other available information. Present work done by specific persons (including you) in past tense.

Describe generally acknowledged facts and main beliefs in present tense.

THE ADMINISTRATION RULES

Administration Rules to Be Strictly Followed before Submitting Your Research Paper to Global Journals Inc.

Please read the following rules and regulations carefully before submitting your research paper to Global Journals Inc. to avoid rejection.

Segment draft and final research paper: You have to strictly follow the template of a research paper, failing which your paper may get rejected. You are expected to write each part of the paper wholly on your own. The peer reviewers need to identify your own perspective of the concepts in your own terms. Please do not extract straight from any other source, and do not rephrase someone else's analysis. Do not allow anyone else to proofread your manuscript.

Written material: You may discuss this with your guides and key sources. Do not copy anyone else's paper, even if this is only imitation, otherwise it will be rejected on the grounds of plagiarism, which is illegal. Various methods to avoid plagiarism are strictly applied by us to every paper, and, if found guilty, you may be blacklisted, which could affect your career adversely. To guard yourself and others from possible illegal use, please do not permit anyone to use or even read your paper and file.



CRITERION FOR GRADING A RESEARCH PAPER (COMPILATION)
BY GLOBAL JOURNALS

Please note that following table is only a Grading of "Paper Compilation" and not on "Performed/Stated Research" whose grading solely depends on Individual Assigned Peer Reviewer and Editorial Board Member. These can be available only on request and after decision of Paper. This report will be the property of Global Journals

Topics	Grades		
	A-B	C-D	E-F
<i>Abstract</i>	Clear and concise with appropriate content, Correct format. 200 words or below	Unclear summary and no specific data, Incorrect form Above 200 words	No specific data with ambiguous information Above 250 words
<i>Introduction</i>	Containing all background details with clear goal and appropriate details, flow specification, no grammar and spelling mistake, well organized sentence and paragraph, reference cited	Unclear and confusing data, appropriate format, grammar and spelling errors with unorganized matter	Out of place depth and content, hazy format
<i>Methods and Procedures</i>	Clear and to the point with well arranged paragraph, precision and accuracy of facts and figures, well organized subheads	Difficult to comprehend with embarrassed text, too much explanation but completed	Incorrect and unorganized structure with hazy meaning
<i>Result</i>	Well organized, Clear and specific, Correct units with precision, correct data, well structuring of paragraph, no grammar and spelling mistake	Complete and embarrassed text, difficult to comprehend	Irregular format with wrong facts and figures
<i>Discussion</i>	Well organized, meaningful specification, sound conclusion, logical and concise explanation, highly structured paragraph reference cited	Wordy, unclear conclusion, spurious	Conclusion is not cited, unorganized, difficult to comprehend
<i>References</i>	Complete and correct format, well organized	Beside the point, Incomplete	Wrong format and structuring



INDEX

A	O
Accent · 30, 31	Observational · 31, 32, 35
Accessible · 29	Obsessed · 29, 30
Adversely · 20, 34	
Assumed · 19, 26	P
	Pledged · 23
D	Polarized · 22
Deliberately · 29	Potentialize · 1
Deprived · 10	Precursor · 32
	Predictable · 23
E	Predominantly · 26
Emergence · 24	Prevalent · 26, 33
Empowered · 10, 11, 12,	
Endeavours · 15	R
Endowed · 12	Ramifications · 10
Enrolled · 22, 14	Redundant · 33
Exhausts · 22	Relegated · 10, 20
	Requisite · 10, 13, 14, 15
H	Retrieval · 27
Hectic · 23	
Hilarious · 31	S
Humorous · 30	Savage · 29
	Slangs · 29
I	
Implement · 11, 17, 23	V
Implicitly · 12	Venture · 23
Inappropriate · 30, 31	Vogue · 29, 30, 34
Inevitably · 30	Vulnerability · 11
Integrity · 24, 11	
L	
Lucrative · 23	
Lured · 24	
M	
Manoeuvre · 20	
Multitude · 18	



save our planet



Global Journal of Human Social Science

Visit us on the Web at www.GlobalJournals.org | www.SocialScienceResearch.org
or email us at helpdesk@globaljournals.org



ISSN 975587

© Global Journals