



Centro de Educação - UFPE
Avenida da Arquitetura s/n
Cidade Universitária, Recife - PE - Brasil
CEP.: 50.740-550
Fone/Fax: (81) 2126.8952
edumatec@ufpe.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E
TECNOLÓGICA
CURSO DE MESTRADO

FLÁVIA ANDRÉA DOS SANTOS

O PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

RECIFE
2016

FLÁVIA ANDRÉA DOS SANTOS

O PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Paulino
Abranches

Recife

2016

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S237p

Santos, Flávia Andréa dos.

O professor e as tecnologias digitais na educação de jovens e adultos: perspectivas, possibilidades e desafios / Flávia Andréa dos Santos. – Recife: O autor, 2016.

190 f. ; 30 cm.

Orientador: Sérgio Paulino Abranches.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2016.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Tecnologia educacional.
3. Prática de ensino 4. UFPE - Pós-graduação. I. Abranches, Sérgio Paulino.
II. Título.

374 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2016-16)

FLÁVIA ANDRÉA DOS SANTOS

O PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Aprovada em 04 de fevereiro de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches – orientador e presidente
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho – examinadora interna
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares – examinador externo
Universidade Federal de Minas Gerais

Aos meus pais, Cícera e Bernardo (*in memoriam*),
que me ensinaram o significado do amor e da aprendizagem.

AGRADECIMENTO

Este é o momento de agradecer. De abraçar e agradecer. Uma das primeiras coisas que aprendi ao iniciar o mestrado foi que uma pesquisa é uma produção coletiva. Ela abarca o pesquisador, o orientador, os professores colaboradores, os sujeitos analisados e todas as pessoas que contribuem de alguma forma, seja pelo cafezinho ofertado ou pelas conversas esclarecedoras, com a conclusão da pesquisa. Logo, tenho muito a agradecer.

Inicio agradecendo à minha família, meu porto seguro, meu equilíbrio, minha razão maior. Agradeço à minha mãe, por não me esquecer em suas orações, pelos sucos, pelo amor incondicional. Agradeço aos meus irmãos Luiz, Bernardo e Will, por todo afeto e gentileza. Agradeço à minha prima Cleidinha e às minhas cunhadas Claudinha e Lourdinha, pelo carinho e atenção. Agradeço aos meus amados Lucas, Luana e Davi, por me fazerem pular ondas na praia, acreditar em Papai Noel, contar estrelas no céu e sempre me fazerem perguntas que não sei responder. E à minha amada Polinha, companheira fiel da minha escrita.

Agradeço aos meus amigos de estrada e de vida Aparecida, Flávia Nery, Fátima, Edjane, Elaine, Edson, Aurita, Alessandra, Tony, Cely e Carmita, dos quais estive tão distante nos últimos dois anos, pelas palavras de apoio e por ouvirem com paciência as minhas questões de pesquisa, mesmo quando elas não pareciam fazer sentido.

Agradeço aos meus queridos amigos professores, das escolas nas quais leciono, pelo incentivo, pela energia positiva e por não me deixarem esquecer o chão da escola. Um obrigado especial à Patrícia Chaves, Elizangela Barbosa, Edel, Elisangela Ribeiro, Rosana, Silvana e Michelle, pela amizade e por me ajudarem no desenvolvimento da pesquisa das formas mais diversas, desde o empréstimo de um livro a uma ida à praia para pensar melhor as análises.

Agradeço com afeto a todos os funcionários e professores que fazem o EDUMATEC - UFPE, pelo acolhimento, respeito, paciência e zelo com os quais nos acompanham em cada passo do caminho. Em especial aos professores Patrícia Smith, M^a Auxiliadora Padilha, Thelma Panerai e Marcelo Sabbatini, pelas contribuições nas aulas de seminários.

Agradeço aos professores Ana Beatriz e Leôncio Soares, pelas valorosas contribuições no caminhar da pesquisa, principalmente quando realizado o processo de qualificação. Foram contribuições que me fizeram redesenhar caminhos e buscar novas respostas.

Agradeço de forma especial ao professor Sérgio Abranches, meu orientador. Em minha trajetória como educadora, tomei alguns professores como referenciais para o meu

fazer pedagógico, e o professor Sérgio Abranches é um deles. Professor competente, comprometido com sua prática, eterno aprendiz. Ensina por meio das palavras, mas muito mais através das ações. Como orientador primoroso, não nos deixa esquecer que as pesquisas são feitas de ética, sensibilidade e metodologia. É fato reconhecido por entre os corredores do Edumatec: ser orientanda/o do professor Sérgio Abranches é um privilégio.

Agradeço, com toda a alegria que me cabe, o convívio com os alunos de minha turma de mestrado e das turmas 2013 e 2015. O mestrado foi um período de forte crescimento pessoal, com a ação contínua de desconstrução e reconstrução de saberes. A convivência com pessoas tão especiais fizeram toda a diferença nesta reconstrução.

Agradeço ao presente de ter conhecido, no decorrer do mestrado, as amadas Deise, Dayse, Aline, Thaís e o amado Eber que, em cada uma das etapas do mestrado estiveram ao meu lado compartilhando, colaborando e ajudando a colocar ponto final sempre que preciso. Juntos, formamos o grupo `edumatequian@s` e descobrimos que dissertar se aprende dissertando, que as risadas são motivadores cerebrais e que pode faltar água, mas não pode faltar afeto.

Agradeço, abraçando bem apertado, às queridas Alice, Rita, Priscila, Manoela e ao querido André. É como diz a música “o melhor lugar no mundo é dentro de um abraço”, e como é bom abraçar vocês. Obrigada pelo carinho, pelos almoços e pelas conversas intelectualmente disciplinadas. Alice, obrigada por cada uma das certezas e dúvidas compartilhadas.

Agradeço à equipe de formação da EJA do município de Jaboatão dos Guararapes, pela disponibilidade e receptividade com que me acolheram. Em especial à Conceição, por sua colaboração com a pesquisa e pelas conversas esclarecedoras acerca da EJA.

Agradeço especialmente aos professores que fazem o primeiro segmento da EJA no município de Jaboatão dos Guararapes. Obrigada pela disponibilidade com a qual participaram da pesquisa, sobretudo, os professores entrevistados que abdicaram de sua hora de descanso para me receber e realizar as entrevistas.

Agradeço com carinho aos meus alunos de EJA, meus motivadores. Jovens, adultos e idosos que me fazem pensar e repensar cotidianamente o valor da educação.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Recife e à Secretaria Municipal de Educação de Jaboatão dos Guararapes, por terem concedido minha licença de estudo para dedicação ao mestrado.

Por fim, agradeço a Deus, pela dádiva da vida, por sempre estar ao meu lado.

*Esse tal de “Zap Zap”
É negócio interessante
Eu que antes criticava
Hoje treclo à todo instante
Quase nem durmo ou almoço
E quem criou esse troço
Tem uma mente brilhante.*

*Quem diria que um dia
Eu pudesse utilizar
Calculadora e relógio
Câmera de fotografar
Tudo no mesmo aparelho
Mapa, calendário, espelho
E telefone celular.*

*E agora a moda pegou
Pelas “Redes Sociais”
É no “Face” ou pelo “Zap”
Que o povo conversa mais
Talvez não saiba o motivo
Que esse tal de aplicativo
É mais lido que os jornais.*

*Eu acho muito engraçado
Porque muita gente tem
Um Grupo só pra Família
Um do Trabalho também
E até aquele contato
Que só muda de retrato
Mas não fala com ninguém!*

*Tem o Grupo da Escola
O Grupo da Academia
Grupo da Universidade
O Grupo da Poesia
Tem o Grupo das Baladas
Das Amigas Mais Chegadas
E o da Diretoria.*

*Tem quem mande Oração
“Bom dia!”, de vez em quando
Que só mande figurinhas
Quem só fique reclamando
Nos Grupos é que é parada
Dia, noite, madrugada
Sempre tem alguém teclando*

*Cada um que analise
Se é bom ou se é ruim
Ou se a Tecnologia
É o começo do fim
Talvez um voto vencido
Porém o Zap tem sido
Até útil para mim.*

*Eu acho que a Internet
É uma coisa muito boa
Tem coisas muito importantes
Porém muita coisa à toa
Usar de forma acertada
Ou, por ela, ser usada
Vai depender da pessoa.*

*Comunicação é bom
Vantagens que hoje se tem
Feliz é quem tem amigos
Fora das Redes também
A vida só tem sentido
Quando o que é permitido
É aquilo que convém.*

CORDEL: Whatsapp
Autora: Izabel Nascimento
Aracaju-Sergipe

RESUMO

A inserção das tecnologias digitais na sociedade transformou o modo como as pessoas produzem conhecimento, adquirem informação, se comunicam, concebem o trabalho e realizam suas atividades cotidianas. Essas tecnologias redefinem a concepção de tempo e espaço e geram novas demandas de aprendizagem que recaem sobre a escola. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como componente desta sociedade e da escola, também recebe as demandas oriundas da presença destas tecnologias na sociedade. Diante disso, é preciso discutir o significado da inserção das tecnologias digitais à prática pedagógica da EJA. Para este trabalho, dentro dessa temática, focamos nossa atenção em como os professores compreendem as perspectivas, as possibilidades e os desafios dessa inserção de tecnologias. O presente estudo tem como objetivo geral analisar as perspectivas, as possibilidades e os desafios que os professores do primeiro segmento da EJA, do município de Jaboaão dos Guararapes, apresentam para a inserção das tecnologias digitais em sua prática. E como objetivos específicos: (1) identificar os significados atribuídos às tecnologias digitais pelos professores: uso pessoal, influência e importância à educação; (2) analisar as perspectivas dos professores quanto à inserção das tecnologias digitais na EJA; (3) mapear as possibilidades encontradas pelos professores da EJA para a utilização das tecnologias digitais em sua prática pedagógica; (4) identificar os desafios apresentados pelos professores à inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA. A composição do quadro teórico da pesquisa engloba as produções acerca da EJA, das tecnologias digitais e das tecnologias digitais na EJA, discutindo as funções da EJA, a Aprendizagem ao longo da Vida e a EJA inserida na sociedade da informação. É uma pesquisa de abordagem qualitativa que utiliza como metodologia de análise a Análise de Conteúdo, definida por Moraes (1999), apoiada no uso do software WebQDA. Como instrumentos de coleta de dados, aplicamos um questionário semiestruturado e uma entrevista semiestruturada. Responderam ao questionário 82 professores que lecionam no primeiro segmento da EJA, e, dentre estes, 36 foram entrevistados. As perspectivas apresentadas pelos professores são analisadas em função da visão positiva, condicional e negativa. As possibilidades são refletidas a partir do ensino, da aprendizagem, da produção do material pedagógico e dos modos de uso. Os desafios são discutidos no campo dos aspectos estruturais, das dificuldades do professor e em relação ao aluno. Os resultados da pesquisa revelam que a inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA não pode ser compreendida apenas como processo de instrumentalização do aluno na perspectiva da inclusão digital. Ela necessita ser apreendida no contexto do direito legal, no âmbito das funções equalizadora e qualificadora definidas à EJA, como resposta às necessidades básicas de aprendizagens, como fator de inclusão social e como componente do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; tecnologias digitais; tecnologias digitais na EJA; professor da EJA.

ABSTRACT

The introduction of digital technologies in society has transformed the way people produce knowledge, acquire information, communicate, conceive work and carry out their daily activities. These technologies redefine the concept of time and space and generate new learning demands for schools. Youth and Adult Education (YAE) as part of this society and the school also receive demands generated by the presence of these technologies in society. Thus, it is necessary to discuss the meaning of digital technologies' inclusion into pedagogical practice of YAE. For this work, concerning this issue, we focus our attention on how teachers understand the perspectives, possibilities and challenges of this technology integration. This study has as its main objective to analyze the prospects, possibilities and challenges that teachers of the first segment of the YAE, from Jaboatão dos Guararapes, have to integrate digital technologies in their practice. And the following specific objectives: (1) identify the meanings attributed to digital technologies by teachers: personal use, influence and importance to education; (2) analyze teacher's perspectives regarding the inclusion of digital technologies in YAE; (3) map the possibilities encountered by YAE teachers for the use of digital technologies in their pedagogical practice; (4) identify the challenges presented by teachers to the integration of digital technologies in the pedagogical practice of YAE. The theoretical basis of this research encompasses works about YAE, digital technologies and digital technologies in YAE, discussing the functions of YAE, the lifelong learning and YAE inserted in the information society. It is a qualitative research that uses an analytical methodology, content analysis, defined by Moraes (1999), along with the use of WebQDA software. As data collection instruments, we have applied a semi-structured questionnaire and a semi-structured interview. 82 teachers who teach in the first segment of the YAE have answered the questionnaire and, from those, 36 have been interviewed. The perspectives presented by the teachers are analyzed on the basis of positive, conditional and negative view. The possibilities are reflected from the teaching, learning, production of teaching materials and modes of use. The challenges are discussed in the field of structural aspects, teacher's difficulties and the students. The results reveal that the insertion of digital technologies in the pedagogical practice of YAE can not be understood only as the student instrumentalization process in the perspective of digital inclusion. It needs to be understood in the context of the legal right, under the equalization and qualification functions defined to YAE, in response to the basic needs of learning, as a social inclusion factor, and as a component of the Lifelong Learning Paradigm.

Keywords: Youth and Adult Education; digital technologies; digital technologies in YAE; teacher of YAE.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Faixa etária dos professores participantes da pesquisa.....	71
Tabela 2 – Cursos de Pós-Graduação realizados pelos professores sujeitos da pesquisa.	72
Tabela 3 – Número de questionários aplicados e contextos de aplicação.	78
Tabela 4 – Os usos da internet pelos professores da pesquisa.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de dissertações e teses analisadas.	38
Quadro 2 – Relação de artigos analisados nas bases de dados da ANPEd e Correlatos.	54
Quadro 3 – Artigos selecionados do I Congresso da Cátedra da UNESCO de EJA (GT 12)..	57
Quadro 4 – Significados das tecnologias digitais.....	95
Quadro 5 – Importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.	99
Quadro 6 – Justificativas para o uso das tecnologias digitais na sala de aula da EJA.	103
Quadro 7 – Recursos utilizados na sala de aula EJA <i>versus</i> frequência.....	106
Quadro 8 – Compreensão dos professores sobre o principal objetivo da EJA.....	111
Quadro 9 – O que buscam os alunos da EJA, segundo a visão dos professores.	114
Quadro 10 – As perspectivas dos professores para com as Tecnologias digitais na EJA.	117
Quadro 11 – Possibilidades das tecnologias digitais na EJA.	129
Quadro 12 – Desafios das Tecnologias digitais na EJA.....	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo global de magistério e tempo de magistério na EJA dos professores participantes da pesquisa.	73
Gráfico 2 – Faixa etária dos professores entrevistados.	81
Gráfico 3 – Tempo de docência na EJA, dos professores entrevistados.	81
Gráfico 4 – Recursos tecnológicos que os professores possuem no campo pessoal.	88
Gráfico 5 – Local onde o professor acessa a internet.	90
Gráfico 6 – Como o professor acessa a internet.	90
Gráfico 7 – Uso e frequência das Mídias/redes/aplicativos pelos professores.	93
Gráfico 8 – Influência das tecnologias digitais na vida das pessoas, segundo os professores.	96
Gráfico 9 – Como o professor se considera em relação às tecnologias digitais.	97
Gráfico 10 – Tecnologias que os professores citam utilizar na educação.	100
Gráfico 11 – Avaliação dos recursos tecnológicos e a sala de aula.	101
Gráfico 12 – Tecnologias que na avaliação dos professores os alunos da EJA possuem.	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Município de Jaboatão dos Guararapes dividido em sete regionais.	74
Figura 2 – Tela do WebQDA com os arquivos das questões abertas do questionário.	84
Figura 3 – Tela do WebQDA com os arquivos das transcrições das entrevistas.	85
Figura 4 – Tela do WebQDA com as categorias de análise.	86
Figura 5 – Localização das escolas dos entrevistados.	108

LISTA DE SIGLAS

ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEd CENTRO-OESTE	Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste
ANPEd SUDESTE	Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste
ANPEd SUL	Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPEPE	Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
EDUMATE/UFPE	Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica/ Universidade Federal de Pernambuco
GRALE	Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LI	Laboratório de Informática
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização
MOVA-DIGITAL	Movimento de Alfabetização - Digital
PE	Pernambuco
PIAAC	<i>Programme for the International Assessment of Adult Competencies</i>
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
PROEF 1	Projeto de Ensino Fundamental – Segmento 1

PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEE-PE	Secretaria de Estado da Educação de Pernambuco
TIC	Tecnologias de informação e de comunicação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WEBQDA	<i>Web Qualitative Data Analyses</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
2 ASPECTOS QUE ALINHAVAM A DISCUSSÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA ...	24
2.1 A EJA sob o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida.....	26
2.2 A EJA e as especificidades: é preciso reconhecer esse diálogo	29
2.3 A EJA na sociedade da informação.....	32
3 A EJA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS, OS ARTIGOS E AS CONFINTEAS?	36
3.1 A EJA e as tecnologias digitais nas produções científicas <i>Stricto Sensu</i>	37
3.2 A EJA e as tecnologias digitais nos artigos da ANPED e correlatos	52
3.2.1 A EJA e as tecnologias digitais nas produções do I Congresso da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos	55
3.3 As CONFINTEAS e as tecnologias digitais na EJA: o que dizem os documentos?.....	63
4 PERCURSO METODOLÓGICO	69
4.1 A natureza da pesquisa.....	69
4.2 Primeiros passos: da revisão bibliográfica à aplicação do questionário piloto	69
4.3 Sujeitos da pesquisa	71
4.4 Caracterização do campo	73
4.4.1 A formação continuada dos professores do primeiro segmento da EJA	75
4.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	76
4.5.1 O questionário	77
4.5.2 A entrevista	78
4.6 Organização e análise dos dados da pesquisa	82
4.6.1 A preparação do <i>corpus</i> de dados.....	82
4.6.2 A análise de conteúdo por meio do <i>Software</i> WebQDA.....	83
5 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS SUJEITOS DA PESQUISA: O QUE NOS DIZEM OS DADOS?	87
5.1 A tessitura das tecnologias digitais: usos, significados e influência no campo pessoal	87
5.1.1 O Professor e o uso das tecnologias digitais no campo pessoal	88
5.1.2 As tecnologias digitais e a reflexão dos professores acerca de seus significados e influência	95
5.2 A importância das tecnologias digitais para a educação sob a perspectiva do professor	98
5.3 As tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos: primeiras reflexões	102
6 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EJA: TECENDO SIGNIFICADOS POR ENTRE PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS	108
6.1 A EJA para qual os professores refletem as tecnologias digitais na prática pedagógica	110
6.2 As perspectivas dos professores para com a inserção das tecnologias digitais na EJA	117
6.2.1 Visão positiva.....	118
6.2.2 Visão condicional.....	121

6.2.3 Visão negativa	125
6.3 As tecnologias digitais na EJA: por onde caminham as possibilidades?	128
6.3.1 As tecnologias digitais na EJA e o ensino.....	129
6.3.2 As tecnologias digitais como possibilidade para a aprendizagem.....	132
6.3.3 As tecnologias digitais na EJA como suporte para a produção de material pedagógico....	134
6.3.4 Modos de uso das tecnologias digitais na EJA.....	136
6.4 O desenho dos desafios à inserção das tecnologias digitais na EJA	141
6.4.1 Desafios quanto à estrutura	142
6.4.2 Desafios para o professor	146
6.4.3 Desafios em relação ao aluno.....	153
6.5 Os dados analisados frente aos referenciais teóricos.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICE	184
APÊNDICE 1: Questionário aplicado com os professores do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos.	184
APÊNDICE 2: Entrevista aplicada com os professores do I segmento da Educação de Jovens e Adultos.	190

INTRODUÇÃO

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

(Paulo Freire)

A presente pesquisa nasce em decorrência de nossa trajetória profissional na Educação de Jovens e Adultos (EJA): da relação com o jovem, que mesmo após longo período de permanência no ensino regular chega à EJA sem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); da convivência com o adulto não alfabetizado, que possui uma ampla leitura de mundo, mas caminha titubeante entre os signos da leitura e da escrita; e do diálogo com o idoso, que após percorrer os caminhos e as trilhas de sua existência, visualiza na ida à escola a realização de sonhos engavetados.

Nossa atuação na EJA teve início durante o período de desenvolvimento do Projeto Saber Ler¹, realizado no município de Jaboatão dos Guararapes, no Estado de Pernambuco. Cursando na época o magistério, participávamos, por meio do projeto, de ações pedagógicas promovidas nas comunidades. Ações essas que eram vivenciadas nas casas dos alunos e apresentavam por propósito a alfabetização de jovens e adultos segundo a concepção de Paulo Freire. As estratégias de ensino e aprendizagem se desenvolviam no âmbito dos temas geradores e da promoção do diálogo. Ser alfabetizado era compreendido na perspectiva do “não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1975 *apud* GADOTTI, 2003, p. 255). O processo de alfabetização se constituía em uma construção social, na qual o sujeito se alfabetizava ao mesmo tempo em que desenvolvia sua consciência crítica. Assim, sob esse referencial, a Educação de Jovens e Adultos, bem como o significado da relação *educação e sociedade*, se fez presente em nossa formação. A partir de então, passamos a lecionar no segmento da EJA, no âmbito da rede pública de ensino.

Diante do desafio de alfabetizarmos jovens, adultos e idosos, realizamos em 2007 a produção monográfica *Lato Sensu* intitulada *a importância social da alfabetização na*

¹ O Projeto Saber Ler foi desenvolvido no município de Jaboatão dos Guararapes no período de 1991 a 1992.

*comunidade Sovaco da Cobra*², que nos fez percorrer os significados da relação sujeito-alfabetização-sociedade, estabelecida pelo alunado da EJA.

Para os alunos participantes da pesquisa, a alfabetização lhes permitia, na medida em que se apropriavam dos signos escritos, atuar com consciência nos espaços sociais. Ações cotidianas, como reconhecer as informações presentes em um calendário, identificar os letreiros dos transportes públicos, ler o cardápio de um restaurante, localizar um nome em uma listagem, modificavam a compreensão de tempo, de espaço e de participação social. A superação dos desafios gerados pelo *déficit* da aprendizagem escolar e a reinserção no mercado do trabalho se projetavam, então, como expectativas direcionadas à escola da EJA.

Mediante uma eclética composição etária, geracional, social, econômica, espacial, cultural, de gênero e de etnia, dentre outras, a EJA se apresentava como uma modalidade de ensino destinada aos jovens, adultos e idosos que possuíam em comum alguns elementos: i) não terem tido acesso à escola no período regular; ii) desejo de realizar a reinserção escolar e iii) anseio pela escolaridade compensatória, de formação propulsora para a inclusão no mercado de trabalho, de aceleração dos estudos e necessidade de construir as competências básicas da aprendizagem, que lhes permitissem atuar com autonomia nos espaços sociais.

Correspondia aos objetivos da EJA formar sujeitos autônomos, críticos e ativos frente à sua realidade social, sujeitos que pudessem interagir significativamente com os mecanismos sociais vigentes.

Quando analisamos as expectativas pedagógicas para a EJA, de quando realizada a pesquisa e de agora, e consideramos as transformações sociais resultantes da presença das tecnologias digitais na sociedade, compreendemos que os seus objetivos se ampliam. É preciso responder aos anseios dessa sociedade informacional (CASTELLS, 1996) na qual não cabe ao sujeito ser apenas um observador, mas lhe compete o papel de ser um agente participativo que contribui para a sua construção e seu funcionamento. Sendo a inserção das tecnologias digitais na EJA, inclusive, visualizada como um direito legal (CRUZ, 2008; FRANCO, 2009) pertencente ao aluno da EJA:

[...] negar aos jovens e adultos, em seu retorno ao processo de escolarização, a possibilidade de adquirir os conhecimentos necessários a este novo código de comunicação da sociedade tecnológica, é negar-lhes o direito à plena

² A comunidade Sovaco da Cobra, hoje denominada Novo Horizonte, encontra-se localizada na cidade de Jaboatão dos Guararapes, no Estado de Pernambuco. Na época da realização da pesquisa, a comunidade, vítima do abandono do poder público, destacava-se pelo alto índice de analfabetismo (da criança ao idoso) e de violência social.

cidadania, dada a penetração generalizada das tecnologias digitais na vida contemporânea (CRUZ, 2008, p. 147-148).

A presença das tecnologias digitais na sociedade transforma as relações do homem com o meio. Para Kenski (2010, p. 21), o “homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir e agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos”. A escola como instituição social, se localiza em meio a estas transformações.

Foi em busca de compreendermos as possíveis transformações na prática pedagógica, resultantes da presença das tecnologias digitais na educação (especificamente o computador/*notebook*) que, em 2012, realizando uma especialização em Mídias e Educação, promovida pelo núcleo de EAD da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), construímos a monografia intitulada *acessibilidade digital e a transformação do fazer pedagógico*, na qual analisamos a percepção do professorado acerca das possíveis modificações no fazer pedagógico, resultantes da aquisição de *notebooks*, via programas governamentais. Questionávamos, então, se a aquisição deste recurso tecnológico resultaria em possíveis transformações na prática do professorado.

Nossa pesquisa se desenvolveu com professores de duas escolas municipais³, sem distinção de ano/ciclo/série, e resultou em reflexões significativas acerca da inserção das tecnologias digitais na educação. Dentre elas, destacamos as considerações dos professores acerca do docente *se constituir sujeito de sua própria vivência pedagógica*, estando estas, muitas vezes, relacionadas a uma experiência pessoal pedagógica ou formação acadêmica desvinculadas do uso das tecnologias na educação, condição que, por vezes, não o habilita a uma reflexão ou ação favorável ao uso das tecnologias digitais na sala de aula.

Os sujeitos da pesquisa consideravam que inserir as tecnologias digitais na prática pedagógica representava um desafio. E para Kenski este desafio ocorre porque

O ensino mediado pelas tecnologias digitais redimensiona os papéis de todos os envolvidos no processo educacional. Novos procedimentos pedagógicos são exigidos. Em um mundo que muda rapidamente, professores procuram auxiliar seus alunos a analisar situações complexas e inesperadas; a desenvolver a criatividade; a utilizar outros tipos de “racionalidade”: a imaginação criadora, a sensibilidade tátil, visual e auditiva, entre outras (KENSKI, 2010, p. 93).

³ A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal da cidade de Jaboatão dos Guararapes e em uma escola municipal da cidade de Recife. Os professores que participaram da pesquisa preenchiam a dois critérios: ser professor nas escolas onde foram realizadas as pesquisas (independente do segmento de ensino em que lecionavam na escola) e terem recebido o *notebook* via os programas Professor.com e Professor Ligado.

Diante da reflexão sobre as tecnologias digitais na educação, nasceu o desafio de analisar a inserção destas tecnologias especificamente no campo da EJA. A nossa vivência pedagógica nesta modalidade de ensino, enquanto professora, nos impulsionava a discutir as contribuições que a inserção destas tecnologias poderia trazer ao fazer pedagógico da EJA, e de que modo estas contribuiriam para a construção de competências que favorecessem ao aluno da EJA atuar com autonomia na sociedade informacional.

A inserção das tecnologias digitais na sociedade impacta, entre outros aspectos, a forma como as pessoas se comunicam, como adquirem informação e como o mercado de trabalho se organiza, gerando mudanças que recaem diretamente sobre as demandas de aprendizagens do alunado da EJA.

Todavia, a inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA passa pelas funções e objetivos que lhes são atribuídos e recai efetivamente sobre o modo como o professor compreende o processo de ensino e de aprendizagem. Como também, perpassa a visão que o professor tem do conhecimento, da educação, das tecnologias e da sociedade. Visto que a simples presença das tecnologias digitais na sala de aula não caracteriza a sua inserção pedagógica.

é bom lembrar que nenhuma tecnologia pode ser considerada educativa, a priori. Os recursos que oferece, por mais sofisticados que sejam, só se tornam efetivos para a educação se a ideologia que sustenta seu uso e as atividades propostas com eles forem guiadas por uma concepção atualizada do fenômeno de aprendizagem e coerentes com os seus paradigmas (SARTORE; PRADO, 2010, p. 12).

Consideramos que para compreendermos a relação das tecnologias digitais na EJA com o processo de ensino e da aprendizagem é importante localizarmos o professor nesta discussão. Nesse sentido, o nosso estudo apresentou por objetivo geral: analisar as perspectivas, as possibilidades e os desafios que os professores do primeiro segmento da EJA, do município de Jabotão dos Guararapes, apresentam para a inserção das tecnologias digitais em sua prática pedagógica. Além desse, estabelecemos como objetivos específicos:

- I) identificar os significados atribuídos às tecnologias digitais pelos professores: uso pessoal, influência e importância à educação;
- II) analisar as perspectivas dos professores quanto à inserção das tecnologias digitais na EJA;

- III) mapear as possibilidades encontradas pelos professores da EJA para a utilização das tecnologias digitais em sua prática pedagógica;
- IV) identificar os desafios apresentados pelos professores à inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA.

Como podemos observar nos objetivos propostos, os professores do primeiro segmento da EJA, da rede municipal de ensino do município de Jaboatão dos Guararapes, constituíram os nossos sujeitos de pesquisa.

Em 2010, a rede municipal de ensino deu início ao que denominou de programa de “Modernização do Parque Tecnológico da Rede Municipal de Ensino” que apresentou entre suas ações: a distribuição de *notebooks* aos professores (via programa *Professor Ligado*); a entrega para as escolas municipais de um “kit conectividade” (que continha *datashow*, computadores e impressoras) e implantação de laboratórios de informática nas escolas⁴. Diante dessas ações, partimos do pressuposto que os professores têm acesso às tecnologias digitais.

Partimos da hipótese de que para os professores da EJA do município de Jaboatão dos Guararapes, a inserção das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos possibilita a renovação da dinâmica da sala de aula, favorecendo o diálogo, o exercício da crítica e a socialização dos conhecimentos, podendo contribuir para amenizar as diferenças etária-geracionais, culturais, de gênero, de credo e de classe, especificidades tão características desta modalidade de ensino; apresentando por desafios superar o receio de fazer uso das tecnologias digitais, no âmbito pessoal e pedagógico, ultrapassar os limites gerados por estruturas físicas inapropriadas e relacionar as demandas próprias da EJA com as práticas mediadas pelas tecnologias digitais.

É uma hipótese que se apresenta em uma perspectiva positiva e abrangente com a finalidade de abarcar as múltiplas configurações da inserção das tecnologias digitais na EJA.

No que tange a discussão das tecnologias digitais na EJA, tomamos como referenciais teóricos os estudos realizados por: Brasileiro (2003); Fernandes (2005; 2012); Gonçalves (2007); Hidalgo (2007); Gontijo (2008); Cruz (2008); Nápoles (2008); Franco (2009); Coelho (2011); Pereira (2011) e Brito (2012).

O presente estudo contém seis capítulos e as considerações finais. Esse primeiro capítulo introdutório, no qual apresentamos os objetivos e a hipótese da pesquisa.

⁴ Segundo dados fornecidos pela Assessoria de Tecnologia da Informação, da Secretaria Executiva de Educação, a rede municipal de Jaboatão dos Guararapes conta com 33 escolas que possuem laboratório de informática.

No segundo capítulo, refletimos sobre as tecnologias digitais e a EJA sob os aspectos do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, das especificidades que caracterizam esta modalidade de ensino e do significado da sociedade da informação.

No terceiro capítulo, trazemos a síntese da revisão bibliográfica realizada no âmbito das produções acadêmicas *Stricto Sensu*, dos artigos e de documentos das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS).

No quarto capítulo, apresentamos o nosso percurso metodológico, discorrendo sobre a natureza do estudo, a caracterização do campo, os sujeitos envolvidos, os instrumentos aplicados e os procedimentos de análise dos dados.

No quinto capítulo encontra-se a análise dos dados coletados através do questionário, por meio do qual refletimos sobre: i) os usos que os professores fazem das tecnologias digitais no campo pessoal e ii) os significados, a influência e a importância que os professores atribuem as tecnologias digitais à educação, em uma perspectiva global à EJA.

No sexto capítulo, analisamos os dados das entrevistas, enfatizando a discussão das perspectivas, possibilidades e desafios apresentados pelos professores para com as tecnologias digitais na EJA.

Por fim, as considerações finais, nas quais retomamos a hipótese, tecemos alguns comentários acerca dos resultados encontrados e apresentamos sugestões de estudos futuros.

2 ASPECTOS QUE ALINHAVAM A DISCUSSÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA

*Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente
Viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo
No mundo*

(Lulu Santos)

A Educação de Jovens e Adultos pode ser observada por variados ângulos: através das leis vigentes nos sistemas educacionais; por meio do que pensa a sociedade e suas instituições; via produções resultantes de estudos acadêmicos ou autônomos, ou mesmo pelo olhar daqueles que se constituem como seus sujeitos.

A Constituição Federal de 1988⁵, na seção I do capítulo III, no que tange à educação, determina em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, destacando que esta será “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em reforço declara, no artigo 208 do mesmo capítulo, que é dever do Estado com a educação garantir a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (BRASIL, 1988).

Para subsidiar a Constituição Federal quanto ao aspecto da educação, a Lei nº 9394/96 define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁶. Entre as suas regulamentações, se inserem na seção V do capítulo II, referente à Educação Básica, as definições relacionadas à Educação de Jovens e Adultos.

Entre tais definições, o artigo 37 determina que a Educação de Jovens e Adultos se destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria e declara que:

i) os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames;

⁵Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acessado em 08/05/2015.

⁶Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907>. Acessado em 10/06/2015.

ii) o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si;

iii) a Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento.

No artigo 38 da LDB, fica definido que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Os exames correspondem ao nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos; e ao nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos. Assim como serão considerados, aferidos e reconhecidos mediante exames, os conhecimentos e as habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais.

Em complementação à LDB, é homologado o Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Em princípio, o Parecer (BRASIL, 2000) estabelece que a Educação de Jovens e Adultos corresponde a uma “modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média”, sendo o termo modalidade compreendido como modo ou maneira que “expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser”, apresentando “um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria” (BRASIL, 2000, p. 26).

O Parecer (BRASIL, 2000) define três funções para a Educação de Jovens e Adultos. A primeira corresponde à função *reparadora*, que representa a entrada da EJA no campo do direito civil, compreendido a partir da restauração do direito negado, a exemplo da não alfabetização, que pode resultar na perda de um “bem real, social e simbolicamente importante” representando uma dívida social não reparada para aqueles que não tiveram a apropriação da leitura e da escrita como bens sociais, a “igualdade perante a lei é o ponto de chegada da função reparadora” (BRASIL, 2000, p. 9).

Se igualdade perante a lei representa o ponto de chegada da função reparadora, representa também o ponto de partida para a igualdade das oportunidades, componente este que caracteriza a segunda função da Educação de Jovens e Adultos, a função *equalizadora*.

A função equalizadora parte do princípio da equidade.

A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve

sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade (BRASIL, 2000, p. 10).

De acordo com o Parecer (BRASIL, 2000), a Educação de Jovens e Adultos, vista como uma compensação e não como um direito, foi alterada nos códigos legais na medida em que “tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade” (BRASIL, 2000, p. 66).

A terceira função definida para a EJA é a *qualificadora*, que corresponde à tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, esta é a *função permanente* da EJA, e representa o próprio *sentido* da EJA.

A função qualificadora visualiza a educação como uma chave indispensável para o exercício da cidadania. E, nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos corresponde a um direito frente à sociedade da informação e do conhecimento, caracterizando um componente da condição plena para uma participação ativa na sociedade. A educação em seu caráter permanente contribuiria, entre outros aspectos, para a possibilidade da interação com as transformações sociais resultantes da inserção das tecnologias digitais na sociedade.

Em nossos estudos sobre a EJA, nos chama a atenção o quantitativo de pesquisa que, ao discutir esta modalidade de ensino, centra-se apenas na função reparadora para realizar suas análises. As discussões se iniciam e se encerram na concepção da EJA como uma compensação dos *déficits* do conhecimento escolar que não foram adquiridos pela ausência do sujeito na educação formal. O centro deste debate incide na alfabetização dos não alfabetizados.

2.1 A EJA sob o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida

O Relatório Global (UNESCO, 2010b) sobre aprendizagens e educação de adultos relata que a compreensão do papel da Educação de Adultos tem se modificado ao longo do tempo; de fator de promoção passa a componente fundamental na transformação econômica, política e cultural de indivíduos, comunidades e sociedades. E, nesse contexto, se estabelece como paradigma para a EJA a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).

A ALV foi indicada como referencial para a EJA na V CONFINTEA (1997) - quando então o termo utilizado era *Educação Ao Longo da Vida* - e afirmada como paradigma desta modalidade de ensino na VI CONFINTEA (2009).

A terminologia *Educação ao Longo da Vida* foi proposta pelo Relatório Faure (1981), estando associada às ações formais da educação. O Relatório Delors (1998) propõe a alteração do termo para *Aprendizagem ao Longo da Vida* e a situa na perspectiva apresentada por Rosa María Torres (2002) que compreende que a aprendizagem ocorrendo ao longo da vida - ou se caracterizando como uma *Aprendizagem Permanente* - ressalta o entendimento de que o indivíduo não para de aprender, que aprende por *toda* a vida, e que aprende em todas as fases da vida.

Segundo a Declaração de Hamburgo (CONFINTEA V, 1997), a ALV “é mais que um direito, é a chave para o século XXI”. Ela engloba todo o processo de aprendizagem, formal, informal e não formal⁷, nos quais os indivíduos desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualidades e técnicas profissionais, possibilitando o seu desenvolvimento como indivíduo e ser social.

Para Reginaldo Siteo,

A aprendizagem ao longo da vida significa que, se uma pessoa tem o desejo de aprender, ela terá condições de fazê-lo, independentemente de onde e quando isso ocorre. Para tanto, é necessária a confluência de três fatores: que a pessoa tenha a predisposição de aprendizagem, que existam ambientes de aprendizagens (centros, escolas, empresas, etc.) adequadamente organizados e que haja pessoas que possam auxiliar o aprendiz no processo de aprender (agentes de aprendizagem) (2006, p. 287-288).

De acordo com o Relatório Global (UNESCO, 2010b), o marco gerado pelo conceito da ALV:

deve gerar uma educação sem fronteiras. Isto significa oportunidades abertas, flexíveis e pessoalmente relevantes para desenvolver conhecimentos, competências e disposições que adultos em todas as fases da vida precisam e desejam. Significa proporcionar contextos de aprendizagem

⁷ Segundo o Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida (2000, p. 9), da Comissão das Comunidades Europeias, as definições de Aprendizagens formal, informal e não formal, consistem em:

- Aprendizagem formal: decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos.
- Aprendizagem não formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não formal pode ocorrer no local de trabalho e através de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames).
- Aprendizagem informal: é um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não formal, esse tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões.

e processos que sejam atraentes e adaptados para os adultos como cidadãos ativos, no trabalho, na família, na vida comunitária e, não menos importante, como indivíduos independentes, decididos a construir e reconstruir suas vidas em culturas, sociedades e economias complexas e em rápida mutação. (UNESCO, 2010, p. 14).

O significado da ALV para a EJA, de acordo com Rosa María Torres (2002), define um novo momento e uma nova oportunidade para a aprendizagem e a educação das pessoas adultas. Possibilita o reconhecimento das aprendizagens que foram construídas em espaços informais e não formais dado que permitiria, inclusive, realizar certificações destas aprendizagens.

No cerne da questão da ALV, se coloca a educação como propulsora do desenvolvimento da sociedade. Nessa lógica, as mudanças econômicas e culturais da sociedade, bem como as mudanças na comunicação ocasionadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), se constituem como elemento motivador para o desenvolvimento da Aprendizagem Permanente, posto que essas transformações geram a necessidade de uma aprendizagem contínua que permita ao indivíduo responder efetivamente às demandas sociais. Assim como “na mudança para a aprendizagem ao longo da vida, a educação de adultos tem um papel crucial a desempenhar para garantir a busca da equidade e da justiça social, juntamente com a manutenção da democracia e da dignidade humana” (UNESCO, 2010, p. 23).

Ao discorrer sobre argumentos em prol da ALV, o Relatório Global (UNESCO, 2010b, p. 20-21) analisa que adultos de todas as idades que continuam sua educação i) têm maior acesso a informações e conhecimentos que são importantes para formar opiniões e adotar ações com relação às principais questões sociais e políticas; ii) ficam mais aptos a utilizar novas fontes de informações e conhecimentos, em especial as TIC, de forma independente e significativa e iii) melhoram e enriquecem os conhecimentos, as habilidades e as competências, juntamente com o crescimento do desenvolvimento pessoal e da autoconfiança.

Ao refletir sobre o que representa a educação e a aprendizagem ao longo da vida, Ireland (2009, p. 38) diz que é um processo que tem três dimensões: a individual, a profissional e a social.

A primeira considera a pessoa como um ser incompleto, que tem a capacidade de buscar seu potencial pleno e se desenvolver, aprendendo sobre si mesmo e sobre o mundo. Na profissional, está incluída a necessidade de todas as pessoas se atualizarem em sua profissão. [...] Na social (que é a

capacidade de viver em grupo), um cidadão, para ser ativo e participativo, necessita ter acesso a informações e saber avaliar criticamente o que acontece.

Refletindo sobre a função qualificadora da EJA definida pelo Parecer (BRASIL, 2000), compreendemos que ela se assenta na Aprendizagem ao Longo da Vida. Segundo o parecer, “uma vez e quando superadas as funções de reparação e de equalização” as iniciativas para com a Educação de Jovens e Adultos deverão “encontrar seu mais marcante perfil na função qualificadora” (2000, p. 54), posto que “esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA” (BRASIL, 2000, p. 11).

No Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida (2000, p. 03), a Comissão das Comunidades Europeias entende que a Aprendizagem ao Longo da Vida “deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade baseada no conhecimento”.

E nessa perspectiva a Declaração de Hamburgo (CONFINTEA V, 1997, p. 15) nos diz: “o reconhecimento do direito à Educação e do direito a aprender por toda a vida é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas”.

2.2 A EJA e as especificidades: é preciso reconhecer esse diálogo

A EJA se constitui uma modalidade de ensino e, como tal, apresenta características próprias que a distinguem de outros contextos educacionais e modalidades. Tais características são reconhecidas como *especificidades* e configuram/definem o próprio sentido da EJA.

As especificidades que caracterizam a EJA não se limitam a uma única dimensão de análise. Elas podem ser compreendidas pela esfera do currículo, pelo viés da reflexão teórico-prática, pela diversidade dos sujeitos que compõem a EJA, pela produção/utilização do material didático, pela formação dos educadores, ou mesmo pelos tempos-espacos das vivências pedagógicas – decorrentes do processo de escolarização ou das ações pedagógicas oriundas de grupos ou movimentos sociais. Situa-se no cerne destas especificidades a caracterização dos alunos da EJA e as suas demandas para com esta modalidade de ensino.

A LDB, lei 9.394/96, reconhece a EJA como modalidade da Educação Básica composta por especificidades. Contudo, esse respaldo legal dialoga com a necessidade de

desenvolvimento de políticas públicas, de elaboração de uma proposta curricular direcionada, de formação dos professores para atuar nessa modalidade e de construção de recursos didáticos próprios.

Oliveira, M. K. (2001), ao analisar os jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, considera que os sujeitos da EJA se destacam por duas especificidades, a *etária* e a *cultural*. Para a autora, os alunos da EJA são sujeitos que transitam por “pelo menos três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de *não-crianças*, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (2001, p. 16). Na perspectiva da autora, a EJA compreende *culturalmente* um determinado grupo de pessoas que apresentam certa uniformidade no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.

Ao refletirmos sobre essa uniformidade da composição dos grupos culturais presentes na EJA, a identificamos como uma especificidade que pode ser vista no âmbito global - quando, por exemplo, são considerados os contextos socioeconômicos e socioespaciais similares - e na perspectiva individual - quando essa uniformidade é resultado, por exemplo, das questões de gênero ou das questões etária-geracional⁸.

A compreensão de que os sujeitos da EJA configuram componentes pertencentes a determinados grupos sociais também é pontuada por Oliveira (2004). Segundo a autora, os sujeitos da EJA apresentam três especificidades: a etária (não-infância), a sociocultural e a ético-política. Ela considera que a especificidade sociocultural característica à EJA resulta da concentração da ação educativa a determinados grupos sociais e culturais provenientes de contextos econômicos similares. Para a autora, a EJA apresenta uma especificidade ético-política porque:

Está no centro da relação de poder existente entre os escolarizados e não-escolarizados, entre os alfabetizados e os não-alfabetizados. Relação de poder construída através de representações e práticas discriminatórias e excludentes. E também porque as pessoas rotuladas de «burras», «mobral», etc., manifestam um «sofrimento ético político» de injustiça perante os escolarizados e um sentimento de inferioridade e de incompetência, inclusive com a perda da autoestima frente à sua família e ao seu grupo social (OLIVEIRA, 2004, p. 2-3).

⁸O termo *etária-geracional* significa a junção da idade cronológica com a geração. Quando mencionamos as questões etária-geracionais, estamos considerando que as diferenças presentes nos grupos classes da EJA não são apenas relativas às idades, mas se referem também à diferença de gerações.

Silva, J. (2010), em sua dissertação de mestrado intitulada *um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado*, discute as especificidades dos alunos da EJA sob duas dimensões. A primeira, como *especificidades de fórum íntimo*, que corresponde à configuração da identidade dos alunos da EJA compreendida a partir das questões de gênero, sexualidade, étnico-raciais e religião; e, a segunda, como especificidades resultantes da *desigualdade social, da diversidade etária e geracional e das relações com o mundo do trabalho*.

No que tange à discussão das especificidades através do olhar das identidades do sujeito, Silva, J. (2010) nos diz:

Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na qual predominam os sujeitos que se encontram “do outro lado da linha” (mulheres, homossexuais, transexuais, negros, evangélicos, pobres) é preciso que se pense sobre as formas como os mesmos são ativamente produzidos como inexistentes. [...] o nível de escolarização desse grupo é o menor na sociedade brasileira. Isso é usado, muitas vezes, para atribuir a essas minorias o lugar da irracionalidade, da ignorância, dos sem-lei, do misticismo (2010, p. 174).

A diversidade etária-geracional dos grupos-classes que compõem a EJA de certo é a especificidade mais reconhecida desta modalidade de ensino. Composta por jovens a partir dos 15 anos que não são alfabetizados ou encontram-se em distorção idade-série/ano e por adultos e idosos que nunca estudaram ou que não concluíram a educação básica e retornaram à escola, a EJA transita por concepções, ritmos e demandas de aprendizagem que resultam/entrelaçam significativamente essa diversidade etária e geracional. Para Silva, J.

Refletir sobre a diversidade etária e geracional dos educandos e das educandas da EJA significa considerar os acúmulos teóricos e as constatações empíricas na educação das juventudes, das pessoas adultas e idosas. Significa averiguar a articulação das práticas pedagógicas com as demais dimensões da vida desses educandos e dessas educandas para descobrir o que unifica e o que distancia os homens e as mulheres, os/as jovens, os/as adultos/as e os/as idosos/as que demandam a modalidade (2010, p. 145).

Dias et al. (2011, p. 50), ao analisarem as especificidades do público da EJA, dispostas nas produções do GT – 18 da ANPEd, do período entre 1998 e 2008, destacam a recorrente classificação das especificidades do sujeito da EJA a partir de três aspectos, são eles: i) a exclusão no processo de escolarização na infância e adolescência; ii) o recorte etário - geracional - condição de não criança e iii) a inserção subordinada no mercado de trabalho -

aluno-trabalhador. Para os autores, essa visão não permite compreender a diversidade de identidades que compõe o aluno da EJA.

No primeiro segmento da EJA, contexto no qual se localiza nossa pesquisa, a condição de *analfabeto*, sujeito portador de baixa escolaridade, analfabetismo funcional são bastante recorrentes. Haddad e Di Pierro (2000), ao discutirem o processo histórico de escolarização de Jovens e Adultos no Brasil, também trazem o analfabetismo funcional como condição presente entre os sujeitos que buscam a EJA.

As salas de aula do primeiro segmento da EJA, não raro, são formadas por alunos que frequentaram por anos a escola - como crianças ou mesmos como adultos – e que apesar de compreenderem o sistema de escrita alfabética (SEA) não compreendem os textos lidos ou fazem uso social da leitura e da escrita.

As especificidades da EJA, sejam elas resultantes das identidades dos sujeitos ou dos contextos, recaem sobre as salas de aula desta modalidade de ensino de forma efetiva, e a percepção, ou não, dos seus significados pode representar o (in)sucesso pedagógico.

2.3 A EJA na sociedade da informação

Refletir sobre a EJA na sociedade da informação é refletir antes sobre o direito ao conhecimento.

Ao escrever sobre a *educação de adultos na sociedade da informação*, Flecha e Elboj (2000, p. 147) mencionam as tentativas de teóricos para definirem essa sociedade e consideram que uma questão já se apresenta clara. Trata-se do aumento da importância social e econômica da educação e da informação em uma sociedade que passou a ser definida como sociedade do conhecimento. Consideram que, nesta visão, o discurso da educação não é apenas psicopedagógico, mas econômico e social devido à estreita relação entre a economia, a sociedade e a cultura.

Segundo Flecha e Elboj (2000), nessa sociedade da informação, as mudanças tecnológicas acontecem rapidamente, não se tem como prever as necessidades de conhecimentos futuros, o que faz com que ocorra a necessidade contínua do desenvolvimento de novas habilidades. E, nesta perspectiva, a Educação ao Longo da Vida adquire uma importância primária.

Para Sancho (2006), a educação, com suas características específicas, não se diferencia do resto dos sistemas sociais no que se refere à influência das tecnologias. Ao discutir o seu caráter transformador das tecnologias da informação e comunicação, no livro *tecnologias*

para transformar a educação, a autora considera que elas: i) alteram a estrutura de interesses (as coisas em que pensamos); ii) mudam o caráter dos símbolos (as coisas com as quais pensamos) e iii) modificam a natureza da comunidade (a área em que se desenvolve o pensamento).

Seguindo a discussão do caráter transformador das tecnologias na sociedade, Rosa María Torres (2002) considera que a expansão das TIC revoluciona a informação, a comunicação, a educação e a aprendizagem e gera um debate mundial sobre suas potencialidades e riscos. A presença das TIC na sociedade também amplia a importância da alfabetização, pois as TIC exigem usuários alfabetizados. Tal impacto sobre a educação levou a alfabetização digital a se configurar como uma “necessidade básica da aprendizagem” (2002, p. 59).

Os alunos da EJA percebem as demandas oriundas da inserção das tecnologias na sociedade, em especial as digitais, e direcionam para a escola a expectativa de construir competências para se apropriar e interagir com essas tecnologias.

O acesso às tecnologias digitais como forma de combater a exclusão social é elemento que impacta diretamente a EJA, visto que essa apropriação tecnológica perpassa pelo direito ao conhecimento, pela inserção no mercado de trabalho e pela participação ativa na sociedade.

De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000,

as novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de comunicação assentados na microeletrônica requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados (BRASIL, 2000, p. 8-9).

A Declaração de Hamburgo, ao relacionar a educação de pessoas adultas com o acesso à informação, nos diz que:

O desenvolvimento de novas tecnologias, nas áreas de informação e comunicação, traz consigo novos riscos de exclusão social para grupos de indivíduos e de empresas que se mostram incapazes de se adaptar a essa realidade. Uma das funções da educação de adultos, no futuro, deve ser o de limitar esses riscos de exclusão, de modo que a dimensão humana das sociedades da informação se torne preponderante (CONFINTEA, 1997, p. 17).

Para Castells (1996), as tecnologias da informação são um componente essencial para a transformação social como um todo. O autor considera que estas transformações são

resultantes das “demandas sociais e institucionais para realizar determinadas tarefas”, caracterizando a “origem de uma série de transformações fundamentais na maneira como produzimos, consumimos, realizamos, vivemos e morremos”. Para o autor, “o conhecimento e a informação se convertem nos elementos fundamentais de geração de riquezas e de poder na sociedade”, compreendendo que “as tecnologias não é somente a ciência e as máquinas é também tecnologia social e organizativa” (CASTELLS, 1996, p. 5).

Castells (1996), ao analisar o que considera a sociedade informacional, salienta que as mudanças tecnológicas estão focadas em processos que abarcam todas as esferas da atividade humana. É preciso compreender o caráter sistêmico desta sociedade, pois uma de suas características centrais corresponde à estreita interdependência entre suas diferentes esferas sociais, políticas e econômicas.

A sociedade informacional para Castells é composta por fluxos intercambiados através de redes de organizações e instituições. E nesta sociedade de redes e fluxos, a matéria prima é a informação. Em seu livro *a sociedade em rede*, Castells nos diz que “a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (2006, p. 43).

Oliveira, M. R. (2001), em seu artigo *do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico*, vai discorrer sobre a necessidade de compreendermos que as tecnologias

são produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. Os produtos e processos tecnológicos são considerados artefatos sociais e culturais, que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos (OLIVEIRA, M. R., 2001, p. 101-102).

Para a autora, é preciso compreender que as tecnologias não são destituídas “de cultura, de linguagem, de reconceitualizações do espaço e do tempo, e que imprimem as características próprias de sua lógica, por exemplo, nos conteúdos de ensino com os quais lidam” (OLIVEIRA, M. R., 2001, p. 104).

Oliveira analisa que a necessidade de inserir, por exemplo, o computador e a internet na educação tem articulação como as questões do mercado de trabalho. Para ela, a demanda pela apropriação tecnológica está inscrita “nas relações capitalistas de produção, num contexto de redefinição da teoria do capital humano” que se reconfigura “como capital intelectual”. Para a autora, contradizendo “os valores próprios da acumulação capitalista”, o conhecimento e o desenvolvimento tecnológico também “são forças materiais” na

concretização “de valores que se relacionam com os interesses dos excluídos” (OLIVEIRA, M. R., 2001, p. 107).

a educação assume papel crucial na socialização e construção do conhecimento e da cultura, podendo ultrapassar o caráter instrumental do conhecimento, tendo em vista a formação de cidadãos comprometidos com: a democracia, a igualdade e a inclusão sociais; a tolerância e o diálogo intercultural (OLIVEIRA, M. R., 2001, p. 107).

Paulo Freire, refletindo sobre os desafios da EJA frente ao que ele denomina *nova reestruturação tecnológica*, considera que, se saber que “mudar é difícil mas é possível, teve sempre que ver com a ‘natureza’ da prática educativa, as condições históricas atuais marcadas pelas inovações tecnológicas, a sublinham” (FREIRE, 2014b, p. 108).

Na perspectiva de Freire,

A formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo, a educação de adultos hoje como a educação em geral não podem prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica. O convívio com as técnicas a que não falte a vigilância ética implica uma reflexão radical, jamais cavilosa, sobre o ser humano, sobre sua presença no mundo e com o mundo (FREIRE, 2014b, p. 118).

Ao se refletir as tecnologias digitais na EJA faz-se necessário compreender que a EJA carece desraizar-se da função reparadora, ir além. A inserção dessas tecnologias na EJA clama o fortalecimento das funções equalizadora e qualificadora. Equidade pressupõe a igualdade frente à aquisição e à construção do conhecimento; e qualidade demanda inclusão social, consciência crítica e aprendizagem ao longo da vida.

Para Kenski (2010, p. 19), as tecnologias “invadem as nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem nossas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano”. Sendo assim, precisamos refletir seu significado para a sociedade, para a aprendizagem, e como aqui proposto, para o processo pedagógico da EJA.

3 A EJA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS, OS ARTIGOS E AS CONFINTEAS?

*Então brotava, depois crescia
E não parava, e quem diria
De onde olho vem pra ficar, pra ficar
Transformar, meu olhar
Transtornar, meu andar
Refundar, pra fincar*
(Lenine)

A construção deste capítulo resulta de revisão bibliográfica, realizada como etapa inicial da pesquisa; e advém da necessidade de compreendermos como as tecnologias digitais na EJA são discutidas em meio às produções acadêmicas *Stricto Sensu*, aos artigos e nos documentos das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) ⁹.

Como etapa inicial da revisão bibliográfica, buscamos fazer um levantamento nas bases de dados¹⁰ do Banco de Teses da Capes, do Portal Domínio Público, da biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) e do Buscador *Google Acadêmico*, utilizando como *strings* as chaves: *tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos; TIC na EJA; tecnologias da informação e comunicação na Educação de Jovens e Adultos; e, as novas tecnologias na EJA*. Nesse primeiro momento, não definimos período (ano de produção/publicação) ou natureza (artigo, dissertação, tese) das produções. Nossa intenção era localizar, sem restrições, as produções relacionadas às tecnologias digitais na EJA.

No âmbito das dissertações e teses, mesmo com toda a abrangência das palavras-chaves, o resultado obtido foi pouco expressivo. E nos diziam que a base substancial das produções relacionadas às tecnologias digitais na EJA se encontrava na esfera da produção de artigos. Estes por sua vez, localizavam-se nos espaços de socialização das produções acadêmicas, em especial, nos eventos direcionados às produções da Pós-Graduação.

⁹ A escolha por estes documentos se deve à especificidade do objeto de estudo desta pesquisa, determinando assim o direcionamento para tais textos. Outros documentos e estudos relativos às políticas públicas relacionadas à EJA, mesmo sendo significativos para a discussão dessa temática, não estão no escopo deste trabalho.

¹⁰ Disponíveis em:
<<http://bdt.ibict.br/>>
<<http://www.scielo.org/>>
<<https://scholar.google.com.br/>>
<<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>
<<http://www.dominiopublico.gov.br/>>

Diante desse entendimento, passamos a pesquisar artigos que discutissem as tecnologias digitais na EJA nos anais dos sites de congressos, simpósios e seminários. Eventos, esses, que apresentassem Grupo de Trabalho (GT) direcionado à EJA, ou que difundissem produções relacionadas a essa modalidade de ensino. Visávamos encontrar, especialmente, artigos que correspondessem a sínteses/fragmentos de teses e dissertações que analisassem as tecnologias digitais na EJA, ou que nos indicassem em seus referenciais bibliográficos tais produções. Nesta etapa do levantamento, se destacaram como base de dados¹¹: o acervo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e seus correlatos EPENN, ANPEd Sul, ANPEd Centro-Oeste, ANPEd Sudeste.

Um achado significativo à nossa pesquisa foi localizar a base de dados¹² do acervo do I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, que apresentava como proposta constituir um espaço específico de debate sobre a EJA; e, como peculiaridade, possuir um GT específico para a discussão das Tecnologias da Comunicação e Informação na EJA. Considerando a relevância destas produções, as analisamos em um tópico em separado.

Os artigos localizados na base dos eventos favoreceram tanto a localização de teses e dissertações, como contribuíram para identificar documentos elaborados pelas CONFINTEAS que apresentavam reflexões e indicações acerca das tecnologias na EJA.

É relevante mencionarmos que a revisão bibliográfica nos possibilitou o contato com levantamentos bibliográficos significativos: os realizados por Haddad (2000); Ireland e Soares (2003); e Soares *et al.* (2008), basilares para quem estuda a EJA; além dos realizados por Brito (2012) e Gontijo (2008), trabalhos substanciais à discussão das tecnologias na EJA.

3.1 A EJA e as tecnologias digitais nas produções científicas *Stricto Sensu*

Como mencionado, de início, não se configurou tarefa fácil localizarmos teses e dissertações que discutissem as tecnologias digitais na EJA, entre outros aspectos, pelo fato das produções serem oriundas de diferentes núcleos de estudos e, por vezes, se encontrarem

¹¹ Essas bases de dados tem por característica uma natureza múltipla, ou seja, a cada evento são elaborados ambientes/sites de divulgação, com informes e compartilhamento das produções decorrentes daquele evento. A ANPEd conta com um domínio matriz <<http://www.anped.org.br/>>, mas também conta com os sites relativos às reuniões realizadas (ex.: <<http://37reuniao.anped.org.br/>>), assim como também os seus correlatos EPENN, ANPEd Sul, ANPEd Centro-Oeste e ANPEd Sudeste.

¹² Site onde localizamos os artigos apresentados no evento: <<http://www.catedraunescoej.org/congresso-internacional.html>>. É relevante mencionarmos que no fechamento desta pesquisa o site se encontrava indisponível.

armazenadas apenas nos sites das instituições onde foram realizadas. Entre as estratégias para chegarmos a estas produções, a que obteve maior êxito foi localizar artigos que discutissem as tecnologias na EJA e averiguar se esses artigos correspondiam a pesquisas desenvolvidas por meio de teses ou dissertações ou se traziam indicações de tais pesquisas. Em caso positivo, buscávamos localizar essas matrizes.

Das produções localizadas no campo das teses e dissertações, selecionamos dez dissertações e duas teses para discutirmos em nosso estudo. Foram elas:

Quadro 1 – Relação de dissertações e teses analisadas.

Nº	Título	Autor/a	Natureza	Instituição	Sujeito central/ contexto	Ano
1	A inclusão/exclusão digital de jovens alunos do ensino noturno	Sheilla Brasileiro	Dissertação	UFMG	Aluno Rede Pública	2003
2	O computador na Educação de Jovens e Adultos: sentidos e caminhos.	Jarina Rodrigues Fernandes	Dissertação	PUC/SP	Aluno Rede Privada	2005
3	A Educação de Jovens e Adultos no município de Curitiba sob a ótica de gênero e tecnologia.	Sivonei Karpinski Hidalgo	Dissertação	UTFPR	Aluno Professor Rede Pública	2007
4	O uso do computador, a alfabetização e a pós-alfabetização: o que dizem educando/as do MOVA.	Becky Henriette Gonçalves	Dissertação	UFSCar	Aluno Rede Pública	2007
5	Tecnologias de Informação e de Comunicação na Educação de Jovens e Adultos.	Cynthia Rúbia Braga Gontijo	Dissertação	CEFET-MG	Aluno Professor Rede Pública	2008
6	Limites e possibilidades das tecnologias digitais na educação de jovens e adultos.	Regina Mara Ribeiro Cruz	Dissertação	CEFET-MG	Aluno Rede Privada	2008
7	O uso das tecnologias de informação e comunicação na educação de jovens e adultos: visão de alunos e professores de uma escola municipal de Belo Horizonte.	Neusa Nogueira Nápoles	Dissertação	CEFET-MG	Aluno Professor Rede Pública	2008
8	A apropriação das tecnologias da informação e comunicação por jovens e adultos não alfabetizados: um direito a ser garantido.	Mônica Gardelli Franco	Tese	PUC/SP	Documentos UNESCO	2009
9	As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais: implicações e possibilidades na vida de cada um.	Lívia Andrade Coelho	Dissertação	UFBA	Aluno Rede Privada	2011

10	Os impactos na vida dos educandos da educação de jovens e adultos a partir do acesso à informática na escola	Júlio Cezar Matos Pereira	Dissertação	UFMG	Aluno Rede Pública	2011
11	A integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo no PROEJA.	Jarina Rodrigues Fernandes	Tese	PUC/SP	Professor formação Currículo <i>Campus</i> Federal	2012
12	Jovens e Adultos em processo de escolarização e as tecnologias digitais: quem usa, a favor de quem e para quê?	Bianca Maria Santana de Brito	Dissertação	USP	Aluno Rede Pública	2012

Fonte: Elaboração própria, 2015.

O critério para a definição desses estudos foi selecionar produções que analisassem as tecnologias digitais na EJA com o vínculo na escolarização da EJA. Ao analisarmos essas produções, buscamos identificar quatro aspectos: i) o sujeito da pesquisa; ii) os significados atribuídos às tecnologias digitais na EJA; iii) as possibilidades apresentadas à inserção das tecnologias digitais na EJA e iv) os desafios apontados à inserção das tecnologias digitais na EJA.

Identificarmos o sujeito de pesquisa correspondia a um dado relevante por considerar que ao analisarmos as tecnologias digitais na EJA pela perspectiva do professor, precisávamos localizá-los em meio às pesquisas. A presença/ausência dos professores como sujeitos nas produções acadêmicas, bem como sua condição de sujeito central ou periférico, poderia nos indicar caminhos às análises. E a importância de identificarmos os significados, as possibilidades e os desafios decorriam desses indicadores dialogarem com os objetivos de nossa pesquisa.

Iniciamos as considerações acerca das teses e dissertações selecionadas discorrendo sobre a pesquisa de Brasileiro (2003).

O estudo realizado por Brasileiro se estabelece entre as produções *Stricto Sensu* aqui selecionadas como a mais remota. Com o título *juventude.com.br: a inclusão/exclusão digital de jovens alunos do ensino noturno*, tem como sujeito de pesquisa o jovem que frequenta a EJA e visa compreender o acesso destes jovens às *novas tecnologias*¹³.

¹³ Para não descaracterizar as pesquisas, optamos por manter as nomenclaturas utilizadas nos estudos ao tratar das tecnologias na EJA. Consideramos que as denominações utilizadas (novas tecnologias; novas tecnologias da informação e comunicação; TIC; TICs; TIC's; TDIC) denotam o período de realização das pesquisas e as opções teóricas dos pesquisadores.

Na introdução de sua dissertação, a autora salienta que inicialmente seu objetivo de pesquisa consistia em analisar o uso do computador no processo de alfabetização de jovens e adultos, mas que na época quando foi realizada a pesquisa não encontrou práticas consolidadas que lhe permitissem fazer tal investigação, sendo assim, redirecionou seu objetivo de pesquisa para analisar o acesso dos jovens que frequentam a escola noturna às *novas tecnologias*. Para Brasileiro (2003), a ausência de práticas pedagógicas realizadas com o uso do computador na escola poderia configurar a dificuldade de acesso do aluno da EJA aos recursos tecnológicos.

Ao discutir a relação da escola com a promoção do acesso dos jovens às tecnologias, Brasileiro (2003) vai nos dizer que os resultados da pesquisa lhe permitiram concluir que os alunos da EJA não possuíam o acesso ao computador nas instituições escolares e que essas instituições se encontravam despreparadas para enfrentar o desafio da inclusão digital.

Para Brasileiro (2003, p. 139-140), esse despreparo resultava de razões como: i) a compreensão da EJA “como castigo para aqueles que não levam o estudo a sério, que tomam bomba”; ii) o entendimento de que a escola da EJA “é voltada para uma maioria de adultos”; e iii) a “percepção de que a escola oferecida às camadas populares é inferior àquela que se oferece às classes mais abastadas”. Essas condições/visões acerca da EJA favoreceriam a existência de uma escola que acentuava o processo de desigualdade social. Uma escola que ignorava as necessidades do aluno jovem; e uma escola que não realizava movimentos que possibilitassem a inclusão do aluno na sociedade da informação, desconhecendo que o acesso às *novas tecnologias* representava a inclusão digital, e que esta incide sobre a inclusão social.

Brasileiro constata que, apesar dos jovens sujeitos da pesquisa não utilizarem os computadores e a internet na escola, a escolarização se configurava como o fator que mais contribuía para o acesso às tecnologias:

há uma diferença significativa entre os jovens que estão no Ensino Fundamental, daqueles que estão no Ensino Médio em relação a esse mesmo acesso. A escolaridade foi o fator decisivo, no que se refere ao interesse pelo mundo digital. Pensamos que outras variáveis seriam determinantes para se entender o interesse dos jovens pelo referido mundo, tais como gênero ou etnia, no entanto, não foram tão relevantes (BRASILEIRO, 2003, p. 140).

Pereira (2011), em sua dissertação de mestrado intitulada *os impactos na vida dos educandos da Educação de Jovens e Adultos a partir do acesso à informática na escola*, vai analisar as contribuições do uso do computador aos alunos da EJA. O autor desenvolve sua pesquisa no contexto do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Belo Horizonte,

no espaço em que denominada *sala de informática*¹⁴. Segundo o pesquisador, nesse espaço era realizada “uma aula de uma hora por semana a cada turma, dentro do horário regular de aulas”, sendo a *informática* “uma disciplina da parte diversificada do plano curricular e de frequência obrigatória” (PEREIRA, 2011, p. 124).

Para o pesquisador,

A escola pode trazer grandes contribuições na reflexão e na aproximação entre os seus educandos e as tecnologias de sua época, de forma a contribuir no seu processo de construção do conhecimento [...]. Através do espaço escolar será possível ir além da simples apropriação das tecnologias e criar possibilidades de uso das tecnologias, de forma crítica, sem as imposições das indústrias e do consumismo (PEREIRA, 2011, p. 196).

O pesquisador nos relata que vários estudantes mencionaram que “após terem tido contato com o computador na escola, através das aulas de Informática, compraram um computador ou outros equipamentos digitais, como a máquina fotográfica e, principalmente, o celular, com recursos mais avançados” (PEREIRA, 2011, p. 198).

Como contribuições do uso do computador na escola, Pereira vai nos apontar que os alunos: i) passaram a usar o computador a partir do uso deste na escola, mesmo já tendo o equipamento em casa; ii) deixam de se considerar como aqueles que seriam os despossuídos do saber tecnológico; iii) passaram a usar o computador e a internet para aprimorar seus estudos, a realizar pesquisas diversas e ampliar as condições de socialização e iv) passaram a utilizar e dominar outras tecnologias em decorrência do uso do computador.

Na perspectiva do pesquisador, o uso do computador na escola serviu para incluir os alunos no uso das tecnologias de seu tempo e ajudá-los a construir uma aprendizagem mais autônoma.

Para Pereira (2011, p. 200), o uso das tecnologias “consegue perpassar a educação, o trabalho, a saúde, a socialização, a aprendizagem, a cultura” correspondendo à “união de dois grandes ‘locais’ de culturas: a escola e a cibercultura”.

Brito (2012), em sua dissertação de mestrado intitulada *Jovens e Adultos em processo de escolarização e as tecnologias digitais: quem usa, a favor de quem e para quê?*, reflete a relação das tecnologias digitais com a EJA a partir da perspectiva do aluno, buscando compreender os usos que os alunos, em fase de escolarização, dizem fazer do computador e se

¹⁴ Segundo Pereira, “o Laboratório de Informática é utilizado como uma sala de aula, com uma participação efetiva dos educandos. Nenhuma área do conhecimento é privilegiada ou preterida. Portanto, o currículo é construído de forma dinâmica”. (2011, p. 199).

para eles esses usos têm relação com o processo de escolarização que vivenciam. As tecnologias digitais, foco da análise de Brito, são o computador e a internet, e os usos analisados não se restringem ao espaço escolar.

Brito discute se o uso das tecnologias pelo aluno (em sua vida) tem relação com o processo de escolarização a partir da interpretação de dois grupos: i) o dos alunos que haviam frequentado a escola na infância/adolescência e estavam retornando à escola; que, mais do que aprendizagem, apresentavam por objetivo concluir a escolarização e receber a certificação e ii) o dos alunos que nunca haviam frequentado a escola, que vivenciavam pela primeira vez o processo de escolarização, e apresentavam por objetivo aprender a ler e escrever com desenvoltura.

Ao discorrer sobre a relação das tecnologias digitais e a escola, os alunos que almejavam certificação e conclusão da escolarização consideravam que não fazia diferença pensar nas tecnologias digitais na escola, pois buscavam suprir suas necessidades fora deste espaço. Por sua vez, os alunos que almejavam aprender a ler e escrever se viam distante desse uso por não serem alfabetizados.

Brito constata que as tecnologias digitais (aqui entendido como o computador e a internet) estão pouco presentes na experiência escolar dos alunos, e entre os dados que respaldam sua compreensão encontra-se: i) o fato de, ao serem questionados sobre o local onde utilizam a internet, apenas 3% dos alunos sujeitos da pesquisa indicaram fazer uso na escola e ii) o fato de quando questionados sobre quem lhes auxiliava nas dificuldades com o computador, os alunos não fazerem nenhuma referência aos professores.

A autora não trata das condições do laboratório nas escolas onde ocorreu o estudo, nem o papel dos laboratórios de informática nessas escolas. Na pesquisa, a referência ao laboratório ocorre apenas quando a autora apresenta os dados de uma das entrevistas e diz que a aluna vivencia aulas semanais de informática, mas não relata quem ministra as aulas, se é o professor da turma, o monitor ou o professor de informática. Conjecturamos que uma questão perpassa a ausência da análise das condições do laboratório de informática na pesquisa: os computadores estão no laboratório, mas não aparecem na memória pedagógica do aluno.

Brito (2012) compreende a *apropriação* das tecnologias digitais como necessidade básica da aprendizagem na EJA. Reflete que a ação de *softwares*, *tablets* e demais dispositivos pode favorecer as descobertas de novos caminhos no processo de aprendizagem, enfatizando o impacto da “cultura libertária da internet” como propulsora de mudanças estruturais à EJA.

Como mencionamos, Brito (2012) vai realizar um levantamento/análise de produções relacionadas às tecnologias digitais na EJA (9 artigos, 17 dissertações e 3 teses). A pesquisadora define cinco categorias de abordagem destas tecnologias no contexto da EJA: i) as produções que discutem as tecnologias como ferramentas pedagógicas na escola; ii) as produções que investigam os significados das tecnologias na EJA; iii) as produções que realizam uma sistematização de práticas pedagógicas; iv) as produções que fazem a sistematização de práticas não-escolares e v) as produções relacionadas às prescrições e às políticas públicas para a integração das TIC na EJA.

Selecionamos dois estudos realizados por Fernandes para a reflexão: o primeiro, referente à dissertação de mestrado da autora, realizada em 2005, que tem por foco analisar o computador na EJA, e se configura como referência nos artigos e produções acadêmicas. E o segundo, correspondente à tese de doutorado realizada em 2012, que aborda as TIC como componente necessário a ser integrado ao currículo da EJA.

Em seu primeiro estudo, intitulado *o computador na Educação de Jovens e Adultos: sentidos e caminhos*, Fernandes (2005) analisou os sentidos atribuídos pelo alunado da EJA ao uso do computador, considerando como referência “uma prática escolar” que o utilizava como instrumento pedagógico e, por meio desta, investigou quais caminhos o uso do computador na EJA poderia percorrer a partir dos sentidos atribuídos pelos educandos.

Ao analisar o sentido atribuído ao computador, Fernandes (2005) constatou que para o aluno, o computador correspondia a um *instrumento*; e que esse sentido estava associado às possibilidades de interagir, aprender, comunicar, entreter, conhecer o mundo, facilitar tarefas, aprimorar a escrita e disparar emoções e reações.

A partir dos sentidos atribuídos pelos alunos ao computador, a autora propõe quatro eixos de ações favoráveis à inserção das TIC na prática pedagógica: i) a acolhida e problematização dos sentidos revelados pelo outro; ii) o desenvolvimento da curiosidade, criticidade e criatividade; iii) o fomento de ações integradas e integradoras e iv) o exercício da cidadania.

Em continuidade ao estudo sobre a temática, em 2012, Fernandes conclui sua pesquisa de doutorado, intitulada *a integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo no PROEJA*, na qual amplia o olhar sobre a inserção das TIC na EJA, direcionando-a ao campo da construção do currículo. Na tese, a autora reflete sobre as TIC na perspectiva da *integração* e considera que “propor a integração das TIC ao currículo [da EJA] não se trata de justapor um novo adereço, novas técnicas ao currículo, mas de incorporar, devolver ao

corpo do currículo algo que já deveria fazer parte do mesmo desde sempre” (FERNANDES, 2012, p. 48).

Ao refletir junto aos professores do PROEJA as possibilidades de integração das TIC à prática pedagógica, Fernandes (2012) destaca as seguintes perspectivas: i) possibilidade de utilizar *software* para apoiar a aprendizagem, via parceria com a disciplina de informática; ii) possibilidade de organizar um AVA com recursos disponíveis na internet; iii) possibilidade de compartilhar conhecimentos, dificultada pela rotatividade dos professores nas disciplinas; iv) possibilidade de integração das TIC às outras tecnologias; v) possibilidade de reflexão crítica sobre a relação tecnologias, TIC e sociedade como conteúdo didático e vi) possibilidade de parceria com informática e diversas disciplinas por via do desenvolvimento de projetos.

Fernandes salienta que junto às possibilidades apresentadas pela inserção das TIC na EJA vem a “necessidade de criação de espaços de interlocução dos professores, como atividade necessária, sem a qual a integração curricular e das tecnologias ao currículo ficam prejudicadas” (FERNANDES, 2012, p. 307).

Uma característica relevante nas pesquisas de Fernandes é a preocupação em refletir sobre possíveis encaminhamentos à inserção das tecnologias na Educação de Jovens e Adultos considerando tanto o campo teórico como o campo empírico desse debate.

Cruz (2008), assim como Fernandes, vai contribuir para a reflexão das *possibilidades* da inserção das TIC na EJA. Em sua dissertação, intitulada *Limites e possibilidades das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos*, a autora centra o olhar sobre o aluno da EJA, em como esse sujeito tem utilizado as tecnologias digitais no âmbito pedagógico e em como essas tecnologias podem contribuir para a sua construção social. Para a pesquisadora

É possível pensar que a entrada dos alunos de EJA no universo das tecnologias digitais possibilita-lhes uma maior interação com as demandas da sociedade informatizada, diminuindo o abismo entre suas necessidades e o que a escola tem a oferecer [...] as tecnologias digitais, num projeto de educação que visa a emancipação de jovens e adultos, são meios para que esses sujeitos possam interagir com o mundo de maneira crítica, autônoma e significativa. Além disso, aproximá-los das tecnologias digitais pode ser responsável por levantar a autoestima, possibilitando-lhes acesso a um universo que antes só fazia parte de suas vidas indiretamente (CRUZ, 2008, p. 52).

De acordo com Cruz, refletir sobre a inserção das TIC na prática pedagógica da EJA perpassa uma reflexão sobre o significado da educação. A autora considera que é preciso acreditar em uma educação “que promova a apropriação dos conhecimentos científicos,

tecnológicos e culturais produzidos pela humanidade de maneira crítica e reflexiva, visando, assim, à transformação da realidade e do sujeito simultaneamente” (2008, p. 59).

A pesquisadora salienta que as TIC se apresentam como variáveis das relações de poder na sociedade contemporânea e define seu domínio como uma questão de fortalecimento do sujeito frente à dinâmica social. Para Cruz (2008, p. 61), a incorporação das TIC na EJA “ajuda os jovens e adultos populares a serem sujeitos e coprodutores de conhecimento desenvolvendo sua capacidade crítico-reflexiva e aproximando-os da cultura e do universo vocabular de seu tempo”.

Em suas considerações finais, Cruz (2008) sintetiza os aspectos que considera limites e possibilidades para a inserção das TIC na EJA. Destaca que dentre os aspectos que se apresentam como limites, encontram-se: i) a incipiente utilização das tecnologias digitais em ambientes escolares; ii) a formação inicial que não oferece orientação ou experiência de uso pedagógico das tecnologias digitais; iii) a ausência, ao longo do exercício da profissão, de formação acerca da temática; iv) a ausência de tempos e espaços para a formação continuada, planejamento, avaliação e atividades pedagógicas, incluindo as atividades no laboratório de informática; v) a promoção de programa de inserção digital que não alcança os professores e vi) os permanentes problemas de ordem técnica relacionados à manutenção dos equipamentos. No entanto, considera que os desafios não desconfiguram as possibilidades.

Para a pesquisadora, o uso do teclado liberta os alunos da EJA das limitações motoras, favorecendo sua autoria intelectual. Considera que o computador, através da Internet, possibilita a integração de experiências escolares com as experiências do mundo, com a cultura dos alunos e com novos horizontes culturais. Compreende também que as tecnologias digitais “podem ser utilizadas para desenvolver o senso crítico, a autonomia, a motivação, o prazer de aprender e buscar novas informações, usar fatos da realidade, instigar a curiosidade epistemológica, o lazer, entretenimento, diversão e jogos educativos”, podendo proporcionar a “ocorrência de novas formas de aprendizagem, de novas modalidades de laços sociais, de vivência de meios alternativos de acesso ao conhecimento, de desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, da iniciativa e da criatividade” (Cruz, 2008, p. 146).

Cruz (2008) ao refletir sobre a formação do professor, no contexto das possibilidades, considera que, com uma formação adequada, os professores avançam em suas práticas pedagógicas, utilizando as tecnologias disponibilizadas de maneira criativa e significativa. E, assim como Fernandes (2012), aponta a necessidade de espaços de socialização para o professor poder compartilhar conhecimentos.

A compreensão das TIC sob a ótica do alunado da EJA também é foco da pesquisa de Coelho (2011). Em sua dissertação de mestrado, denominada *as relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais: implicações e possibilidades na vida de cada um*, a pesquisadora discute a “tecnologização” dos espaços sociais, e analisa que:

a alfabetização digital vem se destacando enquanto demanda de uma sociedade cada dia mais tecnologicada em todos os seus setores e a escola frente a essa demanda, vem sofrendo severas críticas e reflexões acerca das suas funções e postura diante dessa situação. Discute-se a importância de promover não só a alfabetização digital como o letramento digital, na perspectiva de uma educação para toda a vida, de forma contextualizada e comprometida com a formação crítica do cidadão, tendo em vista que as TIC vêm se destacando também como elemento estruturante não só das relações econômicas, mas também sociais (COELHO, 2011, p. 82).

Ao discutir as tecnologias como elemento estruturante das relações sociais, Coelho (2011) assinala para as dificuldades que os sujeitos da EJA apresentam em apropriar-se das tecnologias que circulam a sociedade, em decorrência de não serem alfabetizados. Aspecto que impulsionou a autora a investigar quais estratégias os alunos da EJA utilizam para que possam se relacionar com o outro e transitar pelos espaços onde a cultura digital rapidamente tem se difundido. Para Coelho, os alunos da EJA:

[...] percebem o quanto as tecnologias podem contribuir não só para situações cotidianas como comunicação e informação, como podem alargar suas oportunidades quanto à construção de saberes, desenvolvimento profissional e pessoal, utilização de serviços, assim como no relacionamento com as outras pessoas, à medida que permitem novas formas de se comunicar, se relacionar, produzir e conhecer (2011, p. 114).

Coelho (2011) credita à escola um importante papel na apropriação tecnológica dos alunos da EJA e considera que:

O uso das TIC no cotidiano escolar tem implicação direta na vida desses alunos e se manifestam das mais variadas formas. Desde o desejo de aprender o funcionamento e as formas de utilização para poder usar cotidianamente seja para se comunicar, se informar, efetuar compras, realizar operações bancárias, até a vontade de comprar um computador e colocá-lo em casa conectado à internet para que possam usufruir dos seus benefícios dentro de suas próprias casas (2011, p. 116).

Ao discorrer sobre a importância das TIC na EJA, a pesquisadora afirma que:

É preciso dialogar com as possibilidades imersas nas TIC, utilizá-las para a promoção do desenvolvimento integral do cidadão. Os alunos da EJA são adultos que enfrentam diversidades culturais, sociais e econômicas constantemente em seu cotidiano e sentem o quanto uma escolaridade de qualidade lhes faz falta. Por essas e outras situações adversas enfrentadas por eles, não cabe mais uma postura pedagógica na qual haja uma lacuna entre as práticas escolares e as dinâmicas que caracterizam a contemporaneidade. (COELHO, 2011, p. 117).

Gonçalves (2007) em sua dissertação de mestrado intitulada *uso do computador, a alfabetização e a pós-alfabetização: o que dizem educando/as do MOVA*, analisa o processo de alfabetização, realizado por meio do uso do computador, em uma turma de jovens e adultos do MOVA. A pesquisadora busca identificar as contribuições que esse uso do computador pode oferecer à alfabetização, à pós-alfabetização e à superação da autoproteção. Para a pesquisadora, a emancipação digital do aluno da EJA ocorre como resultado do processo da alfabetização realizado por meio do uso do computador.

Gontijo (2008), em sua dissertação de mestrado denominada *Tecnologias de Informação e de Comunicação na Educação de Jovens e Adultos*, vai analisar as TIC na EJA, no viés do laboratório de informática, através da visão de alunos e professores. Para a pesquisadora:

a apropriação das inovações sociais, tais como as TICs, correspondem às formas por meio das quais relações intra e interinstitucionais se desenvolvem, alterando estruturas e padrões de relações consolidados no seio da sociedade e também da escola. Ao lado disso, entende-se que essas relações ocorrem no interior de práticas sociais em que conhecimentos são socializados e produzidos, habilidades e atitudes são desenvolvidas e convicções éticas, estéticas, políticas e filosóficas são formadas, condicionando a “atualização” cultural e histórica do ser humano. (GONTIJO, 2008, p. 159).

Ao busca analisar a voz do professor *quanto aos objetivos do uso das TIC na prática pedagógica*, a pesquisadora destaca que os professores consideram a formação para o uso das TIC como aspecto “de extrema importância no cenário contemporâneo, especialmente no contexto do mundo do trabalho”, e que visualizam a escola como “um *lócus* privilegiado para assumir a formação dos seus alunos para o uso dessas tecnologias” (GONTIJO, 2008, p. 118).

Quando se trata da visão do professor para as *justificativas do uso das TIC na prática pedagógica*, as possibilidades apresentadas são: i) construir habilidades sobre o uso das TIC demandadas pelo mercado de trabalho; ii) desenvolver capacidades cognitivas; iii) ilustrar/exemplificar conteúdos de ensino; iv) propiciar condições de (re)afirmação da

cidadania e v) aumentar a autoestima. Tais justificativas foram apresentadas pelos professores que alegavam utilizar as TIC em sua prática pedagógica.

Ao considerar as contribuições do uso das TIC para os alunos, os professores destacaram que sua utilização favorece: i) aprendizado dos conteúdos escolares pelos alunos; ii) formação crítica do aluno; iii) aumento de suas perspectivas de inserção ou ascensão no mercado de trabalho; iv) aumento de sua autoestima e v) redução das taxas de evasão.

Um aspecto relevante apresentado por Gontijo (2008) diz respeito ao fato dos professores da pesquisa avaliarem as condições do uso das TIC nas escolas como inadequadas enquanto que para os alunos, as condições se apresentam como adequadas. A pesquisadora compreende que enquanto o professor faz uma análise crítica da estrutura física, os alunos percebem a existência do laboratório de informática na escola como um privilégio, e que este fato reflete “o papel social da escola” na vida do alunado da EJA. Para os alunos, o uso das tecnologias na prática pedagógica possibilita: i) construir habilidades sobre o uso das TIC demandadas pelo mercado de trabalho; ii) propicia condições de (re)afirmação da cidadania e iii) permite acessar informações e se comunicar.

Nápoles (2008), em sua dissertação de mestrado *o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação de jovens e adultos: visão de alunos e professores de uma escola municipal de Belo Horizonte*, realiza um estudo de caso a partir de uma intervenção didática, no laboratório de informática, que propõe aos professores. A pesquisadora busca, por meio da intervenção, analisar a opinião dos alunos e professores quanto à inserção das TIC na EJA.

Para a pesquisadora,

As TIC podem ser utilizadas em diferentes situações de aprendizagem. O indivíduo deve ser capaz de reconhecê-las como fontes de informação para consulta, manipulando e interpretando as informações de diferentes formas e em variadas situações possibilitadas pelas mesmas, além de utilizar-se delas como meio para expressão e criação (NÁPOLES, 2008, p. 26).

Na intervenção didática junto à professora, Nápoles propõe para os alunos atividades de interpretação textual, oral e escrita, cujo foco dos textos corresponde a visões acerca do impacto das TIC na sociedade. Como sequência didática após a interpretação textual escrita, é proposta aos alunos a troca de e-mails com os autores dos textos analisados. Na conclusão do processo, a pesquisadora solicita que os alunos expressem *por escrito* suas opiniões em relação às atividades propostas. As opiniões expressas pelos alunos basicamente foram de cunho afetivo e ressaltavam o caráter inovador da atividade.

Para compreender a visão dos professores, a pesquisadora analisa três questões abertas respondidas por estes através de questionários. Destacaremos duas perguntas que consideramos relevantes à nossa discussão.

A primeira pergunta é se os professores *encontraram alguma dificuldade ao trabalhar com os alunos no laboratório de informática*. Nápoles solicita que os professores justifiquem sua resposta em caso afirmativo. As dificuldades apresentadas foram agrupadas em quatro blocos pela pesquisadora: i) Problemas técnicos, de manuseio do computador tanto por parte dos alunos quanto dos professores; ii) Tempo curto da hora/aula; iii) Despreparo dos alunos quanto ao uso da informática e iv) Dispersão dos alunos ante do computador.

A segunda questão que destacamos é a indagação de como os professores *avaliam a introdução dos recursos da informática no processo de ensino-aprendizagem*. A pesquisadora obtém duas visões diante deste questionamento: i) Positiva a introdução dos recursos da informática no processo de ensino-aprendizagem e ii) Indiferença quanto à introdução dos recursos da informática no processo de ensino-aprendizagem.

Como um dos seus objetivos específicos, Nápoles (2008) propõe verificar a utilização efetiva do laboratório de informática na escola pesquisada. Para a autora, a pesquisa identificou que o laboratório de informática não é tão bem utilizado quanto poderia ser e que um dos motivos para que isso aconteça reside no despreparo do professor.

[...] vale ressaltar que o computador, em si mesmo, não é bom nem ruim, ele é apenas um meio de armazenar e transmitir informação. A grande questão é que ele depende da mediação do professor para ser eficiente e a maioria dos professores não está suficientemente preparada para aproveitar os recursos oferecidos, principalmente pelas infinitas possibilidades oferecidas pela Internet. (NÁPOLES, 2008, p. 95).

Para Nápoles, a mediação docente é o elemento fundamental para o desenvolvimento das atividades realizadas em ambiente informatizado e alerta que:

Usar a tecnologia educativa não significa transferir o processo ensino-aprendizagem, na forma como ocorre na sala de aula, para uma nova tecnologia. É preciso que os professores estabeleçam o quê, como, onde, por que, para que, e para quem servem as novas tecnologias (NÁPOLES, 2008, p. 94).

As considerações apresentadas pelos alunos, na pesquisa de Nápoles, nos remetem à tese de doutorado de Franco (2009), denominada *apropriação das tecnologias da informação e comunicação por jovens e adultos não alfabetizados: um direito a ser garantido*, que define

a apropriação das tecnologias como um direito civil. Para a autora, conhecer a linguagem digital pode ser decisivo para atuar efetivamente na sociedade globalizada, visto as tecnologias estarem relacionadas ao intercâmbio econômico e cultural entre os países e favorecerem a ampliação dos espaços de interação e de interlocução dos sujeitos.

Se na sociedade pós-invenção da escrita, saber ler e escrever passaram a ser sinônimos de poder; ‘teclar’, ‘clicar’, ‘programar’, ‘navegar’ parecem ser condições indispensáveis na sociedade digital. Interagir com as inovações tecnológicas está transitando cada vez mais aceleradamente da opção para a necessidade, e a inclusão digital configura-se, cada vez mais, como uma exigência ética das demandas do cotidiano e do mundo do trabalho (FRANCO, 2009, p. 84-85).

Franco visualiza a alfabetização e a apropriação das tecnologias como indicadores do desenvolvimento humano. Considera as tecnologias e seus conteúdos como bens culturais e o não acesso a eles um fator de desigualdade social. Nesta perspectiva, a autora acredita que:

O problema do analfabetismo, assim como da apropriação das tecnologias, está atrelado a carências diversas, como acesso à distribuição de energia elétrica, a transporte, a sistemas públicos de saúde, à telefonia, à distribuição de renda, à expectativa de vida e como tal deve ser enfrentado de forma integrada aos encaminhamentos de soluções de todos os fatores que impactam seus resultados (FRANCO, 2009, p. 137).

Hidalgo (2007), em sua dissertação de mestrado *a Educação de Jovens e Adultos no município de Curitiba sob a ótica de gênero e tecnologia*, analisou a EJA sob a ótica de gênero e da tecnologia, buscando caracterizar os sujeitos da EJA e compreender as expectativas destes para com a escola.

No que tange as tecnologias, a autora nos diz que:

a questão da tecnologia perpassou transversalmente as categorias que emergiram das entrevistas, nas diferentes dimensões que esse termo, bastante abrangente envolve. Assim, esta questão esteve presente nos motivos que fizeram homens e mulheres buscar a escolarização, na questão da pertinência da EJA à vida, nas percepções de gênero enquanto fato dicotômico e nos impactos da aprendizagem escolar no trabalho. (2007, p. 173).

De acordo com a pesquisadora, alunos e professores revelam que a percepção que esses têm de tecnologias “geralmente está baseada em artefatos modernos como: televisão, telefone celular, alarmes, controle-remoto e, entre outros, o computador, que tem interferido

no cotidiano de forma mais intensa”. É uma perspectiva da tecnologia como artefato que desconsidera, por exemplo, a leitura e a escrita como tecnologias.

Na pesquisa de Hidalgo, a alfabetização é analisada como uma apropriação tecnológica. A leitura e a escrita são tecnologias que podem, inclusive, favorecer a inclusão ou exclusão social. A pesquisadora ressalta que é preciso dominar os instrumentos da cultura letrada como a leitura e a escrita e que “dessa convivência, da possibilidade de acesso e da capacidade de se relacionar com esse conhecimento tecnológico presente no cotidiano da esfera pública e da privada, dependerá a inclusão ou a exclusão do/a trabalhador/a”. (HIDALGO, 2007, p. 43).

Retomando a análise das tecnologias digitais, Hidalgo destaca as expectativas para com o uso do computador pelos alunos, apontando que as mudanças tecnológicas ocorridas no cotidiano dos sujeitos têm promovido uma mudança no perfil do aluno da EJA, e que a escola representa o espaço de busca de novos conhecimentos e habilidades.

A pesquisadora salienta que os professores se sentem despreparados para utilizar com os alunos os computadores dispostos no laboratório de informática, mas que:

Durante a pesquisa era comum ouvirmos do/as professor/as que a poucos anos atrás o/a aluno/a de EJA não tinha interesse pela tecnologia e, geralmente se dizia que o trabalho pedagógico tradicional era o que agradava esse aluno/a. É interessante observarmos como isso vem mudando, não só na percepção do/as professor/as de modo geral, mas na visão dos/as alunos/as. (HIDALGO, 2007, p. 165).

Analisar essa mudança de perspectiva por parte dos professores, apontada por Hidalgo no trecho acima, corresponde a um dos objetivos de nossa pesquisa.

Concluimos as considerações acerca das leituras das dissertações e teses destacando algumas questões que nos chamaram a atenção:

- i) Nossa revisão bibliográfica identificou que no campo das produções acadêmicas *Stricto Sensu* a discussão das tecnologias digitais na EJA tem se firmado, mas que a veiculação desta através dos livros é inexpressiva;
- ii) Destaca-se nos estudos analisados o número de pesquisas que utilizam as intervenções didáticas propostas *pelos* pesquisadores como referencial e a perspectiva do aluno como base para as análises sobre as tecnologias digitais na EJA;

- iii) Verifica-se que as escolas com estruturas tecnológicas privilegiadas se configuram o principal *campus* para o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas;
- iv) O computador e o laboratório de informática representam, respectivamente, a principal tecnologia e o *lócus* para a análise das tecnologias digitais na EJA. Sendo o laboratório de informática o espaço privilegiado para o desenvolvimento dos estudos, e a apropriação que o aluno faz do computador o foco principal das análises;
- v) Observamos que, frequentemente nas pesquisas, os professores se apresentam como sujeito secundário nas discussões, e destacam-se como executores das intervenções propostas pelos pesquisadores;
- vi) Identificamos a ausência, em absoluto, de pesquisas desenvolvidas ou que façam referência às tecnologias digitais móveis na EJA.

Com relação a estas questões, teceremos duas considerações. A primeira diz respeito ao fato de considerarmos que a análise do uso das tecnologias digitais centrada no *lócus* do laboratório de informática necessita ser descentralizada e abarcar as possibilidades advindas do uso das tecnologias digitais móveis à prática pedagógica da EJA. No contexto atual, não podemos desconsiderar os significados destas tecnologias digitais móveis, visto o impacto que elas têm causado às relações sociais e o fato dos alunos da EJA, mesmo não sendo alfabetizados, possuírem aparelhos tecnológicos com múltiplas funcionalidades e interagirem com os aplicativos e as mídias presentes nestes.

A segunda consideração diz respeito à posição dos professores nas teses e dissertações analisadas. Compreendemos que o fato dos professores se apresentarem repetidamente como executores das intervenções propostas pelos pesquisadores demonstra que ainda não se firmou um olhar sobre a prática cotidiana dos professores com as tecnologias digitais na EJA, e que estes necessitam deixar de ser assistentes pedagógicos e tornar-se sujeito de análise.

3.2 A EJA e as tecnologias digitais nos artigos da ANPEd e correlatos

Considerando as bases de dados da ANPEd e correlatos, os procedimentos para a seleção e estudo dos artigos analisados percorreram os seguintes passos: 1) leitura dos

resumos dos trabalhos apresentados em GT da EJA, ou produções relacionadas à EJA veiculadas em outros GT; 2) seleção dos trabalhos que abordassem a temática das tecnologias na EJA; 3) análise dos trabalhos selecionados, buscando compreender as concepções relacionadas às tecnologias digitais na EJA e as configurações da inserção destas tecnologias na EJA; e 4) identificação da existência de um *corpus* de referencial teórico próprio à discussão das tecnologias digitais na EJA.

O campo de produção da EJA se estabeleceu na ANPEd como Grupo de Trabalho em 1999. Anterior a este período as discussões relacionadas a esta modalidade de ensino encontravam-se inseridas nos grupos *Educação Popular* e *Movimentos Sociais*. Em decorrência da significativa produção dos trabalhos relacionados à EJA, nestes grupos, os membros da ANPEd consideraram a pertinência da criação de um GT específico à Educação de Jovens e Adultos. Em 1997 é aprovado o *Grupo de Estudos EJA* e, após dois anos, em 1999, é aprovado o *Grupo de Trabalho em EJA*, definido por GT 18. A criação de um GT específico à discussão da EJA favoreceu a consolidação da produção na área.

As produções da ANPEd, relacionadas à EJA, foram objeto de análise em diferentes períodos. Em 2000, Sérgio Haddad realizou o *Estado da Arte em EJA*, analisando as produções correspondentes ao período de 1986 – 1998. Em 2003, Timothy Ireland e Leôncio Soares apresentaram um balanço de cinco anos da produção do GT EJA.

Em 2008, Leôncio Soares, em decorrência do decanato do Grupo de Trabalho EJA, coordenou, junto a um grupo de pesquisadores da Pós-Graduação da FaE/UFMG, a análise de 10 anos de trabalhos apresentados no GT 18, referente às edições da ANPEd 21 a ANPEd 31 – ou seja, as produções realizadas entre os anos de 1998 a 2008. Foram analisados 120 trabalhos, agrupados nas categorias: políticas públicas; sujeitos da EJA; alfabetização e letramento; EJA e o mundo do trabalho; formação de professores; currículos e práticas pedagógicas; e escolarização. O esforço coordenado por Soares et al. resultou no lançamento do livro *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*.

Quando considerado as tecnologias na EJA, o levantamento realizado por Soares et al (2009) traz esta discussão relacionada as tendências de demandas de produções e, quando ao discutir escolarização, são analisados os artigos de Brasileiro (2002) e Suzana Coelho (2008).

Em decorrência do levantamento apresentado por Soares et al. (2009), e dos levantamentos realizados por Gontijo (2008) e Brito (2012), definimos o período de 2008 a 2014 para a nossa busca por artigos, na base de dados da ANPEd e correlatos (EPENN, ANPEd Sul, ANPEd Centro-Oeste, ANPEd Sudeste).

O nosso levantamento resultou na seleção de cinco artigos que debatiam diretamente as questões as tecnologias digitais¹⁵ na EJA.

Foram eles:

Quadro 2 – Relação de artigos analisados nas bases de dados da ANPED e Correlatos.

Nº	Título	Autor	Discussão	Ano
1	Tecnologias na educação de jovens e adultos: relatos de práticas pedagógicas.	Ana Paula dos Santos Wallace Vallory Trindade	O uso do computador	2009
2	Por uma EJA que dialogue com as práticas sociais: a inserção das tic no cotidiano desses alunos	Lívia Andrade Coelho Maria Helena S. Bonilla	As tecnologias como necessidade das práticas pedagógicas dialogando com as práticas sociais	2013
3	Limites e possibilidades das tecnologias digitais na educação de jovens e adultos	Suzana Lanna B. Coelho Regina Mara R. Cruz	O uso do computador	2008
4	Os desafios da educação de jovens e adultos na sociedade da informação.	Pedro José de Lara	A sociedade globalizada e o desafio do analfabetismo digital.	2010
5	Educação de jovens e adultos: a ação docente diante das novas formas de informação e comunicação	Vanderlei Ricardo Guerra	Propostas que os professores podem fazer aos alunos diante do uso do computador.	2012

Fonte: Elaboração própria, 2015.

As tecnologias digitais na EJA são discutidas por Trindade e Nunes (2009) a partir de questionamentos sobre o uso do computador pelos professores. Os autores analisam que os computadores são utilizados na EJA de forma limitada, em decorrência do fato dos professores não saberem utilizar, serem despreparados e necessitarem de formação; ou ainda, por terem medo de usar o computador por não terem crescido no convívio com a tecnologia e terem medo de desafios. Defendem que os alunos que frequentam a EJA “necessitam de instrumentos que facilitem o processo de aprendizagem e apropriação de conhecimentos”, mas que “mesmo assim, nota-se que ainda existem educadores que se encontram alijados do contato com novas tecnologias” (TRINDADE e NUNES, 2009, p. 05).

Guerra (2012) também analisando as tecnologias digitais na EJA pelo viés do computador. Considera que o professor é o mediador entre as TIC e o processo pedagógico; configura o responsável por sugerir ações de aprendizagens diante das tecnologias, tais como

¹⁵ Assim nas considerações acerca das teses e dissertações, utilizaremos/manteremos os termos definidos pelos autores dos artigos ao tratar das tecnologias digitais na EJA.

utilizar a linguagem formal para se comunicar nas redes e explorar novos canais de comunicação. Para o autor as TIC correspondem a ferramentas a serem exploradas na ação docente, podendo trazer novas linguagem que atuem sobre o comportamento social. Guerra (2012) visualiza as tecnologias como *possibilidade de execução de projetos educacionais* que navegam pela concepção de colaboração e interatividade.

Lara (2010) considera que em decorrência da globalização, do advento das novas tecnologias e o surgimento da sociedade da informação, a EJA enfrenta os desafios de combate ao analfabetismo formal e digital. Para o autor a prática pedagógica da EJA “deve seguir diretrizes voltadas à formação integral do educando e sua inserção no mundo globalizado, discutir os seus objetivos face ao acelerado desenvolvimento, ao consumo exagerado e à acirrada competição do mercado de trabalho” (LARA, 2010, p. 1). Todavia, o autor mencionar que alguns desafios se colocam diante da inserção do computador na EJA, são eles: i) escassez de recursos financeiros para aquisição de computadores e disponibilidade de acesso à Internet; ii) infraestrutura inadequada; iii) falta de qualificação profissional dos professores; iv) e a resistência dos alunos aos métodos não tradicionais de ensino e aprendizagem.

Coelho e Bonilla (2013) trazem em seu artigo a discussão das tecnologias como necessidade das práticas pedagógicas dialogando com as práticas sociais. Para as autoras, a *tecnologização* da sociedade gera novas demandas à EJA. A escola precisa assimilar essas demandas e adequar a sua prática pedagógica. O artigo é um desdobramento da dissertação de Coelho, realizada em 2011, e discutida por nós no tópico referente às produções *Stricto Sensu*. O artigo apresentado por Cruz e Coelho (2008) também se constitui um recorte da dissertação Cruz (2008), destaca no tópico anterior, que analisa os limites e as possibilidades das tecnologias digitais na EJA.

Uma característica comum aos artigos analisados é a ênfase no computador como foco de discussão das tecnologias na EJA.

3.2.1 A EJA e as tecnologias digitais nas produções do I Congresso da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos

Como já salientado, a revisão bibliográfica nos levou às produções do I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de EJA, evento que se destaca em nosso levantamento por, ao discutir exclusivamente a EJA, propor um GT específico às produções relativas à EJA e as tecnologias, indicação que não localizamos em quaisquer outros eventos científicos.

A Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos¹⁶ foi criada em 2010, em decorrência da realização da VI CONFINTEA, e apresentava os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Promover e incentivar cursos, seminários, eventos científicos e atividades de pesquisa, ensino-aprendizagem, documentação e disseminação de informações na área da educação de jovens e adultos.

Objetivos específicos

- Na área de cursos, seminários e eventos: promover e incentivar atividades de debates, registro e publicação de temas que desenvolvam referenciais teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos;
- Promover cursos de formação em EJA para educadores e gestores brasileiros, africanos e latino-americanos;
- Na área de pesquisa e ensino-aprendizagem: promover e incentivar a investigação das temáticas históricas e contemporâneas da Educação de Jovens e Adultos em conexão com os respectivos programas de Pós-Graduação de cada universidade envolvida e com parcerias de outras instituições;
- Na área de documentação e disseminação de informações: constituir um amplo banco de dados com a catalogação de dissertações e teses, publicações e anais de eventos e confecção de um portal da Cátedra que dissemine todas as informações colhidas e sistematizadas da Educação de Jovens e Adultos.

Como podemos visualizar são objetivos que abrange o campo de produção da EJA de forma significativa, se posto em prática.

¹⁶ Segundo o site da Cátedra UNESCO de EJA (<<http://www.catedraunescoej.org/>>), no Brasil existem 25 cátedras da UNESCO, mas apenas uma direcionada à EJA. A Cátedra da UNESCO da EJA é formada pelas Universidades Federais da Paraíba, de Pernambuco e do Rio Grande do Norte. No âmbito internacional, existem três outras Cátedras com a temática de EJA, uma na China que tem por foco Alfabetização e Educação de Adultos para a Capacitação de Pessoas em Áreas Rurais, uma em Marrocos que se direciona a Educação de Adultos e Alfabetização e outra na Nigéria com ênfase no uso de Tecnologias em Educação não formal e Adultos.

O I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de EJA foi realizado no período de 20 a 23 de julho de 2010, no mesmo ano em que foi criada a Cátedra UNESCO de EJA. O congresso contou com doze GT (entre eles o GT 12, denominado de EJA e tecnologias da Informação e Comunicação) e reunia pesquisas de várias regiões do país.

Os artigos apresentados no GT 12 foram:

Quadro 3 – Artigos selecionados do I Congresso da Cátedra da UNESCO de EJA (GT 12).

Nº	Título	Autor	Discussão
1	A Biblioteca Digital (EJA) e o PROJOVEM: encontro entre aprendizagens.	-Sabrina Grisi Pinto de Alencar	- Biblioteca Digital - PROJOVEM.
2	A Biblioteca Digital: mecanismo de informação e ação.	-Naira Di Lorenzo Oliveira Figueira	- Biblioteca Digital - PROJOVEM
3	A leitura na tela feita pela EJA: uma análise dos procedimentos e das capacidades de leitura envolvidas no processo.	-Viviane Gonçalves Curto	-Estratégias de leitura feitas em meio digital. - aulas de informática com turmas da EJA.
4	A televisão como instrumento de aprendizagem na educação de jovens e adultos.	-Severino Alves Coutinho -Silvânia Félix de Lima	-Considerações sobre a Televisão na sala de aula. -A EJA se apresenta apenas no título do artigo.
5	Aprendizagem autônoma: a EAD na EJA como instância de resgate, mundialização e inclusão: um estudo de caso.	-Rômulo Luiz Silva Panta, -Cibelle Soraya Silva Panta	-Reflexões acerca da introdução da EJA na EAD.
6	Criatividade e estratégias de aprendizagem na produção de cursos em Educação a Distância.	-Elizenda Sobreira Carvalho de Sousa	-Reflexão sobre a criação de curso na EAD. -Sem relação com a EJA.
7	Do quadro às telas: tecnologias de informação e de comunicação na Educação de Jovens e Adultos.	-Cynthia Rúbia Braga Gontijo -Maria Rita Neto Sales Oliveira	Discussão sobre as práticas das TIC na EJA.
8	Educação à Distância: tecnologias da informação e comunicação.	-Maria Rita Santa Bárbara -Pêdra Alinete Santos Fontes -Roberval Santana Santos	- relação entre as TIC e a EAD. - Sem relação com a EJA.
9	Educação de jovens e adultos, formação docente e mídias: diálogos contemporâneos.	-Maria Olivia de M. Oliveira -Rilza Cerqueira Santos	- Formação Docente -Meios de comunicação de massa.
10	Ensino a Distância e telessala: um estudo exploratório dos limites dessas alternativas pedagógicas na educação de jovens e adultos.	-Teresa Cristina Loureiro Peluso	- Telessala - EAD
11	Implicações e possibilidades das tecnologias digitais na alfabetização de pessoas jovens e adultas.	-Lívia Andrade Coelho -Maria Helena Silveira Bonilla	- As TIC na EJA – direito legal - Discussão global
12	Inclusão digital na EJA - trilhando os caminhos da autonomia.	-Adriana Carvalho da Silva -Mirian Patrícia Burgos	- Inclusão Digital - Contribuições teóricas para Inclusão Digital na EJA via as possibilidades do AVA.

13	Inclusão digital para alunos PROEF 1 – Projeto do Ensino Fundamental	-Juliana Galvão M. Minas -Karen Kênnia Couto Silva -Francisca Izabel P. Maciel	- Inclusão Digital - Oficina de Informática
14	Inclusão digital, um desafio que precisa ser conquistado.	-Valdirene Moura da Silva	- Inclusão digital via Laboratório de informática; - Sem relação com a EJA
15	Investigando o processo de inclusão digital dos alunos do curso de edificações do proeja no IFRN – Campus Mossoró.	-Albino Oliveira Nunes	- Inclusão Digital -PROEJA – IFRN/ Campus Mossoró.
16	Novas tecnologias na educação: inclusão digital e o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de geografia.	-Robson Benício de Oliveira -Maria da Penha Caetano de Figueiredo Gill	- TIC na educação - Sem relação com a EJA
17	Novidades e questionamentos oferecidos pelo método de Freire.	-Éder Jofre Marinho Araújo -Izabel Jaguaira Costa de O. Freitas	- As tecnologias em meio a reflexão do Método Paulo Freire.
18	O uso de blogs na educação.	-Sonia Regina Soares da Cunha	- Blog - Sem vínculo direto com a EJA
19	Para além da inclusão digital.	-Maria Edilene do Amaral Silva Santos -Érico Anderson de Oliveira	- Curso de Informática / IFMG - Campos Congonhas. - Comunidade.
20	Para além da tecnologia: por uma interatividade pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.	-Vanessa Matos dos Santos -Maria Teresa Miceli Kerbauy	-Tecnologias digitais na educação. - EJA se apresenta apenas no título do artigo.
21	Por uma pedagogia do oprimido midiático: a rádio escolar as múltiplas intervenções com a EJA.	-Sebastião Faustino Pereira Filho	- Rádio escolar. - Reflexão pedagógica para todos os segmentos da EJA.
22	Reflexões à cerca da aprendizagem do PROEJA-IFPA: os desafios das novas tecnologias de informação e comunicação, na perspectiva da integração curricular.	-Ricardo Afonso Ferreira Vasconcelos -Haroldo de Vasconcelos Bentes	- Discussão das TIC integradas ao currículo do PROEJA
23	Tecnologias da informação e da comunicação: relatos de experiência na mídia sonora.	-Patrícia de Carvalho Silva	- O rádio digital na educação - Sem vínculo direto com a EJA
24	Tecnologias de comunicação e informação na educação (escolar e não escolar) de jovens e adultos: uma revisão bibliográfica.	-Bianca Maria Santana de Brito -Maria Clara Di Pierro	- Revisão bibliográfica referente as pesquisas que discutem as tecnologias na EJA.
25	Tecnologias na formação e práxis de professores da EJA.	-Anna Rita Sartore -Edna Prado	- Formação do Professor - O uso das TIC via prática com a EAD.
26	Um breve olhar sobre a realidade dos alunos do PROJÓVEM: análise preliminar dos testes de sondagem.	-Mônica Elisa Moreira de Albuquerque	- Biblioteca Digital - PROJÓVEM.

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Organizamos as discussões presentes nos artigos em cinco categorias: inclusão digital; Educação a Distância; currículo e a formação docente; reflexões da prática pedagógica; e, recursos tecnológicos.

A primeira categoria traz seis artigos que relacionam as TIC na EJA à inclusão digital. Santos e Oliveira (2010) compreendem a inclusão digital como forma de inclusão social, melhoria do trabalho e elevação da autoestima.

João Paulo Oliveira et al. (2010) visualizam a inclusão digital como competência para o mercado de trabalho, argumentando que é necessário que haja uma democratização do acesso às TIC para que ocorra a inclusão social dos indivíduos excluídos digitalmente. Para os autores as TIC “levaram à criação de um quarto setor na sociedade da Era Digital, constituído pelas microeletrônicas, telecomunicações e informática” (2010, p. 18).

A inclusão digital na EJA como possibilidade para o desenvolvimento da autonomia é o viés da análise de Silva e Burgos (2010). As autoras compreendem que a inclusão digital permite exercer a cibercidadania e as interações online proporcionam a emancipação do sujeito; as autoras propõem pensar o planejamento didático a partir do ambiente virtual de aprendizagem colaborativa, e as possibilidades que ele oferece. A inclusão digital como desenvolvimento da autonomia também é discutida por Minas et al. (2010). As autoras defendem que a inclusão digital viabiliza o desenvolvimento pessoal na aprendizagem da linguagem da informática.

Oliveira e Gill (2010) vai considerar que a inclusão digital permite ampliar os conhecimentos no ensino da geografia.

Valdirene Silva (2010) alerta que a inclusão digital é um desafio a ser conquistado, e que se caracteriza como um resgate da função social da escola.

A segunda categoria apresenta artigos que debatem a introdução da EJA na modalidade da Educação a Distância (EAD).

Panta e Panta (2010) apresentam a discussão da introdução da EJA na EAD como possibilidade de resgate, mundialização e inclusão. Para os autores, a EAD é um potencializador do desenvolvimento da aprendizagem autônoma, caracterizando um formato transformador para a EJA.

Santa Barbara, Fontes e Santos (2010, p. 2) consideram que a “EAD está idealmente posicionada como campo pioneiro em que são postos à prova as novas tecnologias”. Para eles, a EAD permite colocar em prática novas atividades cognitivas e reconfigura as formas de aprendizagens, especialmente em relação às variáveis espaço e tempo.

Diante das otimistas expectativas para com a EAD na EJA, Peluso (2010, p. 7) discute a necessidade de refletirmos sobre as “implicações e consequências da interpretação da EAD no Brasil”; e alerta para “o risco permanente que o emprego de recursos tecnológicos em educação, com especial referência à EAD, mascare o processo educativo com práticas de ensino fragmentadas e meramente informativas” que não formam o cidadão nem o habilitam a exercer sua cidadania.

Ao longo do artigo, Peluso (2010) argumenta sobre possíveis limites do ensino a distância e da Telessala na EJA. Questiona a possibilidade de se desenvolver uma “educação” a distância, se esta não seria de fato um “ensino” a distância. Compreende que a Telessala se coloca para a EJA como política pública e como estratégia pedagógica. Considera que o formato da Telessala (a exemplo reproduzem o Telecurso 2000) desconsidera as peculiaridades regionais que deveriam compor o currículo e se apoia em uma aprendizagem globalizada, sem consideração à experiência de vida dos alunos.

Outro aspecto relacionado à EAD, que se destaca entre os artigos, diz respeito às considerações de Sousa (2010) acerca da importância do uso da criatividade e de estratégias pedagógicas para a produção de cursos em EAD; considera que os aspectos referentes ao Designer Instrucional exercem influências significativas sobre os alunos dos cursos da Educação a Distância.

A terceira categoria, currículo e Formação Docente, traz as considerações de Vasconcelos e Bentes (2010) que analisam as TIC inseridas no processo da integração curricular do EJA-PROEJA, considerando que as TIC podem ser utilizadas como instrumentos didáticos à formação cidadã e profissional. Os autores defendem ser necessário romper com algumas estruturas ultrapassadas do currículo “inserindo novas diretrizes didático-metodológicas que ressignifiquem o saber cotidiano do educando da EJA”, sendo preciso discutir “no âmbito da docência, outros procedimentos e estratégias pedagógicas, que contemplem a realidade daqueles sujeitos e suas expectativas sócio-políticas”. Para os autores:

a escola poderá se apropriar das tecnologias e colocá-las a serviço de uma aprendizagem significativa, oportunizando aos alunos o contato com as ferramentas informatizadas e, mais do que isto, utilizá-las como meios de pesquisa e de novas descobertas, como senhas ao desvelamento do “particular”, do “novo”, do “inacessível”, que requer domínio, sistematicidade de procedimentos e sentido de finalidade, principalmente, de finalidade de (re) criação de novas formas de Ter, Ser e Conviver socialmente emancipadas (VASCONCELOS; BENTES, 2010, p. 13).

A importância da utilização das tecnologias no processo da formação do professor é um aspecto discutido por Sartore e Prado (2010). Elas defendem que é preciso vivenciar experiências pedagógicas com a utilização das TIC ao longo do processo de formação acadêmica, e mobilizar professor já em exercício, por meio de ações extensivas, tendo em vista que:

a inserção competente de TICs, nas práticas de ensino, exige mais que o aprimoramento de habilidades no uso de seus recursos. Demanda, sobretudo, que seu uso seja norteado por um profissional que domine a especificidade paradigmática de sua área, caso contrário, se incorre no risco de valer-se das TICs apenas para camuflar, de forma sedutora, uma prática de ensino superada (SARTORE; PRADO, 2010, p. 12).

Para Sartore e Prado (2010, p. 14), a inserção das TIC na prática pedagógica da EJA contribui para que a “cultura não aumente seu débito com os cidadãos, permitindo que todos usufruam os benefícios da contemporaneidade, aos quais tem pleno direito”.

Maria Oliveira e Rilza Santos (2010) refletem a construção do perfil do docente da EJA. Para as autoras, compreender quem são estes professores que atuam nesta modalidade de ensino permite direcionar ações para ampliar sua formação. E refletem que os “problemas/desafios da formação docente” se estabelecem em três dimensões: na fragilidade da formação inicial do professor; na gestão das políticas públicas e na viabilização de investimentos e recursos para a educação; e nas instituições formadoras e a limitação do docente quanto pesquisador. E para atuar sobre estes desafios é preciso pensar em ações propositivas que “ajudem os docentes a mapearem caminhos alternativos para a construção curricular no coletivo das escolas” (2010, p. 7).

Coelho e Bonilla discutem as “implicações e possibilidades” das tecnologias digitais na EJA a partir da compreensão desta inserção como direito de aprendizagem do alunado da EJA.

Para viver e produzir numa sociedade altamente tecnologizada, o cidadão precisa passar por um processo de construção de saberes com as tecnologias. Na velocidade crescente dos avanços científicos e tecnológicos, a sociedade exige não só o desenvolvimento de habilidades específicas para operar máquinas, computadores, aparelhos telefônicos, caixas eletrônicas, entre outros, mas, também, demanda por sujeitos autônomos que possam se constituir enquanto sujeitos que produzem, trocam e interagem constantemente com os outros, tornando-se cidadãos partícipes na sociedade (COELHO; BONILLA, 2010, p. 6).

A apresentação das TIC como representante de um novo paradigma social pode ser visualizado em Santos e Kerbaui (2010) quando discutem as TIC como componente para a configuração de uma nova sociedade marcada pela ruptura da linearidade espaço-tempo.

Enquadramos na categoria reflexões da prática pedagógica as observações de Viviane Curto (2010) que analisa estratégias de leitura de alunos da EJA através do uso do computador. A autora observou que a falta de conhecimento dos sujeitos em relação ao computador, à rede e às práticas de leitura e escrita em espaços digitais implica na relação que os sujeitos estabelecem com as tecnologias no processo de aprendizagem.

Araújo e Freitas (2010) refletem as tecnologias na educação a partir de analogias a Paulo Freire. Em meio às suas considerações, as tecnologias podem ser visualizadas como recurso facilitador da “memória” na fase de alfabetização, introdutora dos conhecimentos prévios do aluno e como componente beneficiador do tempo empregado para a transmissão do conteúdo e eficiência da transmissão.

Gontijo e Oliveira (2010) e Brito e Di Pierro (2010) realizam em seus artigos levantamento bibliográfico de pesquisas que discutem as tecnologias na Educação de Jovens e Adultos. Como proposta para uma reflexão prática, Gontijo e Oliveira por meio de observações e entrevistas questionam e refletem acerca de: i) condições de uso das TIC na prática pedagógica; ii) objetivos do trabalho com as TIC na prática escolar da EJA; e iii) contribuições percebidas no trabalho com as TIC na prática escolar da EJA.

Por fim, a última categoria engloba os artigos que discutem as tecnologias digitais na EJA através da intervenção dos recursos tecnológicos.

As contribuições da Biblioteca Digital são analisadas por Albuquerque (2010), Alencar (2010) e Figueira (2010). O texto de Cunha (2010) faz uma discussão sobre o uso do blog na educação, dentro de uma perspectiva de transformação das práticas pedagógicas, mas não estabelece vínculo direto com a EJA.

O rádio é objeto de análise de dois artigos, o de Patrícia Silva (2010) que ao analisar as contribuições da Mídia Sonora discute as potencialidades da rádio digital para a educação, e o artigo de Pereira Filho (2010) que ao analisar a Rádio escolar considera que as pessoas precisam ser educadas para os meios de comunicação e informação.

Pelo lado do seu caráter opressor, parafraseando Paulo Freire, fica evidente que precisamos elaborar uma pedagogia do oprimido midiático. Por esse viés, a mídia também tem modos de atuação e de anulação de práticas sociais coletivas e politizadas que ocultam o real pela sua omissão, falsificação, deslocação cronológica e re-hierarquização da informação (PEREIRA FILHO, 2010, p. 11).

Chamou nossa atenção ao término da leitura dos artigos do I Congresso da Cátedra de EJA que, apesar do GT 12 se direcionar especificamente às discussões das tecnologias na EJA, dos vinte e seis trabalhos apresentados, cinco não possuíam qualquer relação com a EJA e quatro apresentavam relação indireta com a EJA, ou seja, por vezes, a menção à EJA ilustrava apenas o título do artigo. Assim como, a principal discussão em boa parte dos artigos apresentados se configurarem em argumentos pró-inserção tecnológica na educação em uma perspectiva global, a EJA ficando subentendida ao leitor. Em nosso entendimento que os artigos discutiam mais as tecnologias *na* educação do que propriamente as tecnologias *na* EJA.

A discussão das tecnologias digitais na EJA demanda um olhar sensível às especificidades que caracterizam esta modalidade de ensino. Não basta falar de tecnologias digitais na educação, é preciso compreender os significados das tecnologias digitais *na* EJA.

3.3 As CONFINTEAS e as tecnologias digitais na EJA: o que dizem os documentos?

As CONFINTEAS são conferências internacionais que visam estabelecer parâmetros à discussão da EJA, definindo paradigmas e diretrizes que vão delinear esta modalidade de ensino no âmbito global.

Desde o seu surgimento, foram realizadas seis CONFINTEAS: na Dinamarca (1949); no Canadá (1960); no Japão (1972); na França (1985); na Alemanha (1997); e no Brasil (2009). Podemos observar um distanciamento temporal entre a realização destas conferências, isso decorre de ser estabelecido como proposta que as CONFINTEAS ocorram a cada 12 anos, dada a sua natureza.

As CONFINTEAS reúnem um público especializado no segmento da EJA, representante dos cinco continentes. E durante sua realização são debatidas as ações globais para o desenvolvimento da EJA e, mais especificamente, os caminhos para a EJA na década que se segue ao encontro.

As CONFINTEAS têm se estabelecido como um dos fóruns mais influentes na arena internacional da educação de adultos. Nos últimos sessenta anos, foram essas Conferências que debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos para o período entre uma Conferência e a próxima – e, em alguns momentos mais conturbados, evitaram o desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das pautas políticas em vários países (IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 9).

A realização de uma CONFINTEA pressupõe um longo processo de mobilização e preparação prévio, que ocorre no campo internacional, sendo composto por etapas de discussão nos âmbitos nacionais, regionais e locais. Nos encontros preparatórios são produzidos relatórios e documentos, que irão nortear as discussões da conferência.

Como também, ao término da CONFINTEA são redigidos documentos que sintetizam as discussões realizadas, documentos diretivos para as ações definidas nos debates e elaborados documentos norteadores, que trazem em seu corpo as definições para a EJA, os desafios a serem superados nesta modalidade de ensino e as considerações para um melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da EJA. Através desta documentação podemos identificar os conceitos que perpassam o debate em EJA, as prioridades e inconsistências presentes nesta modalidade de ensino, ou mesmo localizar em meio ao debate a discussão de temáticas como *as tecnologias na EJA*.

O nosso olhar sobre as produções das CONFINTEAs buscou identificar como as tecnologias na Educação de Jovens e Adultos são compreendidas.

Em se tratando da identificação das produções resultantes das CONFINTEAs o livro *educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*, organizado por Ireland e Spezia (2014), traz, destas conferências, os temas discutidos nos grupos, os resultados e os documentos elaborados. Nesta leitura, localizamos que as tecnologias na EJA (sob a nomenclatura de tecnologias da informação e comunicação) se constituem uma temática que desponta desde a II CONFINTEA realizada em Montreal, no Canadá.

Entre os pontos debatidos na II CONFINTEA (1960) encontrava-se “a mudança tecnológica e a educação profissional de adultos”. As tecnologias na EJA, então, eram analisadas como uma necessidade para responder ao mercado de trabalho. A sociedade passava por mudanças no seu modo de produção.

Na IV CONFINTEA que ocorreu em Paris, na França em 1985, são instituídas questões específicas para se discutir na conferência entre as quais se situa: “o papel da educação de adultos em relação ao desenvolvimento tecnológico”. Assim como na II CONFINTEA, a discussão das tecnologias na EJA IV CONFINTEA também se caracterizava pela demanda do mercado de trabalho.

A V CONFINTEA realizada Hamburgo, na Alemanha em 1997, é significativa para a nossa reflexão, pois discute as denominadas *novas tecnologias da informação* em uma perspectiva ampliada. Associa esta discussão aos sentidos dispostos no paradigma da aprendizagem ao longo da vida. Tem como documento central a *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*.

A EJA é debatida na V CONFINTEA sob dez temas de estudo. A *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro* traz estes temas e desmembramentos. Dos temas tratados, destaca-se em nossa análise o “TEMA VII - a educação de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação”.

Vejamos o que ele nos diz:

Tema 7: A Educação de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação

39. A educação oferece aos aprendizes adultos uma oportunidade essencial de utilização de todas as instituições culturais, dos meios de comunicação e das novas tecnologias de informação para estabelecer uma verdadeira comunicação interativa e melhorar a compreensão e cooperação entre os povos e culturas. O respeito pelos indivíduos, por sua cultura e por sua comunidade, é o fundamento do diálogo e da instauração de um clima de confiança, bem como de uma educação e de uma formação pertinente e duradoura. Devem se realizados esforços para assegurar que todas as culturas e grupos sociais tenham acesso mais amplo aos meios de comunicação, e possam ser a eles associados para poderem colocar em comum suas filosofias, criações culturais e modos particulares de vida, e não apenas receber as mensagens de outras culturas.

Nós nos comprometemos a:

40. Estabelecer uma melhor sinergia entre meios de comunicação, novas tecnologias da informação e a educação de adultos:

- a) Contribuir para reforçar a função educativa dos meios de comunicação;
- b) Fazendo uso dos meios de comunicação para a educação de adultos e fomentando participação de outros agentes no desenvolvimento e avaliação de tais meios;
- c) Reconhecendo que os meios de comunicação podem facilitar consideravelmente o acesso à educação de adultos para grupos aos quais essas possibilidades estão fechadas, por meio de campanhas publicitárias, destinadas a estimular sua participação;
- d) Examinando o desenvolvimento e a difusão das novas tecnologias numa ótica regional, local e cultural, mas sem esquecer as disparidades da infraestrutura e dos materiais disponíveis;
- e) Garantido a igualdade de acesso aos sistemas de aprendizagem aberta e à distância, aos meios de comunicação e as novas tecnologias de informação e de comunicação, assim como a continuidade destes, e fazendo com que as novas tecnologias sirvam para a exploração de novas modalidades de aprendizado;
- f) Estimulando uma educação para o uso dos meios de comunicação e modo de absorção dos conteúdos de natureza a ajudar os usuários a exercerem o sentido crítico e o discernimento em face de tais meios;
- g) Proporcionar a formação de professores e profissionais do setor cultural para estimular o desenvolvimento a elaboração e aplicação de recursos adequados para a educação de adultos;
- h) Promovendo a divulgação de materiais didáticos em âmbito regional e mundial.

Declaração de Hamburgo: agenda para o Futuro (1999, p. 50).

Como podemos observar, as tecnologias na EJA alçam voos para além de responder ao mercado de trabalho para se relacionar com a cultura, a sociedade e a aprendizagem.

Vale mencionarmos que a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, Jomtien, 1990, traz em seu preâmbulo que “Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que toda pessoa tem direito à educação”, mas que “apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos” persistiam realidades como: “mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais” (UNESCO, 1990, p. 1).

A CONFINTEA VI, realizada no Brasil em 2009, no estado de Belém, os documentos *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes* (resultante do processo preparatório) e o Marco da Ação de Belém/Declaração de Evidência representam as ações da VI CONFINTEA.

O primeiro documento, no capítulo “compromisso renovado para a aprendizagem ao longo da vida: proposta da América Latina e Caribe” destaca entre os desafios que: “Falta aproveitar melhor, com maior sensibilidade e com espírito comunitário, as novas tecnologias para fins educativos, e aprender lições práticas provenientes das experiências dos países que têm desenvolvido iniciativas pioneiras neste terreno” (UNESCO, 2009, p. 13).

No documento é apresentada a necessidade de: i) incentivar a utilização das tecnologias da informação e comunicação como ferramentas para a educação e aprendizagem; e ii) incentivar os governos a adotar estratégias para o uso das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem e educação de adultos e recorrer às mesmas para construir sociedades baseadas no conhecimento.

O Marco da Ação de Belém, sob o tema *aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável*, apresenta por meio do anexo denominado *Declaração de Evidência*, que entre os avanços ocorridos na V a VI CONFINTEAS está o fato de que “as tecnologias de informação e comunicação e a educação aberta e a distância estão sendo adotadas e gradualmente respondendo a necessidades específicas de educandos que até bem recentemente estavam excluídos”. (UNESCO, Marco da Ação de Belém, 2010a, p. 19).

O Marco da Ação de Belém constata, mas não discute as tecnologias digitais na EJA. Esta discussão/análise vai ocorrer em dois documentos relacionados à IV CONFINTEA. São eles: o primeiro e o segundo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE).

O primeiro GRALE (UNESCO, 2010b, p. 9) traz em seu prefácio que “aprender a usar Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) de forma eficaz é hoje uma necessidade para muitos, se não todos”. E avalia que

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) intensificam o ritmo de troca de informações. Elas também permitem que os usuários participem ativamente em redes virtuais que podem ser facilmente mobilizadas para moldar a opinião pública. A globalização significa que indivíduos e famílias estão cruzando as fronteiras nacionais em grande número. Essas pessoas, assim como as comunidades que as acolhem, precisam aprender novas formas de convivência entre culturas diferentes. Essa evolução não apenas destaca a importância da aprendizagem contínua em geral, ela também exige que os adultos continuem adquirindo mais informações, atualizando suas habilidades e reexaminando seus valores (UNESCO, GRALE, 2010, p. 12).

E consideram que:

A introdução das novas TICs resultou numa infinita geração de informações e conhecimentos com os quais as pessoas precisam lidar. Os programas educacionais que capacitam os adultos para lidar com novas tecnologias – que permeiam quase todas as áreas da nossa vida – estão, portanto, respondendo a uma necessidade premente (UNESCO, GRALE, 2010, p. 49).

O Segundo GRALE (2014), intitulado *Aprendizagem e Educação de Adultos: repensando a alfabetização*, avalia que a alfabetização de adultos também passa pela apropriação tecnológica. E discorre sobre as ações de instrumentos de avaliação da alfabetização o Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC).

Com o PIAAC, novos elementos foram introduzidos no teste direto de competências de alfabetização, como a solução de problemas em um ambiente rico em tecnologia, utilização de competências em TIC e perguntas sobre as competências exigidas no emprego atual ou anterior do entrevistado.

De acordo com o segundo GRALE “muitas pessoas correm o risco de serem excluídas da oportunidade de usar tecnologias de informação e comunicação (TIC) e outras mídias sociais” por não serem alfabetizados. (UNESCO, GRALE, 2014, p. 19).

A leitura de documentos provenientes das CONFINTEAS nos faz considerar que há um longo caminho de debate acerca da inserção das tecnologias digitais na EJA. Pois, se a Educação de Jovens e Adultos é composta por objetivos/significados múltiplos, as tecnologias

na EJA, compreendida como resposta às demandas da EJA, não pode ser diferente: tem significado amplo e, por vezes, subjetivos.

A análise das produções e documentos presente neste capítulo nos faz reafirmar que o professor, como mediador da prática pedagógica vivenciada na EJA, tem muito a nos falar sobre as perspectivas, as possibilidades e os desafios de inserir as tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

*Comecei a pensar
Que eu me organizando
Posso desorganizar
Que eu desorganizando
Posso me organizar
(Chico Science)*

Este capítulo versa sobre o percurso metodológico da pesquisa, discorrendo a natureza do estudo, a caracterização do campo, os sujeitos envolvidos, os instrumentos aplicados e os procedimentos de análise dos dados.

4.1 A natureza da pesquisa

A presente pesquisa consiste em um estudo descritivo de abordagem qualitativa, que tem por objetivo analisar as perspectivas, as possibilidades e os desafios apresentados pelos professores do primeiro segmento da EJA, do município de Jaboatão dos Guararapes, para a inserção das tecnologias digitais em sua prática pedagógica.

Para Triviños (2013), o foco essencial dos estudos descritivos é o desejo de conhecer, por exemplo, a comunidade, as escolas, os professores, a educação, os problemas de analfabetismo, de forma a descrever os fatos e fenômenos de uma determinada realidade, sem se restringir a coleta, ordenação e classificação dos dados, permitindo estabelecer relações entre variáveis. Tais estudos demandam do pesquisador a aquisição de informações prévias que o oriente no campo de pesquisa e a definição precisa dos elementos de pesquisa que orientam a interpretação dos dados.

Optamos pela abordagem qualitativa por trabalhar “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21-22), e, especialmente, nos permitir dar voz aos nossos sujeitos de pesquisa.

4.2 Primeiros passos: da revisão bibliográfica à aplicação do questionário piloto

Estabelecemos como passo inicial da pesquisa a realização de uma revisão bibliográfica que nos inteirasse da discussão das tecnologias digitais na Educação de Jovens e

Adultos. Precisávamos conhecer as pesquisas acadêmicas realizadas sobre esta temática, principalmente pela ausência desta discussão veiculada através dos livros. Neste sentido realizamos um levantamento/leitura das produções acadêmicas *Stricto Sensu* e artigos, que discorriam sobre as tecnologias digitais na EJA, e analisamos como se desenhava esta discussão (a síntese de nossa análise encontra-se apresentada no capítulo III).

A revisão bibliográfica nos permitiu interagir com o campo das produções relativas às tecnologias digitais na EJA; mas também nos possibilitou compreender como se delineavam, em uma perspectiva global, as discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos.

Nessa etapa da revisão bibliográfica dialogamos com três campos teóricos: o campo da discussão sobre a EJA; o campo da discussão sobre as tecnologias na educação; e o campo da discussão sobre as tecnologias na EJA. Para discutir as tecnologias digitais na EJA era necessário compreender as especificidades que caracterizam a presença destas tecnologias nesta modalidade de ensino, identificando as convergências e divergências desta discussão para com a discussão das tecnologias na educação como um todo.

A revisão bibliográfica favoreceu a definição de categorias levadas *a priori* para o campo de pesquisa. Foram elas: a categoria *perspectivas*, a categoria *possibilidades* e a categoria *desafios*, que são discutidas no capítulo VI.

Para nos embasar na pesquisa de campo e nos encaminhamentos de nossa trajetória investigativa definimos por aplicar um questionário piloto que nos subsidiasse nesse percurso.

O questionário piloto foi aplicado com 15 professores, no mês de novembro de 2014, em um auditório onde os professores dos módulos I, II e III da EJA se encontravam reunidos para uma palestra relacionada à Lei Federal 10.639/2003.

Por meio do questionário piloto buscávamos identificar: se as questões apresentadas respondiam aos objetivos propostos na pesquisa, ou se deveríamos adicionar ou retirar questões; e como os sujeitos respondentes reagiam às questões apresentadas, ou se as questões necessitavam de ajuste na linguagem, acréscimos de informações. Para Gray (2012, p. 276), o questionário piloto ajuda a “eliminar ou, pelo menos, reduzir perguntas que tenham probabilidade de levar a engano”.

Estabelecemos dois critérios para os sujeitos responderem ao questionário piloto: o primeiro era ser professor da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes e, o segundo, lecionar no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos. Preenchidos os critérios, as respostas aos questionários obedeceriam à disponibilidade dos professores em participar da pesquisa.

Como estratégia à aplicação do questionário piloto, chegamos ao local da palestra uma hora antes do seu início. E na medida em que os professores chegavam, solicitávamos sua colaboração para o preenchimento do questionário. De 16 questionários distribuídos, 15 foram devolvidos respondidos.

Os dados presentes nos questionários foram tabulados, analisados e levados à qualificação para serem apreciados.

Na qualificação, a banca considerou que os resultados obtidos através do questionário piloto nos apontavam a necessidade da aplicação de um segundo instrumento de coleta de dados, posto que as respostas apresentadas no questionário, quando referidas às tecnologias digitais na EJA, necessitavam serem aprofundadas.

Com o objetivo de ampliar os dados referentes às tecnologias digitais na EJA, ficou definida pela banca de qualificação a utilização de dois instrumentos, o questionário e a entrevista, para a realização da coleta de dados da pesquisa.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Nossos sujeitos de pesquisa foram professores que lecionavam no primeiro segmento da EJA, na rede municipal de ensino do município de Jabotão dos Guararapes. O primeiro segmento da EJA corresponde aos módulos I (alfabetização), II (2º e 3º anos) e III (4º e 5º anos).

Participaram da pesquisa 82 professores, 75 do sexo feminino e 07 do sexo masculino, distribuídos nas seguintes faixas etárias:

Tabela 1 – Faixa etária dos professores participantes da pesquisa.

26 – 30 anos	31 – 35 anos	36 – 40 anos	41 – 45 anos	46 – 50 anos	51 – 55 anos	56 ou mais
05	09	21	21	12	11	03

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Quanto à formação, dos 82 professores participantes da pesquisa 33 possuíam magistério na sua formação inicial, 60 possuíam pedagogia e 22 possuíam graduação em licenciaturas diversas. Em se tratando da Pós-Graduação, 67 professores fizeram Especialização, 06 concluíram o Mestrado e 02 realizaram o Doutorado.

Solicitamos aos professores que ao responderem sobre sua formação na Pós-Graduação especificassem os cursos realizados.

Os cursos de Pós-Graduação citados pelos professores foram:

Tabela 2 – Cursos de Pós-Graduação realizados pelos professores sujeitos da pesquisa.

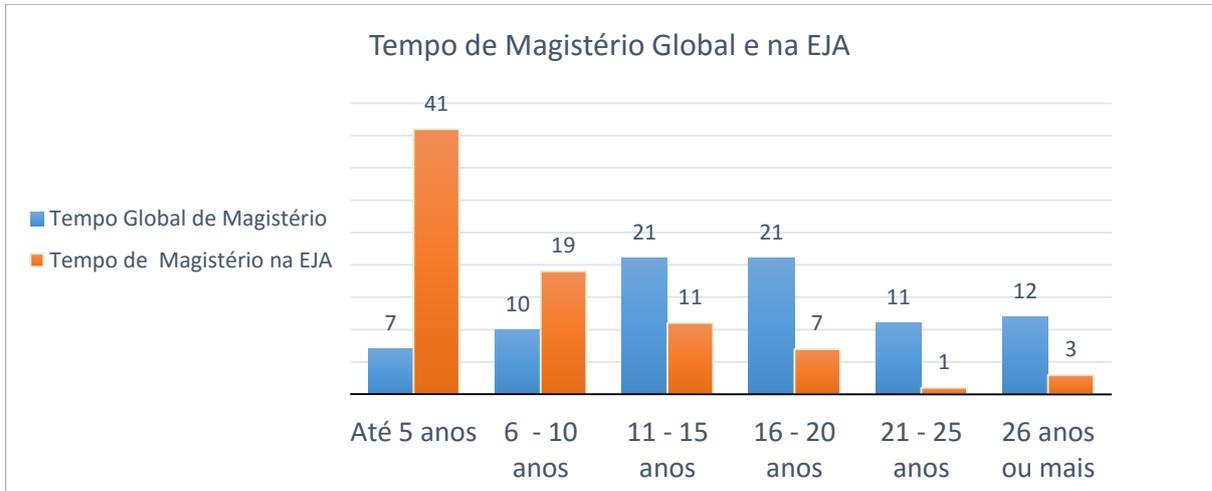
Cursos Citados	Nº de vezes indicados
Psicopedagogia	16
Gestão Educacional	14
Educação Especial	06
Supervisão Escolar	04
Ensino de História	04
TIC na Educação	03
Educação Infantil	03
Pedagogia Empresarial	02
Linguística	02
Educação de Jovens e Adultos	01
Políticas Educacionais	01
Literatura Brasileira	01
Políticas de Promoção Racial	01
Ensino Interdisciplinar de Ciências	01
Educação Ambiental	01
Alfabetização e Letramento	01
Metodologia de Ensino	01
Ciências da Linguagem	01

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A tabela 2 traz um dado significativo: apenas 01, dos 82 professores participantes da pesquisa, possui especialização em EJA, destacando-se entre os cursos de Pós-Graduação, realizados pelos professores que atuam neste primeiro segmento da EJA, as Especializações em Psicopedagogia e Gestão Educacional.

Quanto à experiência docente, perguntamos aos professores quantos anos eles atuavam na educação de formal geral, e de EJA em particular. O resulta apresentado foi:

Gráfico 1 – Tempo global de magistério e tempo de magistério na EJA dos professores participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria, 2015.

Chama nossa atenção no gráfico 1 o fato de 41 dos participantes da pesquisa lecionarem na EJA em até no máximo cinco anos e 19 dos participantes entre seis e dez anos. Ao cruzarmos o tempo de magistério na EJA com o tempo global de magistério, podemos considerar que: os professores que atuam no primeiro segmento da EJA, no município de Jaboatão dos Guararapes não são professores em estágio inicial de carreira. Mas apesar da expressiva experiência pedagógica, esta não se centra efetivamente no contexto da EJA.

Para além de lecionarem no primeiro segmento da EJA, 14 professores respondentes da pesquisa também lecionam na educação infantil; 17 professores no fundamental I do ensino regular e 04 no fundamental II do ensino regular; 01 no segundo II da EJA e 02 no ensino médio.

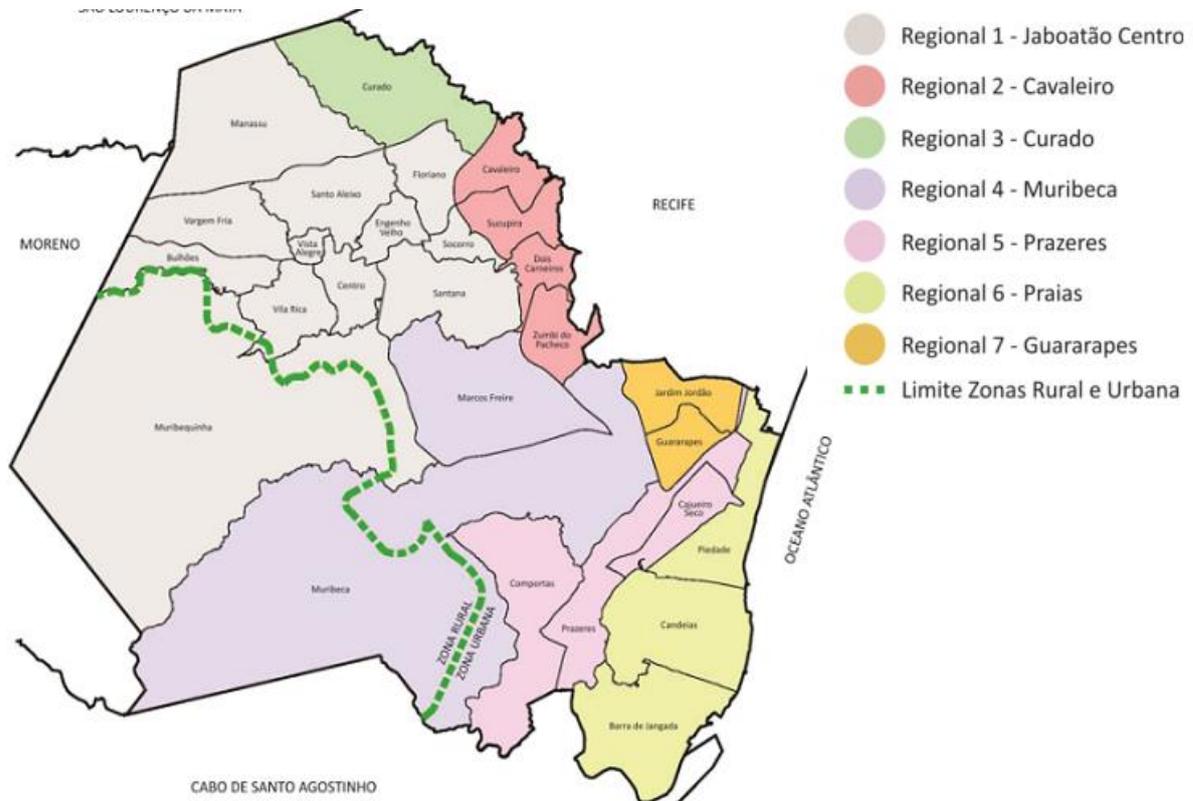
4.4 Caracterização do campo

Corresponde ao nosso campo de pesquisa o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, da rede municipal de ensino, do município de Jaboatão dos Guararapes.

Localizado na região metropolitana do Recife, no estado de Pernambuco, o município de Jaboatão dos Guararapes é composto por uma área territorial de 258,694 km², e uma população de 680.943 habitantes¹⁷.

¹⁷ Estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2014. Disponível em <www.cidades.ibge.gov.br>. Acessado em 10/05/2015.

Figura 1 – Mapa do Município de Jaboatão dos Guararapes dividido em sete regionais.



Fonte: Secretaria de Infraestrutura de Jaboatão dos Guararapes, 2015.

Como podemos visualizar na figura 1, o município de Jaboatão dos Guararapes encontra-se dividido em sete Distritos Regionais: Jaboatão Centro (Regional 1); Cavaleiro (Regional 2); Curado (Regional 3); Muribeca (Regional 4); Prazeres (Regional 5), Praias (Regional 6) e Guararapes (Regional 7).

A divisão em sete Regionais foi estabelecida em 2011, apresentando por objetivo descentralizar os serviços e atender de forma mais imediata às necessidades locais. Esta divisão perpassa a existência de uma eclética configuração socioeconômica, política, espacial e cultural presente no município.

De acordo com o Educacenso 2015¹⁸, Jaboatão dos Guararapes possui 129 escolas municipais, sendo 109 escolas localizadas na zona urbana e 20 escolas localizadas na zona rural e, destas, 64 escolas possuem a modalidade da EJA. Em número global a rede municipal de ensino possui 57.212 alunos matriculados e um corpo docente composto por 2.634 professores.

¹⁸ Disponível em: <<http://see.jaboatao.pe.gov.br/dados/educacenso2015regional.pdf>> acessado em 01/12/2015.

No que tange ao primeiro segmento da EJA, objeto de nosso estudo, no ano de 2015, a rede municipal apresentava 51 escolas que possuíam os anos iniciais da EJA, às quais estavam vinculados 102¹⁹ professores em exercício de sala de aula e 2.317 alunos matriculados.

No município de Jaboatão dos Guararapes, a EJA possui um núcleo de coordenação responsável pelas ações direcionadas a esta modalidade de ensino, entre as quais se encontra a realização do processo de formação continuada dos professores que lecionam no primeiro segmento²⁰, e sobre esta falaremos a seguir.

4.4.1 A formação continuada dos professores do primeiro segmento da EJA

A formação continuada dos professores que lecionam no primeiro segmento da EJA ocorre em encontros definidos previamente no calendário escolar, da rede municipal de ensino, no início do ano letivo.

Os professores se reúnem²¹ em dois Polos de Formação: o *Polo de Piedade*, denominado *Centro de Formação*, onde no processo formativo se concentram os professores que lecionam nas escolas das Regionais 1, 2 e 3; e o *Polo de Jaboatão Centro* que reúne os professores que lecionam nas escolas das Regionais 4, 5, 6 e 7. A presença de dois Polos de Formação visa reduzir as dificuldades de locomoção geradas pelas distâncias físicas, e, por conseguinte, reduzir a ausência dos professores.

As formações dos professores do primeiro segmento da EJA ocorrem no horário da noite. Nos Polos de Formação os professores são agrupados em salas por módulo no qual lecionam. Esse agrupamento por módulo visa favorecer o estudo/discussão direcionado que proporcione a troca de experiências entre os pares e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas específicas a cada módulo. Mas, há também formações que buscam discutir

¹⁹ Em 2014, ao realizarmos o levantamento inicial da pesquisa, a rede contava com 114 turmas do primeiro segmento da EJA. Como observamos, em 2015 este número foi reduzido para 102 turmas. Ao questionarmos sobre os motivos desta redução umas das primeiras hipóteses levantada pela equipe de coordenação da EJA é de que esta diminuição seja motivada pela ação dos gestores que veem na EJA um fator de negativo para a colocação da escola entre os números positivos do IDEB. Assim como, a desistência e repetência do aluno da EJA impactam diretamente sobre o indicador de “qualidade” da escola, impossibilitando, por exemplo, que a escola receba “bônus” (um valor adicional) por metas alcançadas quanto ao índice de aprovação.

²⁰ A formação dos professores que lecionam no primeiro segmento da EJA ocorre de forma sistemática, e com a presença exclusiva dos professores que atuam nos módulos I, II e III. No caso dos professores da EJA que fazem parte do segundo segmento, lecionam nos módulos IV e V, a formação ocorre em conjunto com os demais professores da rede de acordo com a sua área de atuação.

²¹ A participação dos professores no processo de formação continuada não é opcional. É definido pela Secretaria de Educação que em caso de falta o professor terá desconto de 20 h/a. Tal desconto é respaldado no Plano de Cargo e Carreira dos professores que estabelece 20h/a para o processo de formação.

temáticas globais, com a presença de especialistas, nos quais os professores participam coletivamente sem a diferenciação por módulo em que lecionam.

A concentração dos professores da EJA em um espaço de formação representou um aspecto extremamente positivo à nossa pesquisa, pois significou o acesso imediato aos professores que lecionam na EJA na rede municipal de ensino.

Para aqueles que realizam pesquisas com a EJA, superar os desafios de acesso às escolas, aos professores e aos alunos pode representar o aspecto mais complexo para a concretização da pesquisa. Pois, muitas escolas estão localizadas em áreas que apresentam códigos de acesso próprios à entrada de pessoas que não sejam morador ou trabalhador local, especialmente no horário noturno. É preciso estabelecer contatos/agendamentos prévios com os professores, coordenadores, gestores ou líder comunitários que viabilizem o acesso à escola à noite, e estes contatos por vezes não trazem retorno efetivo.

As dificuldades de acesso podem inclusive impulsionar a realização de pesquisas apenas nas escolas onde a localização seja favorável ao pesquisador, dificultando um diálogo abrangente com diferentes realidades socioespaciais da EJA.

O acesso aos Polos de Formação nos possibilitou interagir com os professores que lecionavam em todas as regionais; realizar consultas prévias sobre questões como o funcionamento do laboratório de informática na escola; aplicar o questionário a um número expandido de sujeitos; agendar visitas para a aplicação das entrevistas in loco nas escolas; e realizar entrevistas com professores que lecionavam na EJA em escolas localizadas em engenhos.

Para adentrarmos os Polos de Formação na condição de pesquisador, apresentamos previamente à equipe de coordenadores da EJA a nossa pesquisa. Informamos sobre a necessidade de aplicação dos questionários e da realização das entrevistas e solicitamos autorização para proceder na coleta de dados. A equipe de coordenadores da EJA contribuiu com o fornecimento de dados e ratificou junto aos professores a concordância com a pesquisa.

4.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Como mencionamos, levamos para o campo de pesquisa dois instrumentos de coleta de dados: o questionário semiestruturado e a entrevista semiestruturada.

Apresentamos a seguir como se estruturou a aplicação destes instrumentos.

4.5.1 O questionário

Foi aplicado com os professores um questionário semiestruturado²² composto por 25 questões configuradas em fechadas, de múltipla escolha e abertas. O questionário estruturava-se em quatro blocos de questões:

- ✓ Caracterização do Respondente
- ✓ As Tecnologias Digitais e o Professor
- ✓ As Tecnologias Digitais e a Educação
- ✓ As Tecnologias Digitais e a Educação de Jovens e Adultos.

Ficou definido como critério para responder ao questionário o enquadramento integral dos sujeitos em dois requisitos: i) ser professor no município de Jaboatão dos Guararapes; e ii) lecionar nos módulos I, II ou III da Educação de Jovens e Adultos.

Gray (2012, p. 284) salienta que o questionário é uma das mais usadas técnicas de coleta de dados primários e que em sua composição “deve haver um fluxo lógico na sequência das perguntas” que ajude ao respondente “a entender perguntas individuais e o propósito geral do questionário”.

Como estratégia para aplicação dos questionários chegamos ao local da formação uma hora antes do horário marcado e na medida em que os professores chegavam solicitávamos que preenchessem o questionário. Esclarecemos aos professores que poderiam responder aos itens com inteira liberdade, sem a preocupação com o que seriam as respostas ideais. Não estabelecemos tempo de resposta, podendo o respondente devolver o questionário até o término da formação.

Como alternativa adicional, preparamos uma versão *online do questionário* através do *Google Formulário*²³ e apresentamos aos professores como uma opção. Quando os professores escolhiam a versão *online*, solicitávamos seu endereço de e-mail e enviávamos, por meio deste, o *link* do questionário.

²² O questionário aplicado encontra-se disponível no apêndice 1.

²³ O *Google Formulário* é um aplicativo que funciona online e nos permite criar e editar questionários. As respostas aos formulários são coletadas de forma automática e podem ser visualizadas através de planilha ou acessadas por meio de resumo que traz informações e gráficos em tempo real. Os questionários, inclusive, podem ser enviados através de *link* por e-mail ou redes sociais. Os dados brutos podem ser analisados diretamente ou transpostos para outros *softwares*.

Também aplicamos questionários no ambiente da escola quando, ao irmos realizar as entrevistas, localizávamos professores que não preencheram o questionário por não comparecerem à formação continuada.

Os questionários foram aplicados no Polo de Jaboatão Centro no dia 21 de maio de 2015 e no Polo Piedade (Espaço de Formação) no dia 22 de maio de 2015.

Tabela 3 – Número de questionários aplicados e contextos de aplicação.

Local	Questionários Entregues	Questionários Devolvidos
Polo Jaboatão Centro	25	21
Polo Piedade	53	50
Online	10	08
Na Escola	03	03
Total	91	82

Fonte: Elaboração própria, 2015.

O questionário aplicado na versão final se diferenciava do questionário piloto pela adição de questões relativas ao uso da internet e pela subtração de duas perguntas que passaram a fazer parte das entrevistas. Foram elas: *em sua opinião, qual o principal objetivo da Educação de Jovens e Adultos?* e *o que os alunos da EJA buscam na escola?*

4.5.2 A entrevista

A utilização da entrevista para coleta de dados surge como indicação da banca de qualificação, tendo por finalidade dar voz aos sujeitos participantes da pesquisa. Optamos pela entrevista semiestruturada²⁴ por esta conter uma base comum de questões, mas não se apresentar engessada quando aplicada.

O entrevistador tem uma lista de questões e perguntas a ser coberta, mas pode não usar todas em cada entrevista. A ordem das perguntas também pode mudar, dependendo da direção que a entrevista tomar. Na verdade podem ser feitas perguntas adicionais, inclusive algumas que não tenham sido previstas no início da entrevista, à medida que surgem novas questões (GRAY, 2012, p. 302).

²⁴ A entrevista aplicada encontra-se disponível no apêndice 2.

Definimos por local de aplicação das entrevistas a escola onde o professor lecionava com a EJA. Nossa intenção era compreender “de onde” o professor estava falando, e como ele pensava as tecnologias digitais na EJA a partir de sua realidade, contribuindo, inclusive, para ampliarmos as questões propostas ao professor no que tange a estrutura física.

E para que os dados das entrevistas fossem abrangentes, e significativos, definimos *critérios de seleção*. Tais critérios buscavam proporcionar representatividade da amostra, visando ao término das entrevistas termos entrevistados professores:

- Do sexo feminino e masculino;
- De cada uma das 07 regionais que compõem o município;
- Que lecionassem nos módulos I, II, III e turmas multisseriadas envolvendo estes módulos;
- Que lecionavam em escolas de diferentes realidades socioespaciais, incluindo escolas classificadas como de difícil acesso e escola rural;
- Que apresentassem diferente tempo de docência na EJA: pouca experiência, experiência mediana e vasta experiência;
- Que apresentassem diferentes níveis de formação: graduação, especialização, mestrado e doutorado;
- Que possuíssem especialização em EJA;
- Que no ato da entrega do questionário se colocassem demasiado crítico ou otimista para com a inserção das tecnologias digitais na EJA;
- Que lecionassem em escolas que possuíssem laboratório de informática e os que lecionassem em escola que não possuíssem.

Em nosso entendimento, essa eclética composição dos entrevistados favoreceria a validação dos dados qualitativos da pesquisa.

Para a realização das entrevistas utilizamos o aplicativo *Smart Voice Recorder*²⁵ por meio do aparelho celular. O uso deste recurso se apresentou excelente para o desenvolvimento das entrevistas. Em primeiro lugar porque o celular não intimidava os professores entrevistados por ser um objeto comum e facilmente esquecido durante as entrevistas; em segundo lugar pelo fato do aplicativo *Smart Voice Recorder* focar na voz em destaque, do sujeito falante, mesmo quando o ambiente encontrava-se com poluição sonora (ventilador,

²⁵ O *Smart Voice Recorder* é um aplicativo de celular que tem por função a gravação de áudios. O resultado da gravação fica na memória do celular como arquivo.

pessoas circulando); e em terceiro lugar porque o áudio produzido nas entrevistas poderia ser enviado, através do próprio aparelho celular, para pastas nas nuvens, redes sociais, *dropbox*, ou através do cabo conectado ao celular para o computador/*tablet/notebook*.

Uma estratégia exitosa para a realização das entrevistas consistiu em chegarmos às escolas, onde seriam realizadas as entrevistas, uma hora antes da abertura do turno e utilizarmos o horário do “café/descanso” dos professores para fazermos as entrevistas. Em decorrência das condições estruturais da escola, as entrevistas eram realizadas nos espaços da escola onde o professor se sentia mais confortável.

Composta por sete perguntas norteadoras, a entrevista semiestruturada buscava coletar as perspectivas, as possibilidades e os desafios que os professores apresentavam para com o uso das tecnologias digitais na EJA, questões que foram estruturadas a partir da revisão bibliográfica.

Os primeiros sujeitos entrevistados foram contactados nos Polos de Formação, em decorrência de seu posicionamento no ato da entrega dos questionários respondidos, se mostrando favorável ou resistente para com o uso das tecnologias na EJA; e por representar diferente faixa etária, escolaridade e tempo de exercício em EJA.

Na medida em que as entrevistas eram realizadas, distribuíamos os professores nos *critérios de seleção* citados anteriormente, com especial atenção para que as escolas visitadas representassem as 07 regionais do município. A equipe de coordenação da EJA nos forneceu informação sobre as escolas; auxiliou-nos no acesso às escolas consideradas de difícil acesso; e nos indicou escolas que se destacavam por suas práticas pedagógicas na EJA.

Ao todo foram realizadas 36 entrevistas com professores do primeiro segmento da EJA. Os entrevistados fizeram parte de 20 escolas municipais que possuíam o primeiro segmento da EJA. Das entrevistas, 32 foram realizadas nas escolas e 04 ocorreram nos Polos de Formação²⁶. As entrevistas realizadas nas escolas ocorreram no período de 26 de maio a 27 de julho do ano de 2015. As entrevistas realizadas nos Polos de Formação ocorreram nos dias 27 e 28 de agosto de 2015.

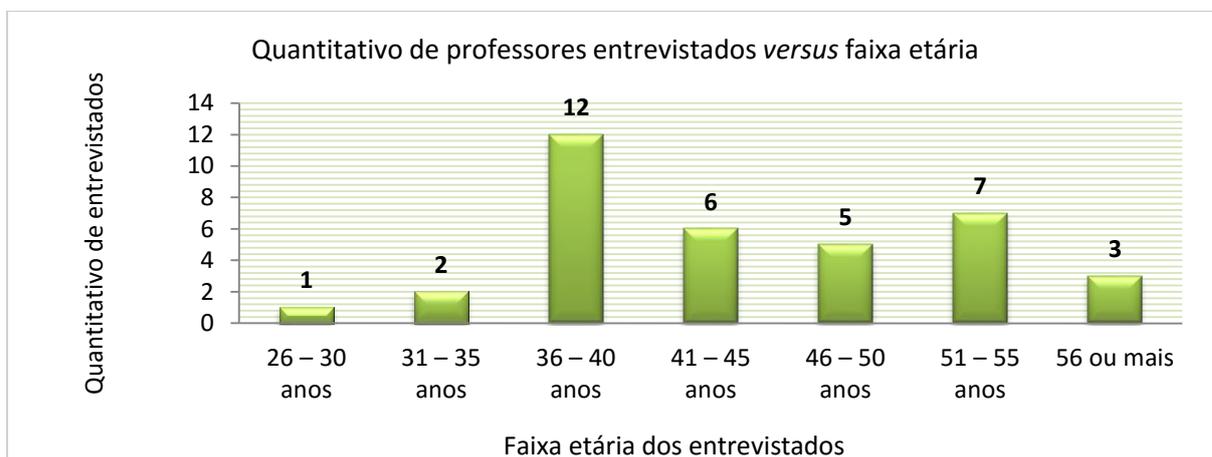
Dos 36 professores entrevistados, 29 são do sexo feminino e 07 do sexo masculino. Entrevistamos todos os professores do sexo masculino que responderam ao questionário visto

²⁶ As quatro entrevistas realizadas nos Polos de Formação ocorreram em decorrência de dois dos professores entrevistados lecionam em escolas denominadas rurais (de engenho) e dois em escolas de difícil acesso. Por termos o acesso facilitado a estes professores nos Polos de Formação, decidimos por realizar as quatro entrevistas nesses espaços. As escolas de difícil acesso, das quais os entrevistados faziam parte, se destacavam por suas práticas pedagógicas na rede.

ser um número reduzido de sujeitos, e se colocarem de forma crítica à inserção das tecnologias digitais na EJA, tanto no que refere à visão positiva quanto à negativa.

Em relação às faixas etárias os entrevistados distribuíam-se da seguinte forma:

Gráfico 2 – Faixa etária dos professores entrevistados.

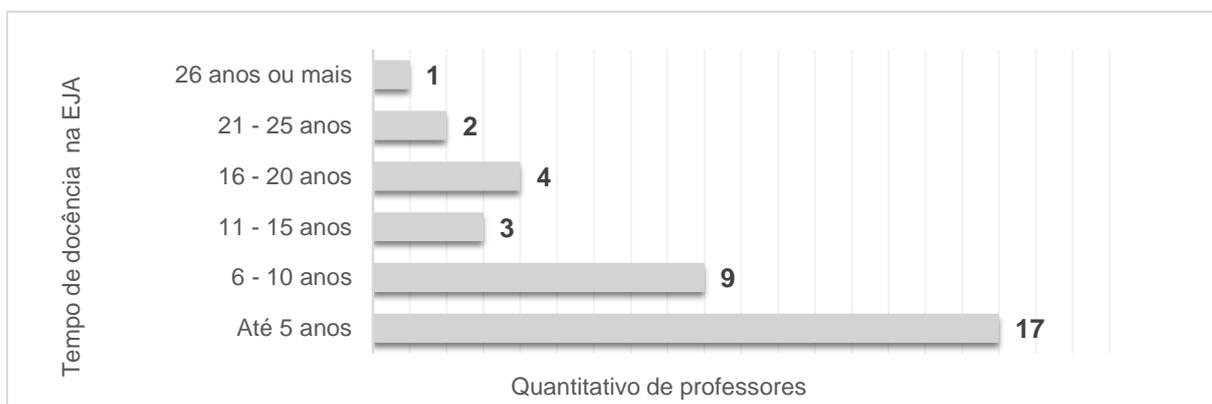


Fonte: Elaboração própria, 2015.

Como salientamos anteriormente, entrevistarmos professores com idades diferenciadas fez parte de um dos nossos *critérios de seleção*. Nosso objetivo principal ao entrevistar professores de diferentes faixas etárias consistia em identificar se a idade dos sujeitos, ou sua condição geracional, incidia sobre a visão que ele apresentava para a inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica.

No que se refere ao tempo de experiência docente na EJA, os entrevistados se distribuíam da seguinte forma:

Gráfico 3 – Tempo de docência na EJA, dos professores entrevistados.



Fonte: Elaboração própria, 2015.

Consideramos que o tempo de docência na EJA pode representar um fator determinante sobre a prática pedagógica do professor, inclusive, resultando posturas contrárias. Pode agir sobre o professor de forma positiva, fazendo com que ele reconheça com propriedade as especificidades características desta modalidade de ensino e assim possa realizar intervenções pedagógicas condizentes com as necessidades dos grupos e dos sujeitos. Ou pode incidir negativamente, como fator de conformismo pedagógico, no qual o professor constrói uma concepção de que a EJA representa realidades socioculturais, socioeconômicas e sociopolíticas imutáveis, para qual a função do professor é exclusivamente socializar os sujeitos.

Diante desta compreensão, buscamos dialogar com professores que apresentaram desde 26 anos de exercício na EJA, como com os que lecionavam há menos de 01 ano na EJA.

Quanto à formação acadêmica, 01 professora entrevistada apresentava doutorado, 01 concluiu o mestrado, 01 terminou a graduação em pedagogia e os demais entrevistados apresentavam especialização.

Entre os professores com especialização, 01 professora apresentava Especialização em Educação de Jovens e Adultos e 02 professoras eram especialistas em Mídias e Educação. Destacamos estas Especializações pelo significado delas à discussão de nossa pesquisa.

No que se refere aos módulos nos quais os professores entrevistados lecionavam: 14 atuavam no módulo III; 13 no módulo II; 06 no módulo I; e, 03 em módulos multisseriados a exemplo da junção do módulo I e II.

4.6 Organização e análise dos dados da pesquisa

Obtido os dados, através dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas, imergimos no processo de organização do material coletado para, então, analisá-lo na perspectiva da Análise de Conteúdo.

4.6.1 A preparação do *corpus* de dados

A preparação dos dados se apresenta “de uma importância não negligenciável no conjunto do processo, pois se não podem, por si sós assegurar a qualidade das análises e interpretações, correm, no entanto, o risco de obstaculizarem, quando realizadas sem o necessário cuidado” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 199).

Como salientado, o questionário semiestruturado foi composto por questões fechadas, de múltipla escolha e abertas. A primeira ação realizada com relação aos dados do questionário foi transferir todas as respostas coletadas para o aplicativo *Google Formulário*. Ao término da transposição dos dados, geramos o arquivo em forma de resumo das informações transpostas ao formulário, este trazia as respostas organizadas por questões aplicadas e a composição de gráficos que representavam as respostas de múltipla escolha e as quantitativas. Para além do arquivo de resumo, as respostas também se encontravam disponibilizadas na íntegra via planilha do *Excel*.

Com relação aos resultados quantitativos, apresentados no arquivo de resumo e na planilha do *Excel*, os agrupamos e os utilizamos para a elaboração dos gráficos e das tabelas que ilustram esta pesquisa.

Quanto às respostas às cinco questões abertas do questionário, as transferimos para o *Word* e criamos arquivos que reuniam por questão propostas às respostas de todos os participantes. Como forma de identificar individualmente as respostas dos sujeitos, quando necessário no processo da análise, numeramos de 1 a 82 os respondentes de acordo com a ordem na qual se encontravam registrados no aplicativo *Google Formulário*.

No que se referem às entrevistas, elas foram transcritas e, após as transcrições, codificadas. A cada entrevista foi atribuído um código identificador: o nome *entrevista* seguido pelos números de 1 a 36 (ex.: “entrevista 1”).

Todavia, quando ao longo do texto desta pesquisa foram utilizados extratos de fala dos sujeitos, o código aplicado aos sujeitos foi o uso da letra “P” (referente à palavra *professor*) seguida dos números 1 a 36. Logo, o extrato de fala relativo à *entrevista 36* corresponde ao professor identificado pelo código “P36”.

Concluídas a organização e a codificação das entrevistas, o material foi salvo em arquivo *Word* e transferido para o *software* WebQDA²⁷ para ser categorizado e analisado de acordo com a Análise de Conteúdo.

4.6.2 A análise de conteúdo por meio do *Software* WebQDA

Adotamos a Análise de Conteúdo para a análise dos dados por se constituir uma metodologia de pesquisa:

²⁷ WebQDA é um *software* de apoio à análise de dados qualitativos disposto em um ambiente colaborativo e *online* com o objetivo de analisar dados qualitativos individual ou colaborativamente, de forma síncrona ou assíncrona, podendo ser acessado em qualquer computador com acesso à Web (SOUZA et al. 2011).

usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p. 13).

Moraes (1999) considera que a Análise de Conteúdo é uma metodologia de análise de dados que vem atingindo novas e mais desafiadoras possibilidades, visto que adentra cada vez mais a exploração qualitativa de mensagens e informações.

Para o autor, o desenvolvimento da Análise de Conteúdo se realiza em cinco etapas de desenvolvimento: i) preparação das informações; ii) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; iii) categorização ou classificação das unidades em categorias; iv) descrição; e v) interpretação.

Em nossa pesquisa as etapas de unitarização e categorização foram realizadas através do *software* WebQDA²⁸ (Web Qualitative Data Analysis) desenvolvido “para tratar dados não numéricos e não estruturados oriundos das mais diversas fontes” (SOUZA; COSTA; MOREIRA, 2011, p. 3). O *software* WebQDA funciona exclusivamente de forma *online*, podendo ser acessado em qualquer local, e equipamento, que possua o acesso à internet.

A figura 2, a seguir, demonstra a tela do *software* com os arquivos resultantes das questões abertas do questionário.

Figura 2 – Tela do WebQDA com os arquivos das questões abertas do questionário.

The screenshot shows the WebQDA software interface. At the top, there is a navigation bar with tabs for 'Administração', 'Fontes', 'Codificação', 'Classificação', and 'Questionamento'. Below this, there are several tool icons for file management and analysis. The main area displays a list of sources under the 'Fontes' tab. The list includes 'Fontes Internas' (with sub-items 'Entrevistas' and 'Questionário') and 'Fontes Externas' (with sub-item 'Notas'). The 'Questionário' sub-item is expanded, showing a table of sources with columns for 'Nome', 'Nota', 'Cla...', 'Tipo', 'Nós', and 'Ref.'.

	Nome	Nota	Cla...	Tipo	Nós	Ref.
	Importância das TD no ensino e aprendizagem			Texto	10	83
	Influência das TD na vida das pessoas			Texto	9	4
	Justificativa para o uso das TD na EJA			Texto	11	9
	Significado das Tecnologias Digitais			Texto	14	63
	Como utilizar as TD na EJA			Texto	23	142

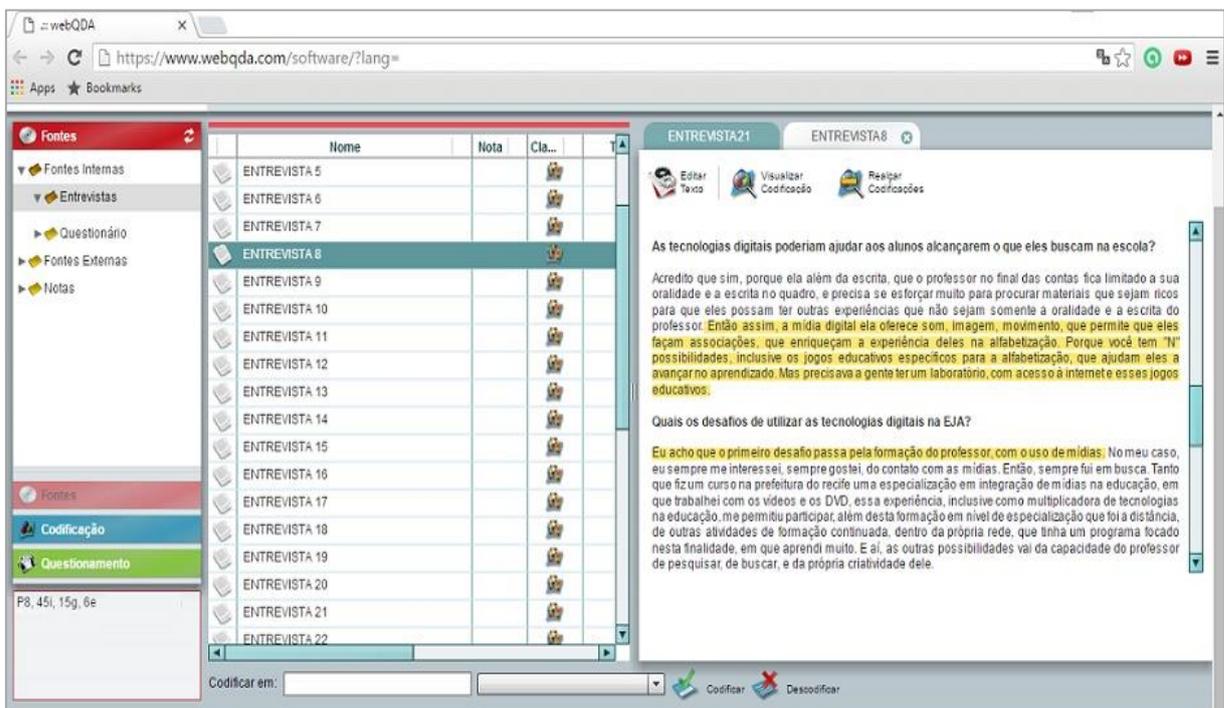
Fonte: Elaboração própria, 2015.

²⁸ A opção pelo uso do *software* WebQDA decorre de nossa participação em um curso ministrado pelos professores Francislê Neri Souza e Dayse Neri de Souza no qual discutiam o uso de *softwares* na pesquisa qualitativa.

O *software* WebQDA apresenta a possibilidade de codificação dos dados em *Nós Livres* (que organizam tópicos aglutinadores de ideias sem sistema hierárquico definido) e em *Nós em Árvore* (que permite a hierarquização em Nós e Sub-Nós em função da necessidade). De acordo com o manual do *software* a codificação em Nós em Árvore pode ser compreendida como o *Sistema Nervoso Central* que une as fontes, a codificação e o questionamento atribuindo sentido interpretativo e respostas às questões de investigação. (Manual WebQDA, 2013)²⁹.

Codificamos/categorizamos as questões abertas do questionário em Nós Livres e as questões das entrevistas em Nós em Árvore.

Figura 3 – Tela do WebQDA com os arquivos das transcrições das entrevistas.



Fonte: Elaboração própria, 2015.

A categorização das questões abertas do questionário subsidiou as discussões do capítulo V, com base nessas foram analisados os significados, a influência e a importância que os sujeitos da pesquisa atribuíram às tecnologias digitais no campo pessoal, na educação, e na EJA em uma perspectiva global. A categorização das questões da entrevista respaldou a discussão do capítulo VI que analisou as perspectivas, as possibilidades e os desafios apresentados pelos professores às tecnologias digitais na EJA.

²⁹ Disponível em <<https://www.webqda.com/software/ManualUtilizador.pdf>> acessado em 01/11/2015.

A opção por analisarmos os dados do questionário e da entrevista em separado resultou da intenção de aprofundarmos, no capítulo VI, os dados específicos acerca das tecnologias digitais na EJA provenientes das entrevistas realizadas.

A figura 4, a seguir, traz a tela onde visualizamos as categorias definidas *a priori*, perspectivas, possibilidades e desafios, e as subcategorias que emergiram *a posteriori* para estas categorias.

Figura 4 – Tela do WebQDA com as categorias de análise.

The screenshot shows the WebQDA software interface. At the top, there is a navigation bar with five main sections: Administração, Fontes, Codificação, Classificação, and Questionamento. Below this, there are icons for various actions like Atualizar, Gerar Imagem, Novo Nó, Eliminar Nó, Esvaziar, Modificar, Copiar, Cortar, Colar, Mesclar, Nova Pasta, Modificar, and Eliminar. The main area is divided into a left sidebar and a central table.

The left sidebar shows a tree view under 'Codificação' with categories: Nós Livres, Nós em Árvore, Descritores, and Classificações. Below this are sections for Fontes, Codificação, and Questionamento.

The central table lists the categories and subcategories with their names and types. The table has three columns: Nome, a checkbox, and Tipo.

Nome		Tipo
As Tecnologias Digitais	<input type="checkbox"/>	Codificação
Significado e influência	<input type="checkbox"/>	Codificação
Importância para a Educação	<input type="checkbox"/>	Codificação
Tecnologias Digitais na EJA	<input type="checkbox"/>	Codificação
Perspectiva	<input type="checkbox"/>	Codificação
Visão positiva	<input type="checkbox"/>	Codificação
Visão condicional	<input type="checkbox"/>	Codificação
Visão negativa	<input type="checkbox"/>	Codificação
Possibilidade	<input type="checkbox"/>	Codificação
Ensino	<input type="checkbox"/>	Codificação
Aprendizagem	<input type="checkbox"/>	Codificação
Produção de material pedagógico	<input type="checkbox"/>	Codificação
Modos de uso	<input type="checkbox"/>	Codificação
Desafios	<input type="checkbox"/>	Codificação
Para o professor	<input type="checkbox"/>	Codificação
Em relação ao aluno	<input type="checkbox"/>	Codificação
Estrutura	<input type="checkbox"/>	Codificação

Fonte: Elaboração própria, 2015.

As categorias e subcategorias presentes na figura 4 vão compor os quadros que ilustram as análises das tecnologias digitais na EJA apresentadas no capítulo VI.

As etapas de descrição e de interpretação dos dados não se desenvolveram no ambiente do *software* WebQDA pelo fato dos *softwares* de análise qualitativa não apresentar “processos de inteligência artificial para ‘encontrar’, ‘interpretar’, ‘descobrir’ por si só quaisquer que sejam os padrões para as inferências e/ou para os resultados, sendo sempre necessário um investigador crítico, criativo e analítico” (SOUZA et al., 2011, p. 7).

5 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS SUJEITOS DA PESQUISA: O QUE NOS DIZEM OS DADOS?

*Não pense que o mundo acaba
Ali onde a vista alcança
Quem não ouve a melodia
Acha maluco quem dança
Se você já me explicou
Agora muda de assunto
Hoje eu sei que mudar dói
Mas não mudar dói muito*

(Oswaldo Montenegro)

O presente capítulo discute os dados coletados através de questionários semiestruturados aplicados com 82 professores que atuam no primeiro segmento da EJA, no município de Jaboaão dos Guararapes. Por meio destes, refletimos sobre três eixos de análise: o primeiro diz respeito aos usos, aos significados e à influência que os professores estabelecem para com as tecnologias digitais no âmbito pessoal. O segundo corresponde à análise da importância atribuída pelos professores às tecnologias digitais à educação. E o terceiro abrange as considerações dos professores acerca da inserção das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos.

Nosso objetivo neste capítulo consiste, portanto, em refletir os múltiplos significados conferidos às tecnologias digitais pelos sujeitos da pesquisa, sejam eles pessoais ou pedagógicos.

5.1 A tessitura das tecnologias digitais: usos, significados e influência no campo pessoal

O centro da discussão de nosso estudo se configura na reflexão acerca da inserção das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos, tendo como sujeito de análise o professor. No entanto, consideramos relevante realizarmos uma apreciação dos usos, dos significados e da influência que os professores atribuem às tecnologias digitais, como componentes de sua vivência pessoal, para melhor compreendermos com quais “referências” estes professores refletem a inserção destas tecnologias na prática pedagógica, bem como podermos analisar se os vínculos pessoais estabelecidos com estas tecnologias incidem sobre a forma como elas são concebidas no âmbito pedagógico.

5.1.1 O Professor e o uso das tecnologias digitais no campo pessoal

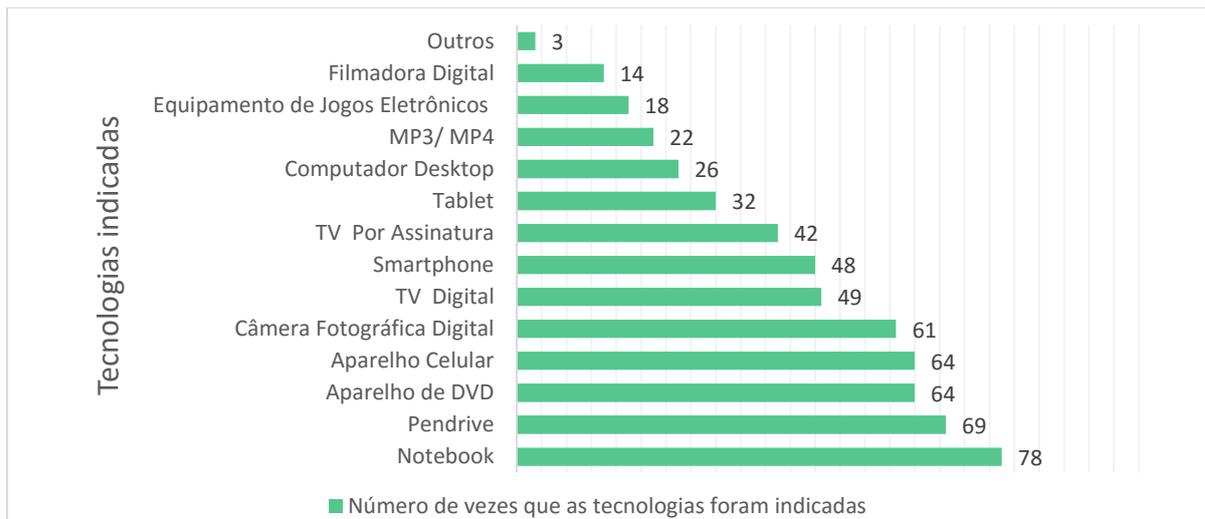
Iniciaremos nossa reflexão em relação ao uso das tecnologias digitais no âmbito pessoal, observando as respostas apresentadas pelos professores à indagação de quais recursos tecnológicos possuem.

A questão proposta foi composta por uma lista de sugestões, que denominamos recursos, na qual os professores poderiam marcar livremente as alternativas e/ou selecionar a opção *outros* e adicionar componentes.

As tecnologias elencadas no gráfico 4 são referências das tecnologias digitais e podem ser consideradas tecnologias de uso pessoal e cotidiano.

As respostas obtidas à indagação foram:

Gráfico 4 – Recursos tecnológicos que os professores possuem no campo pessoal.



Fonte: Elaboração própria, 2015.

Observamos que o componente que mais se destaca em número de indicação é o *notebook*, mencionado por 78 professores, número que corresponde a 95.1% dos professores analisados. Tal indicativo talvez possa ser explicado pelo fato dos professores terem recebido *notebooks* através do programa *Professor Ligado*³⁰, desenvolvido pela rede municipal de Jaboatão dos Guararapes.

³⁰ O programa *Professor Ligado* foi implantado em 2011 e segundo o texto divulgado no site da Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes (disponível em Diário oficial ANO XXIII N° 87, de maio de 2013 <<http://services.fishy.com.br/obj/790/54729.pdf>> acessado em 05/03/2012), fazia parte do “Programa de Modernização do Parque Tecnológico da Rede Municipal de Ensino” e trazia como objetivo “Incentivar os professores a se integrarem com os meios tecnológicos, em especial na hora de preparar aulas mais dinâmicas e atraentes, que estimulem ainda mais o aprendizado dos alunos”.

O celular e o *smartphone* também se destacam como tecnologia de uso pessoal dos professores, 64 e 48 respectivamente, dado relevante visto que são tecnologias que transitam nos diferentes segmentos sociais, que impactam a comunicação dos sujeitos e que têm adentrado as discussões pedagógicas.

Um dado complementar que nos chama a atenção nas respostas apresentadas pelos professores diz respeito ao fato de que ao marcar a opção *outros*, três professores salientarem possuir como recurso tecnológico particular, o aparelho *datashow*. Conjecturamos que a menção a esta aquisição denota uma representação da importância pedagógica do *datashow* para o professor, aspecto que buscaremos analisar quando discutirmos as tecnologias e a prática pedagógica.

O acesso dos professores às tecnologias digitais nos remete à discussão de que estamos inseridos em uma sociedade da informação onde tais tecnologias exercem um papel transformador na construção do conhecimento, no acesso à informação e na comunicação, e, como tal, somos influenciados a estabelecer vínculos, mesmo que de forma incipiente, com estas tecnologias e contextos tecnológicos.

Compreendemos que as tecnologias digitais adentram nosso cotidiano, ampliam a nossa memória, reconfiguram as nossas necessidades cotidianas, garantem nossas possibilidades de bem-estar, fragilizam as capacidades naturais do ser humano e modificam nossa concepção de tempo e espaço. E neste sentido a internet se introduz como componente amplificador destas transformações.

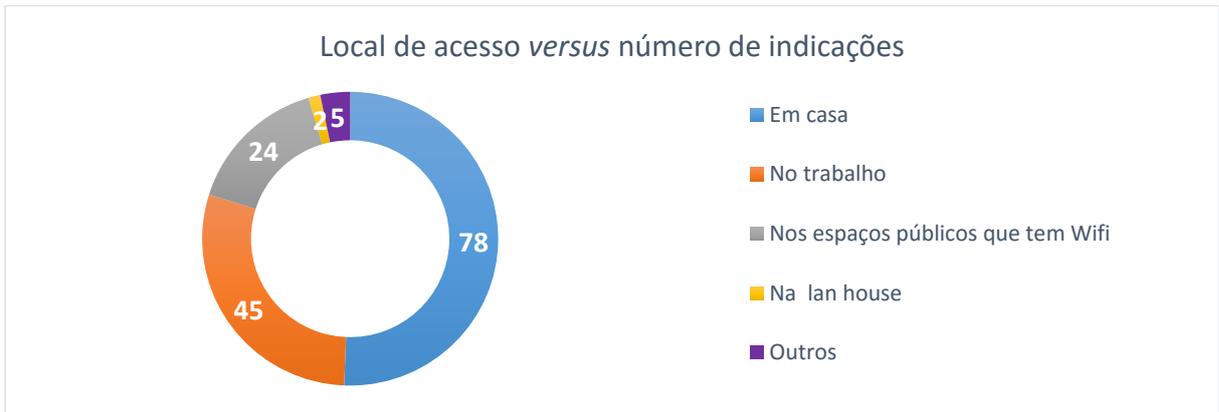
A internet reformula o potencial, as possibilidades e o alcance das tecnologias. O impacto da internet sobre as tecnologias é de certo um marco divisório, em especial das Tecnologias da Comunicação e da Informação. Considerando esta importância, vejamos como os professores participantes da pesquisa se relacionam com a internet.

Indagamos aos professores se eles acessavam a internet e, em caso positivo, solicitamos que nos indicassem com qual frequência ocorria este acesso.

Diante das alternativas *sim* e *não*, 81 professores responderam que acessavam a internet e apenas 01 mencionou não acessar a internet, justificando *não gostar* e, quando necessário, poder contar com a ajuda de terceiros para realizar este acesso. Quanto à frequência com que estes professores acessavam a internet, obtivemos como resultado que: 11 acessavam frequentemente, 61 acessavam todos os dias, 07 acessavam mais de uma vez por semana, 01 acessava uma vez por semana e 01 acessava raramente.

Quanto ao local de acesso à internet temos:

Gráfico 5 – Local onde o professor acessa a internet.



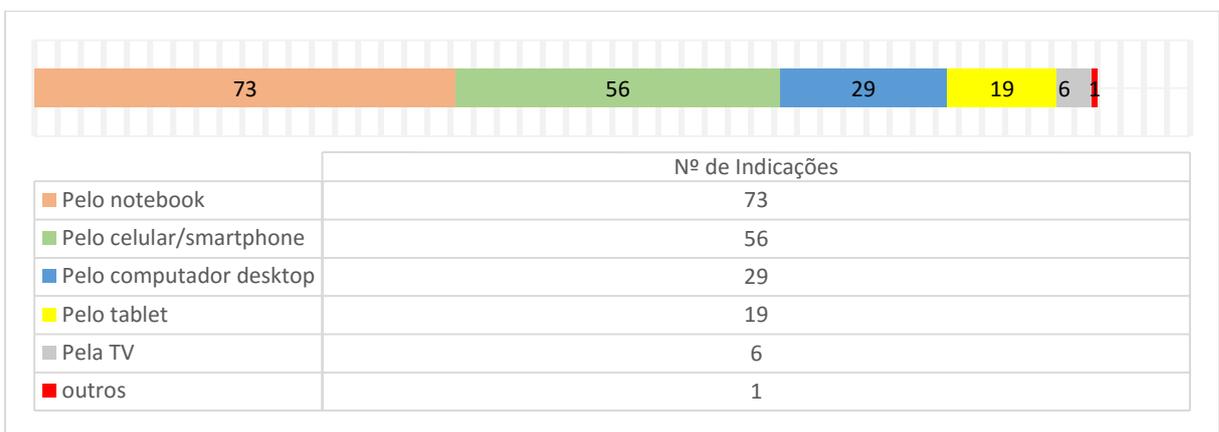
Fonte: Elaboração própria, 2015.

O gráfico 5 demonstra que a *casa* do professor desponta como o local privilegiado de acesso à internet, seguido do local de trabalho e dos espaços públicos que possuem *Wifi*.

Na opção *outros*, os professores nos indicaram o ônibus e o carro como local deste acesso. Neste sentido, o ônibus e o carro adquirem o *status* de lugar, condição possível em decorrência da mobilidade de acesso à rede, oportunizada pelos dispositivos móveis.

Mas vejamos *como* o professor acessa a internet:

Gráfico 6 – Como o professor acessa a internet.



Fonte: Elaboração própria, 2015.

Como podemos identificar no gráfico 6, o *notebook* e o celular se destacam como tecnologias pelas quais os professores mais acessam a internet. Todavia, com destaque para o *notebook*, aspecto que nos leva a considerar que a distribuição dos *notebooks* para os professores, ao menos no campo pessoal, se apresentou como um componente positivo à inclusão digital.

O uso da internet representa uma inserção à cibercultura, e uma relação desenvolvida com o ciberespaço³¹. E, os dados presentes no gráfico 5 nos dizem que, em menor ou maior grau, os professores estão inseridos neste contexto, mesmo que como observadores. Tal aspecto nos motiva a investigar as relações estabelecidas com a rede internet, identificando *para quê* os professores a utilizam. Para tanto, oferecemos uma lista de opções (incluindo a alternativa *outros*) e solicitamos que os professores nos indicassem seus usos da internet.

Tabela 4 – Os usos da internet pelos professores da pesquisa.

Usos da Internet	Quantidade de vezes Indicada	Percentual de uso
Pesquisar	82	100%
Acessar e-mail	78	95.1%
Estudar	74	90.2%
Elaborar atividades educativas	74	90.2%
Se comunicar com colegas de trabalho	62	75.6%
Acessar redes sociais	62	75.6%
Elaborar planejamento	57	69.5%
Elaborar provas	52	63.4%
Comprar	49	59.8%
Fazer cursos online	43	52.4%
Agendar consultas	37	45.1%
Organizar viagens	34	41.5%
Realizar serviços bancários	34	41.5%
Assistir filmes	34	41.5%
Se comunicar com alunos	29	35.4%
Acessar páginas de relacionamento	19	23.2%
Jogar	17	20.7%
Outros	07	8.5%

Fonte: Elaboração própria, 2015.

³¹ Para Edméia Santos o ciberespaço é muito mais que um meio de comunicação ou mídia. Ele reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias. Podemos encontrar desde mídias, como jornal, revista, rádio, cinema, e televisão, até uma pluralidade de interfaces que permitem comunicações síncronas e assíncronas a exemplo dos chats, listas, fóruns de discussão, blogs dentre outros. A rede é a palavra de ordem do ciberespaço! (SANTOS, 2010, p. 34).

A tabela 4 representa os usos que os professores salientam fazer da internet, demonstrando que eles a utilizam com: i) fins intencionais - seja para a aprendizagem, lazer, comunicação ou serviços; que ii) a rede se insere no contexto pessoal, social e profissional; e, que iii) perpassa a construção das relações interpessoais, as respostas às necessidades cotidianas e a formação e o exercício profissional.

Considerando os nossos objetivos de pesquisa, um primeiro dado que nos chama a atenção são os percentuais de frequências relacionadas contexto profissional - dos 82 professores analisados, 90.2% indicam acessar a internet para elaborar atividades educativas, 69.5% para planejar sua prática pedagógica e 63.4% para elaborar provas. Tais dados nos indicam que a internet se apresenta como um repositório significativo à prática pedagógica do professor. Todavia, é interessante refletirmos sobre este quantitativo nos indagando se estas produções ocorrem apenas na dimensão do *Ctrl C + Ctrl V* ou se os professores também produzem conhecimento na rede.

Conjecturamos que a ação de *pesquisar*, mencionada por 100% dos professores, está relacionada à compreensão de *busca* realizada na internet. É a pesquisa realizada no sentido de localizar sites, temas ou informações.

Outro dado que nos chama a atenção é o quantitativo de professores que salientam utilizar a rede para estudar (90.2%) e fazer cursos *online* (52.4%). A relevância deste dado decorre do fato deste estudo/curso via a rede poder contribuir à formação específica do professor da EJA.

A formação inicial do professor da EJA se constitui um aspecto relevante à discussão da qualidade da educação na Educação de Jovens e Adultos. Contudo, não raro, os professores da EJA são oriundos de uma formação inicial descontextualizada dos conhecimentos necessários ao seu fazer pedagógico. Uma formação que não prima pela discussão das especificidades características aos sujeitos e aos processos de ensino e de aprendizagem desta modalidade de ensino, resultando em lacunas a serem preenchidas pela vivência cotidiana da sala de aula ou pela formação continuada.

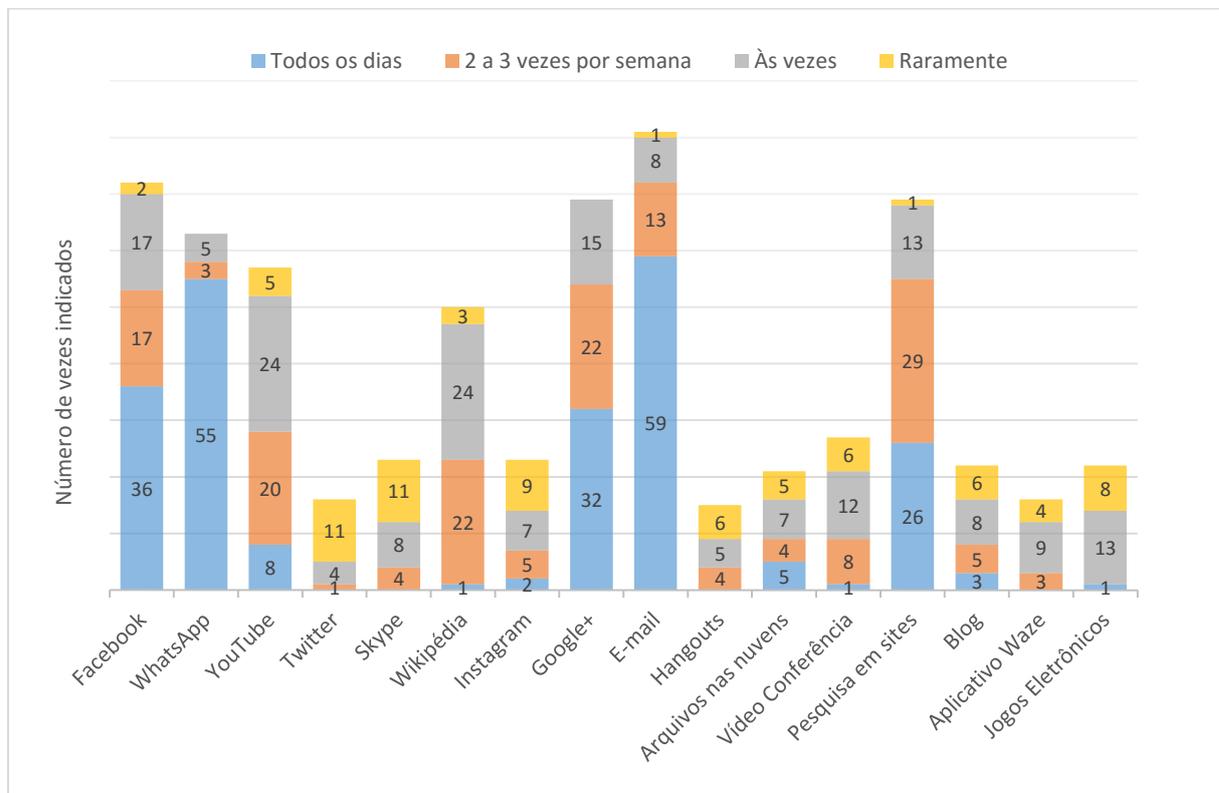
E no que se refere à Pós-Graduação, visualizamos na tabela 2 apresentada no capítulo 4, que apenas 1 professor participante da pesquisa possui curso *Lato Sensu* em EJA. Assim, o estudo/curso através da rede internet poderia contribuir para suprir essas lacunas, permitindo ao professor focar em necessidades, específicas ou globais, através da vivência de múltiplas temáticas, promovendo a interação entre professores de diferentes espaços geográficos, que busquem compartilhar e discutir a sua prática pedagógica na EJA.

Retornando à tabela 4, destacamos o quantitativo de professores que salientam utilizar a internet para se comunicar com alunos e colegas de trabalho: 75.6% se comunicam com seus pares e 35.4% com seus alunos. Qual será o impacto desta comunicação sobre o cotidiano pedagógico? Será que, para além de se comunicarem, os professores realizam com seus pares e alunos produção de conhecimento?

Favorecer a comunicação e interação é um dos pressupostos da internet. E, neste sentido, as redes sociais representam um campo fértil de possibilidade. Por meio das redes sociais as pessoas estabelecem contatos, ou vínculos, que independem das fronteiras naturais, sociais ou culturais. E, de acordo com a tabela 4, os participantes da pesquisa não estão à margem desta realidade, 75.6% dos professores mencionaram fazer uso da internet para acessar as redes sociais e 23.2% acessam páginas de relacionamento.

Para ampliar nossa discussão, vejamos quais redes/mídias/aplicativos os professores destacam utilizar, e com qual frequência as utilizam:

Gráfico 7 – Uso e frequência das Mídias/redes/aplicativos pelos professores.



Fonte: Elaboração própria, 2015.

A composição do gráfico 7 é resultado da indicação dos professores através de uma lista de opções, entre as quais *outros*, para a qual solicitamos que os professores marcassem os seus usos e frequência de uso.

Como podemos observar, o e-mail, o *whatsapp*, o *facebook* e o *google+* se destacam no uso diário do professor, colocando a comunicação como fator preponderante para o acesso à internet.

Nos chama especial atenção o dado referente ao acesso diário ao e-mail, visto que, em 2014, se fez necessário que o Núcleo de Formação da EJA criasse contas de e-mails para um número significativo de professores, para que estes pudessem receber a ficha de acompanhamento do aluno *online*. Visualizarmos um ano depois o acesso ao e-mail indicado por 59 professores como prática diária nos leva a duas considerações: a primeira é que o uso precisa ter significado; e a segunda é que a inserção do sujeito às tecnologias pode resultar de um processo formativo ou de uma indicação de uso.

Ao analisar a frequência com que a *pesquisa em sites* se destaca no uso cotidiano do professor (26 professores usam todos os dias e 29 utilizam de 2 a 3 vezes por semana), assim como o acesso à *Wikipédia* e ao *YouTube*, conjecturamos a associação destas plataformas à elaboração das atividades educativas - indicada por 90.2% dos professores como atividade exercida na rede na tabela 4 - e como suporte para elaboração de provas e planejamentos.

A *Wikipédia* apresenta a síntese de temáticas variadas, permeadas por imagens, mapas e hiperlink; o *YouTube* veicula vídeos que podem se constituir suporte teórico ou prático para as necessidades cotidianas; e, se realizarmos uma pesquisa na rede, localizaremos um número significativo de *sites* e *blogs* que apresentam por objetivo principal socializar atividades educativas.

Destacamos que não houve por parte dos respondentes a marcação da opção *outros* que pudesse conter indicações de outras mídias/redes/aplicativos com as quais os professores estabelecessem vínculos.

Relacionando os dados apresentados quanto aos usos que os professores fazem das tecnologias digitais, podemos considerar: i) os professores podem não ser considerados *nativos digitais*³², mas tampouco podem ser considerados alienados digitais; ii) as tecnologias digitais estão inseridas no cotidiano dos sujeitos analisados mesmo que de forma efetiva funcione para responder às necessidades comunicacionais; e, iii) entre os usos pessoais que os

³² Termo utilizado por Marc Prensky para diferenciar a relação dos grupos geracionais com as tecnologias. Ver artigo: PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October, 2001.

professores fazem das tecnologias digitais encontram-se inseridas as respostas às suas necessidades profissionais.

5.1.2 As tecnologias digitais e a reflexão dos professores acerca de seus significados e influência

Tão relevante quanto identificarmos os usos que os professores fazem das tecnologias digitais no âmbito pessoal é compreendermos os significados que eles atribuem a estas tecnologias e como concebem sua influência na sociedade.

Iniciamos nossas considerações apresentando o que são tecnologias digitais para os professores sujeitos da pesquisa:

Quadro 4 – Significados das tecnologias digitais.

Significados das Tecnologias Digitais	
O que são	O que proporcionam
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ferramentas ▪ Instrumentos ▪ Equipamentos ▪ Aparelhos ▪ Recursos ▪ Software ▪ Aplicativos ▪ Mídias ▪ Novas tecnologias ▪ Novos meios de interação ▪ Meios Informatizados ▪ Aparatos tecnológicos modernos. ▪ Tecnologias interligadas à rede. ▪ Recursos que usamos através do toque dos dedos. ▪ Um conjunto de aplicativos, programas e equipamentos que podem ou não ter acesso com a internet. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitam a comunicação, a aprendizagem e a informação; ▪ Favorece uma comunicação mais rápida; ▪ Permite interagir com o mundo sem sair do lugar; ▪ Disponibilizam informação de maneira rápida; ▪ Estabelecem relações entre as pessoas via internet, aproximando pessoas; ▪ Facilitam a vida das pessoas através de um clic; ▪ Facilitam o dia a dia; ▪ Proporcionam melhoria na qualidade de vida; ▪ Contribuem para socializar o conhecimento; ▪ Modificam as relações do homem com o mundo e seus semelhantes, de modo a diminuir distâncias, otimizar o tempo.

Fonte: Elaboração própria, 2015.

O quadro 4 demonstra o livre entendimento dos professores das tecnologias digitais. É interessante destacarmos que ao responderem à indagação do que compreendiam por tecnologias digitais, os professores complementavam suas respostas definindo para que elas serviam.

Estes sentidos atribuídos a estas tecnologias se completam quando analisamos as respostas apresentadas pelos professores à indagação: *na sua opinião, as tecnologias digitais influenciam na vida das pessoas?*

Para eles, estas tecnologias influenciam nos seguintes aspectos:

Gráfico 8 – Influência das tecnologias digitais na vida das pessoas, segundo os professores.



Fonte: Elaboração própria, 2015.

Podemos observar, através do gráfico 8, que os professores consideram a influência das tecnologias digitais a partir de quatro eixos: o primeiro diz respeito às mudanças promovidas pelas tecnologias digitais na forma como as pessoas se comunicam, na forma como realizam atividades cotidianas, na forma como a sociedade concebe o trabalho e como se relaciona com o conhecimento.

No que tange ao conhecimento, os professores consideram que o conhecimento compreende o acesso à informação, e neste sentido as tecnologias digitais permitem o acesso rápido e atualizado.

O segundo eixo compreende a influência das tecnologias digitais na sociedade como propulsora de novos padrões culturais, como exemplo, o impacto das redes sociais no cotidiano da sociedade, que reconfigura a forma como as pessoas compram, se comunicam, namoram, estudam, compreendem o lazer e se posicionam politicamente.

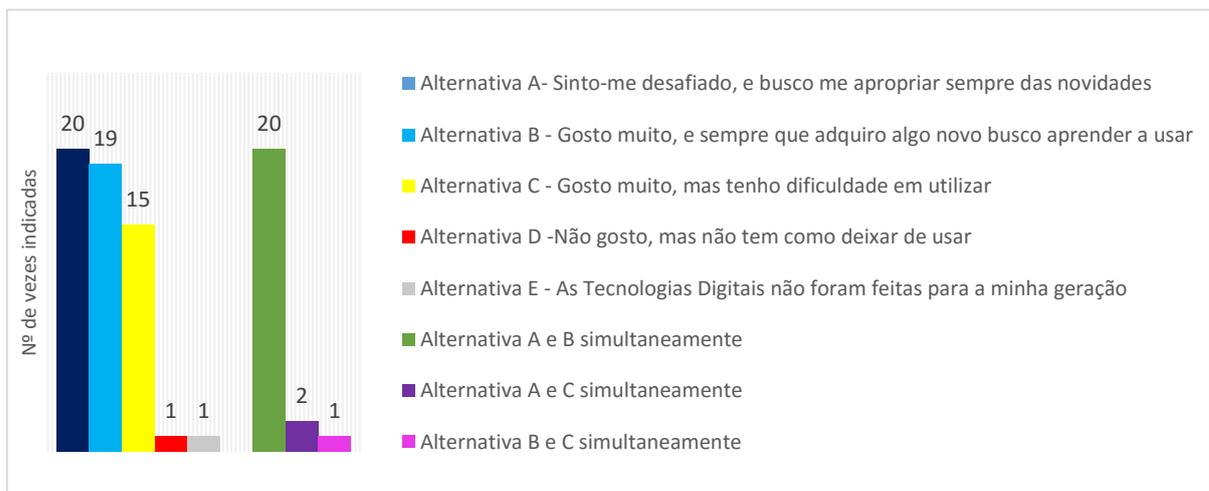
O terceiro eixo, que coloca a influência destas tecnologias como propulsora do surgimento de novas demandas sociais, recai diretamente sobre o mercado de trabalho, sobre como as pessoas realizam suas atividades cotidianas, e, por consequência, sobre a escola.

O nosso objeto de estudo incide diretamente na compreensão do impacto destas demandas para a escola, e mais especificamente para a escola da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que um dos motivos que levam o aluno da EJA à escola corresponde à necessidade de inclusão social. E, em uma sociedade da informação, a inclusão social perpassa a relação estabelecida com as tecnologias vigentes.

Por último, o quarto eixo, que trata da influência das tecnologias digitais na diminuição das distâncias físicas, visto como positivo e negativo pelos professores. Segundo os respondentes, se constitui um aspecto positivo na medida em que facilita a comunicação entre as pessoas. Porém, é um aspecto negativo quando promove o afastamento dos sujeitos no presencial, superficializando as relações de convivência. Todavia, independente do posicionamento, as tecnologias digitais são compreendidas como componentes que rompem com a concepção conservadora de tempo-espaço.

Diante da análise das influências e dos significados atribuídos às tecnologias digitais, vejamos como os professores se consideram em relação a estas tecnologias:

Gráfico 9 – Como o professor se considera em relação às tecnologias digitais.



Fonte: Elaboração própria, 2015.

O gráfico 9 foi composto pelas respostas dos professores à questão *como você se considera em relação às tecnologias digitais?*. Na questão apresentávamos sete alternativas de posicionamentos, incluindo *outros*, que poderiam ser marcadas de forma individual ou complementar, tendo o professor a possibilidade de selecionar a opção *outros* e adicionar respostas diferenciadas.

Como podemos visualizar, a alternativa A (sentir-se desafiado e buscar se apropriar das novidades), a alternativa B (gostar muito e buscar aprender a usar) e as alternativas A e B correlacionadas se destacaram, ao mesmo tempo que apresentaram números equiparados. Compreendemos este resultado como desejo/necessidade do professor em inserir-se na Cultura Digital, tendo em vista que a apropriação ou não-apropriação das tecnologias predominantes na sociedade pode representar um fator de inclusão ou exclusão social.

Entretanto, as dificuldades para com esta apropriação tecnológica não se fizeram ausentes; são mencionadas pelos participantes da pesquisa quando vinculam suas respostas às alternativas C e D, ou de forma efetiva quando fazem a opção pela alternativa E que afirma que as tecnologias digitais não foram feitas para a sua geração.

Relacionando os usos, os significados e as influências atribuídos às tecnologias digitais pelos professores, podemos considerar que este entrelaçamento se respalda na condição de pertencimento social, no qual o sujeito busca o seu lugar na sociedade.

5.2 A importância das tecnologias digitais para a educação sob a perspectiva do professor

Ao estabelecermos nossas primeiras conversas com os professores, dialogando sobre como compreendiam a inserção das tecnologias digitais na EJA, observamos que os professores buscavam generalizar suas reflexões analisando a inserção destas tecnologias na educação como um todo. Compreendíamos que o fato dos professores, que lecionam na EJA, também atuarem em outros segmentos de ensino impulsionava esta configuração. Desta forma, para melhor identificarmos as reflexões relacionadas especificamente à EJA, estabelecemos com os professores uma discussão sob dois ângulos de análise: i) as tecnologias digitais compreendidas na educação de forma global; e, ii) as tecnologias digitais compreendidas a partir do contexto da EJA.

No presente tópico analisaremos o primeiro ponto, o que discorre sobre as perspectivas dos professores para com as tecnologias digitais na educação como um todo.

Iniciaremos nossas análises refletindo as respostas dos professores quando questionados se é possível utilizar as tecnologias digitais na escola. Diante das alternativas predefinidas *sim, às vezes, não, nunca*, os resultados obtidos foram: 76 responderam *sim*, 06 responderam *às vezes*, e não houve indicação para as alternativas *não* e *nunca*. Este resultado nos traz uma visão otimista do professor sobre a relação das tecnologias digitais e a escola, visão que se mantém positiva quando perguntamos sobre a importância destas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Para responder a tal questionamento os professores teriam que escolher entre as alternativas *tem muita importância, tem pouca importância e não tem importância*, e justificar no caso da resposta ser positiva.

Como resultado, 81 dos professores respondentes nos indicaram *ter muita importância* como resposta e 01 professor nos indicou *ter pouca importância*. Não houve indicação para a alternativa *não tem importância*.

Mas, por que a inserção destas tecnologias na educação tem importância?

Ao justificar a importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, salientam que elas:

Quadro 5 – Importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Responde às demandas sociais
Favorece a inclusão social
Interage com a vivência tecnológica do aluno
Facilita a vida do professor
Otimiza a aula
Motiva o aluno
Estimula a aprendizagem
Promove a aprendizagem
Amplia o acesso ao conhecimento
Democratiza o acesso às tecnologias

Fonte: Elaboração própria, 2015.

O quadro 5 representa o agrupamento das justificativas apresentadas pelos professores, sendo as mais citadas a resposta às demandas sociais, a possibilidade de promoção da aprendizagem e a possibilidade de favorecer o acesso ao conhecimento.

Diante da importância atribuída às tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem nos questionamos: e os professores, eles utilizam estas tecnologias em sua prática pedagógica?

Fizemos esta indagação aos professores apresentando quatro alternativas de respostas - *utilizo com frequência, utilizo com pouca frequência, pretendo utilizar e nunca utilizei* - e solicitamos que ao optarem pelas alternativas afirmativas nos indicassem quais tecnologias utilizavam.

Como resposta, obtivemos os seguintes resultados: 38 professores marcaram utilizar com frequência as tecnologias digitais, 36 utilizar com pouca frequência estas tecnologias e 06 mencionaram que pretendem utilizar tais tecnologias. E não houve indicação de nunca ter utilizado.

Em complemento à resposta, as tecnologias indicadas pelos professores, foram:

Gráfico 10 – Tecnologias que os professores citam utilizar na educação.



Fonte: Elaboração própria, 2015.

A composição do gráfico 10 é resultado das tecnologias citadas livremente pelos professores. É importante ressaltar que, apesar de não representarem exclusivamente as tecnologias digitais, correspondem às tecnologias que os professores mencionam utilizar na sala de aula.

Das tecnologias citadas a internet foi mencionada enquanto recurso (representava o modem) e enquanto função (realizar pesquisas ou otimizar o uso dos equipamentos).

A identificação do *datashow* como tecnologia mais indicada nos remete à importância atribuída a este recurso quando, no gráfico 4, o *datashow* corresponde a uma tecnologia de uso pessoal do professor.

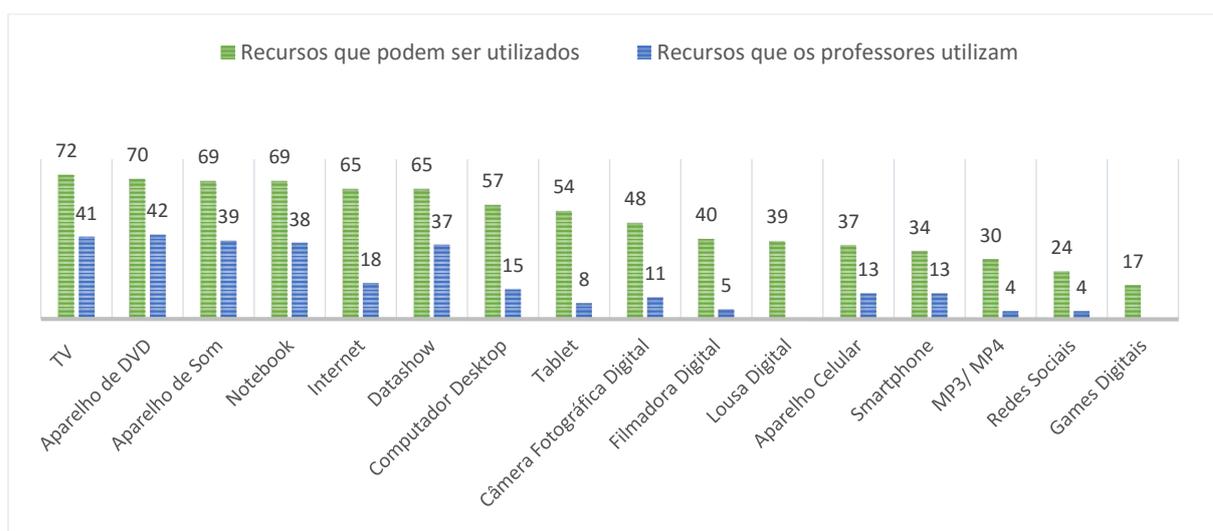
É interessante mencionar que ao indicarem utilizar as tecnologias com *pouca frequência* os professores ao invés de mencionarem as tecnologias utilizadas, apresentaram como resposta a justificativa pelo pouco uso, destacando-se entre estas a falta de condições estruturais das escolas.

Vejamos, no entanto, como os professores se posicionam quando têm disponível uma lista de indicações tecnológicas e necessitam avaliar quais podem ser utilizadas na sala de aula.

Oferecemos uma lista de opções tecnológicas ao professor e solicitamos que eles marcassem quais das tecnologias apresentadas poderiam ser utilizadas na sala de aula. E, em continuidade, que nos indicassem quais das tecnologias marcadas eles utilizavam em sua prática pedagógica.

O gráfico 11, a seguir, traz a síntese dos dois resultados: as tecnologias que os professores dizem ser possível utilizar na sala de aula e a indicação de quais, das tecnologias marcadas, eles utilizam:

Gráfico 11 – Avaliação dos recursos tecnológicos e a sala de aula.



Fonte: Elaboração própria, 2015.

Observando o gráfico 11 podemos analisar que a lousa digital e os games digitais ainda se configuram uma realidade cotidiana distante da prática pedagógica dos professores

analisados. Mas que o aparelho celular e *smartphone* despontam como potencial de uso, colocando-se à frente dos tablets e equiparando-se ao computador de mesa.

Por meio do gráfico 11 podemos observar o distanciamento entre a perspectiva teórica e a prática pedagógica no que concerne à inserção das tecnologias digitais na sala de aula. Compreendemos que as tecnologias que os professores dizem ser possível utilizar se localizam no campo da teoria e as tecnologias que os professores mencionam utilizar se colocam no campo da prática. Se tomarmos o uso da internet e do tablet como referência para avaliarmos a proximidade entre a teoria e a prática percebemos o quão distantes estas podem estar. Visualizamos, no entanto, que da interseção destes dois campos, a TV, o DVD, o som, o *datashow* e o *notebook* se mantêm como elemento comum.

Identificamos que o uso das redes sociais, apresentado como uma realidade na vida pessoal do professor, ainda não se faz significativo como recurso pedagógico para os professores analisados.

Quando relacionamos o quadro 5 (no qual apresentamos a perspectiva dos professores para a importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem) e as tecnologias que se destacam no gráfico acima, nos questionamos como o uso destas tecnologias presentes no gráfico 11 pode resultar na resposta às perspectivas dos professores apresentadas no quadro 5. E de que forma o uso das tecnologias digitais pode favorecer a otimização da aula, a motivação do aluno, a ampliação do conhecimento, o estímulo e a promoção das aprendizagens referidas no quadro, ou mesmo favorecer a inclusão social e a democratização do acesso às tecnologias.

O uso das tecnologias digitais *por si* traz estas possibilidades, ou estas estariam vinculadas mais à ação pedagógica do professor? De certo esta é uma questão central para discutirmos o significado da inserção das tecnologias digitais na educação. Assim como para refletirmos práticas pedagógicas significativas relacionadas à inserção destas tecnologias na sala de aula.

Como mencionado no início deste tópico, buscamos tratar da importância das tecnologias digitais à educação como um todo. No tópico a seguir discutiremos a importância destas tecnologias refletidas no contexto da EJA.

5.3 As tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos: primeiras reflexões

O questionário aplicado com os 82 professores trazia um bloco de questões relacionadas diretamente à discussão das tecnologias digitais na Educação de Jovens e

Adultos. No presente tópicos buscamos analisar as respostas a estas questões, estabelecendo as primeiras reflexões com os sujeitos da pesquisa acerca destas tecnologias na EJA.

Iniciamos nossas considerações apresentando o resultado à indagação sobre ser possível utilizar as tecnologias digitais na EJA. Como resposta ao questionamento, 77 professores responderam que *sim* e 05 responderam *às vezes*. Não houve indicação para as alternativas *não* e *nunca*.

Em continuidade, perguntamos aos professores se eles consideravam importante o uso das tecnologias digitais na EJA: 79 responderam *ter muita importância* e 03 responderam *ter pouca importância* e nenhum dos professores nos apontou *não ter importância*. O resultado aos dois questionamentos nos leva a considerar que, no campo da perspectiva teórica, os professores se mostraram muito positivos quanto à inserção das tecnologias digitais na EJA.

Mas, e quando este uso é refletido a partir da prática pedagógica?

Questionamos os professores se *eles* utilizariam as tecnologias digitais na sala de aula do primeiro segmento da EJA, e solicitamos que justificassem suas respostas. Por meio de alternativas predefinidas, 72 professores responderam *com certeza*, 04 responderam *talvez*, 05 responderam *não* e 01 respondeu *nunca*. E as justificativas apresentadas por eles foram:

Quadro 6 – Justificativas para o uso das tecnologias digitais na sala de aula da EJA.

Resposta	Justificativa /Nº de frequência
Com certeza	<ul style="list-style-type: none"> - Porque nos dias atuais todos usam/os alunos sugerem (4) - Porque está na vida do aluno (3) - Para promover inclusão digital (10) - Para nos conectar com o mundo (1) - Amplia o conhecimento (3) - Torna o conhecimento atualizado (2) - Favorece a relação teoria e prática (1) - Torna a aula mais atrativa (6) - Para inovar as aulas (3) - Para motivar (6) - Para otimizar a aula (5) - Para promover a aprendizagem (7) - Porque o professor moderno tem que utilizar (1) - Facilita o trabalho do professor (2)

Talvez	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos pensam que não é aula (2) - Falta de recursos na escola (1) - Falta de formação (1) - Só utilizo em caso de necessidade (1)
Não	<ul style="list-style-type: none"> - Os equipamentos da escola não funcionam (1) - Não há recursos tecnológicos na escola (2) - Escassez de material na escola (1) - Não há suporte de apoio necessário (1)
Nunca	<ul style="list-style-type: none"> - A escola não oferece recurso (1)

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Observando as frequências indicadas nos números ao lado das respostas, identificamos que as justificativas que mais se destacaram para respaldar o uso das tecnologias digitais na EJA, foram: i) promover inclusão digital; ii) favorecer a aprendizagem; e, iii) desenvolver uma boa aula.

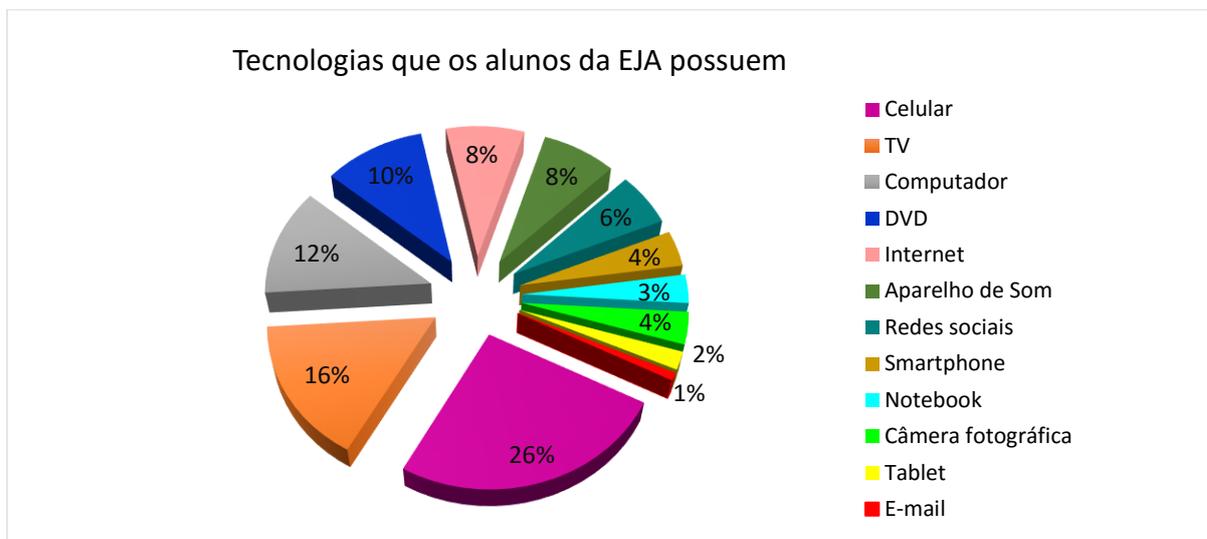
Ao analisarmos no questionário o conteúdo das respostas às justificativas, identificamos que a compreensão de inclusão digital perpassa pelo sentido de ensinar a utilizar as tecnologias; a ação de favorecer a aprendizagem do aluno corresponde ao fato do professor ensinar melhor; e a perspectiva de desenvolver de uma aula pressupõe a diversificação de recursos didáticos.

Nos chama a atenção que as justificativas à resposta *com certeza* trazem, de forma recorrente, a inserção das tecnologias digitais na EJA enquanto recurso que favorece mais ao ensino do que à aprendizagem. Dado, este, que buscaremos elucidar, no capítulo a seguir, ao analisarmos entrevistas realizadas com os professores da EJA.

Retomando a análise das respostas ao questionário, apresentaremos no gráfico a seguir as respostas dos professores à indagação de *quais tecnologias eles acreditavam que os alunos da EJA utilizavam no dia-a-dia?*. Nosso objetivo ao realizarmos este questionamento consistia em compreendermos como os professores percebiam a relação cotidiana do aluno da EJA com as tecnologias.

Vejamos com quais tecnologias, na opinião deles, os alunos da EJA se relacionavam no dia a dia.

Gráfico 12 – Tecnologias que na avaliação dos professores os alunos da EJA possuem.



Fonte: Elaboração própria, 2015.

O gráfico 12 é composto pelas tecnologias citadas livremente pelos professores via questão aberta. Podemos observar, através da composição do gráfico, o quanto na perspectiva do professor a relação que o aluno da EJA estabelece com as tecnologias em seu cotidiano, em especial as digitais, é incipiente. Para os professores o primeiro aspecto que impacta negativamente o acesso do aluno da EJA às tecnologias é o fator econômico. O segundo aspecto seria a não alfabetização/letramento do aluno da EJA, condição que contribui para este distanciamento na medida em que a ausência da leitura e da escrita desfavorece uma competente apropriação tecnológica.

Os professores mencionam, ainda, que o acesso às tecnologias, em especial as digitais, pode se diferenciar conforme a faixa etária dos alunos. Salientam que o acesso a estas tecnologias digitais é uma condição do jovem, estando, o adulto e o idoso, ainda no campo das tecnologias analógicas. Tal entendimento traz adjunta a compreensão de que o aluno da EJA, adulto e idoso, encontra-se também distanciado dos mecanismos de comunicação, de informação e de construção do conhecimento decorrentes do uso destas tecnologias. Mas, como a escola da EJA pode contribuir para diminuir tal distanciamento?

Perguntamos aos professores como as tecnologias digitais poderiam ser utilizadas na EJA. As respostas apresentadas, por meio de uma questão aberta, transcorriam enquanto motivo para o uso destas tecnologias e enquanto aplicação em sala. Quanto ao motivo, os professores citam que as tecnologias podem ser utilizadas como apoio ao planejamento, na realização de eventos e para monitorar as atividades. E, enquanto recursos inseridos na sala de

aula, as tecnologias são compreendidas como meio para: veicular temáticas para debates; realizar pesquisa; e, exercitar tarefas.

Vejamos no quadro 7 o desmembramento do uso das tecnologias em sala:

Quadro 7 – Recursos utilizados na sala de aula EJA *versus* frequência.

Veicular temática para debates	Realizar pesquisa	Exercitar tarefas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vídeo (19) ▪ Filme (12) ▪ Gravação de filmes (1) ▪ Reportagem (1) ▪ TV (2) ▪ Música (14) ▪ Datashow (8) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Blog (1) ▪ Internet/pesquisa (31) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dispositivos móveis (4) ▪ Redes Sociais (5) ▪ Computador/laboratório (4) <li style="padding-left: 20px;">Word (8) <li style="padding-left: 20px;">Jogos (6) <li style="padding-left: 20px;">Software de alfabetização (2)

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A primeira coluna do quadro 7 traz as tecnologias que para os professores se apresentam como recursos para desenvolver temáticas, fomentar debates e ilustrar conteúdos. São tecnologias de reprodução que favorecem o desenvolvimento de *temas geradores*, estratégia metodológica associada aos pressupostos freireanos.

Na segunda coluna, temos a internet, que vai representar o item mais citado pelos professores para o uso das tecnologias digitais na EJA. No entanto, ao buscarmos compreender a frequência desta indicação, através das justificativas à resposta, percebemos que o uso da internet tem o sentido da *pesquisa*, e se configura como um recurso colocado para fora da sala de aula. Os professores indicam o uso da internet como pesquisa a ser realizada pelo aluno e levada à sala de aula, ou como uma atividade de pesquisa a ser realizada no laboratório de informática.

É interessante que na Tabela 4, onde dispomos os usos que os professores fazem da internet no campo pessoal, a *pesquisa* também se desponta, com um percentual de 100% de indicação, como atividade pessoal realizada pelos professores participantes na internet.

Os componentes tecnológicos presentes na terceira coluna demonstram que os professores tem refletido o computador, as redes sociais, e os dispositivos móveis para a prática pedagógica da EJA, mas que o uso destes recursos é refletido de forma limitada como possibilidade à EJA. Por exemplo, as redes sociais são pensadas para treinar a escrita; os dispositivos móveis como recurso para ensinar os alunos a usar o calendário; e o computador para escrever palavras no *Word* ou exercitar jogos de alfabetização e matemática.

As respostas dos professores também trazem os desafios de inserir as tecnologias digitais na EJA em decorrência da frágil estrutura física dos espaços escolares, ou decorrente da resistência do aluno às didáticas que fujam “da cópia no quadro seguida pela cópia no caderno”.

Como salientamos no início deste capítulo, nosso objetivo ao analisar as respostas dos professores aos questionários consistia em identificar os significados atribuídos às tecnologias digitais, fossem eles resultantes do uso pessoal ou pedagógico.

Os dados dos questionários demonstraram que os professores fazem uso pessoal das tecnologias digitais, mas que a extensão destas para o campo pedagógico não é subsequente, perpassando, entre outros aspectos, pela concepção pedagógica do professor e pela superação de desafios apresentados à inserção destas tecnologias no campo da educação.

Identificamos que teoricamente os professores se colocam disponíveis a inserção das tecnologias digitais na educação; que eles refletem sua importância na comunicação, na aquisição de conhecimento e à inclusão social, mas que sua aplicação no campo da prática ainda se apresenta na dimensão exploratória.

No que tange a EJA, os participantes da pesquisa avaliam de forma positiva a inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica desta modalidade de ensino. Destacam, no entanto, a existência de desafios que precisam ser superados, como as condições estruturais das escolas e a aceitação dos alunos.

Através da análise do questionário tecemos nossas primeiras reflexões acerca das tecnologias digitais na EJA. No capítulo que se segue buscaremos aprofundar essa discussão analisando entrevistas realizadas com professores participantes da pesquisa. Por meio destas, refletiremos as perspectivas, as possibilidades e os desafios apresentados às tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos.

6 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EJA: TECENDO SIGNIFICADOS POR ENTRE PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

*O cérebro eletrônico faz tudo
Faz quase tudo
Faz quase tudo
Mas ele é mudo*

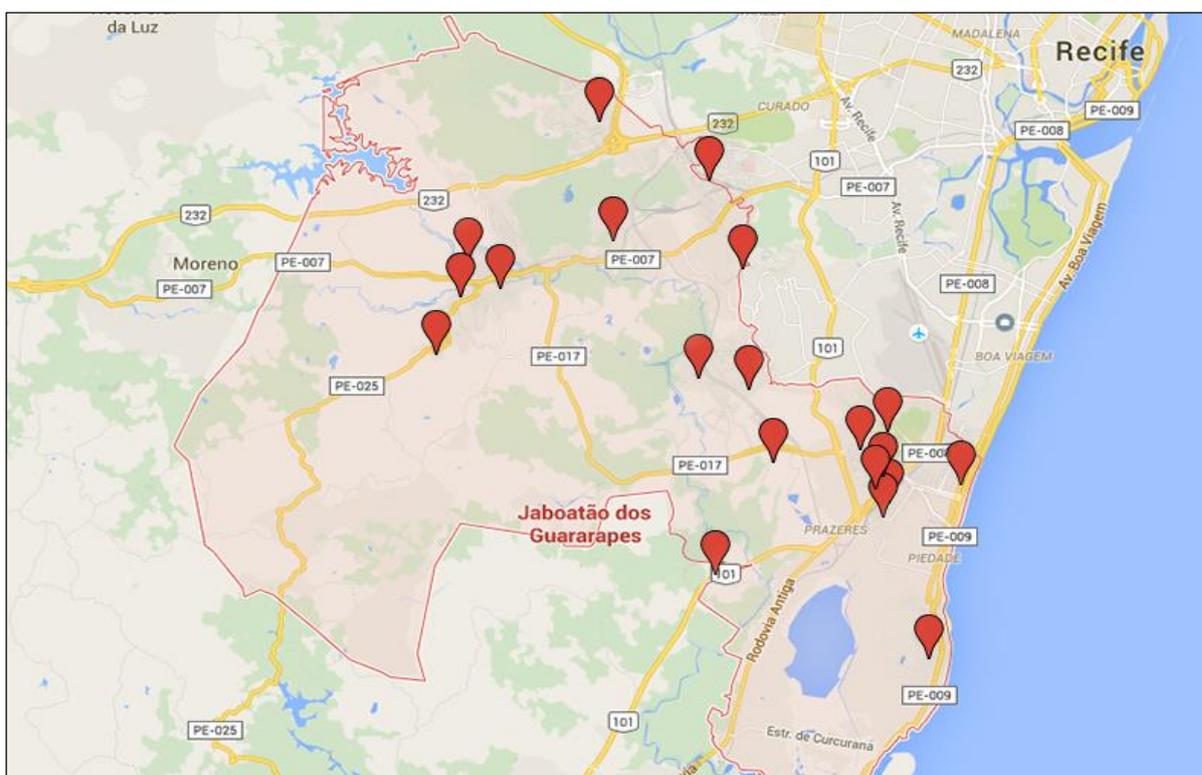
*O cérebro eletrônico comanda
Manda e desmanda
Ele é quem manda
Mas ele não anda*

(Gilberto Gil)

O presente capítulo visa analisar as tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos através das entrevistas semiestruturadas realizadas com 36 dos professores participantes da pesquisa. Os entrevistados são oriundos de 20 escolas municipais, de contextos socioespaciais diferenciados, localizadas em meio as 07 regionais que compõem o município de Jaboatão dos Guararapes.

Na figura a seguir podemos visualizar a localização das escolas dos entrevistados.

Figura 5 – Localização das escolas dos entrevistados.



Fonte: Elaboração própria a partir do *Google Maps*, 2015.

Os critérios de seleção dos entrevistados (detalhados na metodologia) buscou atender à composição de uma eclética configuração dos participantes, favorecendo uma interação com vivências/opiniões diferenciadas e a construção de uma reflexão crítica e abrangente. Consideramos que os dados apresentados neste capítulo representam as múltiplas realidades pedagógicas do primeiro segmento da Educação de Jovens e adultos do município de Jaboatão dos Guararapes.

Como mencionado na metodologia, priorizamos a realização das entrevistas no local nos quais os professores lecionavam, tendo por objetivo estimular a reflexão às questões propostas na entrevista a partir da realidade posta. Por serem entrevistas semiestruturadas, havia a possibilidade de aprofundarmos as questões que se despontavam durante as entrevistas, mediante a realidade dos entrevistados. Por exemplo, diante das escolas que apresentavam laboratório de informática podíamos discutir sobre o seu uso e significado.

As entrevistas realizadas com os professores foram compostas por questões específicas à EJA, e se desenharam a partir das categorias *perspectivas*, *possibilidades* e *desafios*, definidas *a priori* para o campo de pesquisa, em decorrência das leituras realizadas na revisão bibliográfica.

A revisão bibliográfica, no que se refere às dissertações e teses, nos apresentou as discussões das tecnologias na EJA no âmbito do direito legal (FRANCO, 2009), das necessidades básicas de aprendizagens (BRITO, 2012), do resgate social (HIDALGO, 2007; COELHO, 2011; CRUZ, 2008), da inclusão digital (BRASILEIRO, 2003; BURGO, 2010; SILVA, 2010), das ações pedagógicas (FERNANDES, 2005) e como práticas decorrentes do laboratório de informática (PEREIRA, 2011). Estes significados, atribuídos às tecnologias na EJA através dos estudos, fomentaram nosso objetivo de compreender quais as perspectivas dos nossos sujeitos de pesquisa para com a inserção das tecnologias digitais na EJA, e como estes refletem as possibilidades e os desafios desta inserção.

As entrevistas realizadas com os professores foram categorizadas a partir da análise de conteúdo (MORAES, 1999), com o apoio do *software* WebQDA, e o resultado desta categorização será analisado no presente capítulo. Para subsidiar/ilustrar as nossas análises, discutiremos as perspectivas, as possibilidades e os desafios a partir de quadros de categorias que elaboramos em função dos dados da pesquisa, e que estão dispostos nos tópicos que se segue. Assim como utilizaremos fragmentos de falas dos professores entrevistados.

Ressaltamos que em um primeiro momento da análise, a fim de evidenciar os dados diretos da pesquisa, iremos privilegiar a discussão dos dados em si. E, depois de concluída

esta etapa, em um segundo momento, discutiremos os resultados das análises frente ao quadro teórico da pesquisa.

6.1 A EJA para qual os professores refletem as tecnologias digitais na prática pedagógica

Na aplicação dos questionários analisados no capítulo anterior, ao indagarmos os professores sobre as possibilidades do uso das tecnologias digitais na EJA, observamos que as respostas apresentadas denotavam o olhar que os professores apresentavam sobre a EJA, ancorado na concepção de que eles tinham de Educação de Jovens e Adultos ou em suas experiências pedagógicas nesta modalidade de ensino. Tal compreensão nos fazia questionar *para qual Educação de Jovens e Adultos os professores estavam discutindo a inserção das tecnologias digitais* quando realizavam suas observações, e nos levou a adicionar às entrevistas duas questões introdutórias que nos ajudassem a identificar os contextos/sujeitos para os quais os professores dirigiam suas reflexões.

As duas questões introdutórias dispostas na entrevista consistiam em indagar aos professores:

- i) Em sua opinião, qual o principal objetivo da Educação de Jovens e Adultos?
- ii) O que os alunos da EJA buscam na escola?

Quando denominamos “principal objetivo” nossa intenção não era limitar o professor a apresentar apenas uma resposta, mas provocar uma resposta mais direcionada à questão. E, ao questionarmos sobre as demandas dos alunos para com a escola, nosso objetivo consistia em promover uma reflexão das tecnologias digitais na EJA, também, vinculada as demandas dos alunos.

A partir das respostas dos professores às duas questões propostas traçamos o perfil da Educação de Jovens e Adultos para a qual os nossos sujeitos de pesquisa discutiram a inserção das tecnologias digitais.

É interessante mencionarmos que as duas questões impactaram de forma positiva o desenvolvimento das entrevistas, pois, ao falar sobre o que consideravam objetivos da EJA e as demandas dos alunos, os professores tornavam-se receptivos para responder as demais questões.

Vejamos como se configura para o professor, o principal objetivo da EJA:

Quadro 8 – Compreensão dos professores sobre o principal objetivo da EJA.

OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Categorias	Significados
Escolarizar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compensar o tempo perdido. ▪ Resgatar/recuperar/dar oportunidade para aqueles que não tiveram condições de estudar. ▪ Permitir aos alunos reviver tudo, se sentirem jovens. ▪ Possibilitar a ida à universidade. ▪ Recuperar o sonho de chegar à universidade ▪ Sistematizar conceitos formados
Alfabetizar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensinar a ler e escrever ▪ Letrar
Atualizar conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tornar as pessoas com mais aptidão para se relacionar com as novas redes globais ▪ Trabalhar as coisas atuais ▪ Aprofundar os conhecimentos que os alunos trazem
Responder as necessidades do aluno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suprir as necessidades pontuais/imediatas dos alunos, como por exemplo, tirar a carteira de motorista, ir ao supermercado sozinho e não pegar ônibus pela cor.
Favorecer a (re)inserção no mercado de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Possibilitar ao aluno competir de igual para igual, com aqueles que tiveram acesso à escola. ▪ Ajudar o aluno a melhorar profissionalmente ▪ Qualificar para o emprego ▪ Colocar o aluno no campo de trabalho
Desenvolver consciência crítica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conscientizar ▪ Ter postura política ▪ Refletir sobre a vida ▪ Abrir a cabeça para o mundo ▪ Ler a realidade ▪ Ter visão global ▪ Desenvolver a habilidade de argumentação
Promover o exercício da cidadania	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazer com que os alunos se sintam cidadãos exercendo seus direitos e deveres na sociedade ▪ Resgate à dignidade ▪ Ser sujeito de direito
Promover a Inclusão Social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inserir numa sociedade holística ▪ (Re)integrar socialmente ▪ Colocar o aluno dentro do círculo que foram expulsos
Desenvolver autoestima	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resgatar a autoestima ▪ Desenvolver a autoestima para o aluno se sentir capaz
Ser um espaço de socialização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oportunizar ao aluno vivenciar um espaço de socialização.

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Podemos observar no quadro 8 que os professores possuem uma visão bem abrangente dos objetivos da EJA. Visão que ora transita pelos pressupostos da escolarização ora pelos pressupostos da Educação Popular. Se enquanto escolarização os professores compreendem que a EJA tem o objetivo de (re)integrar o aluno à escola, atualizar conhecimento e

alfabetizar, enquanto vínculo com a Educação Popular compreendem a EJA como um espaço de desenvolvimento da consciência crítica, da promoção da inclusão social e do resgate da cidadania.

A Educação de Jovens e Adultos não se restringe ao campo escolar, contudo, é neste território que se desenvolve a nossa pesquisa. Uma questão que se coloca nos espaços de discussão sobre a EJA, a exemplo dos fóruns e congressos, é se a demasiada escolarização da EJA não descaracteriza o sentido/essência de Educação Popular³³ atribuído à EJA, considerando que os mecanismos de escolarização priorizam o desenvolvimento de conteúdos formais, direcionam à EJA a função de correção de fluxo e de educação compensatória, almejando que esta promova com eficácia a continuidade das etapas de escolarização.

A despeito das funções *reparadora*, *equalizadora* e *qualificadora*, atribuídas pelo parecer 2000 à EJA, os professores entrevistados destacam os objetivos da EJA a partir da função reparadora. O aluno da escola da EJA é compreendido como o iletrado, o sem saber, o sem cultura e o incapaz, que, entre outros aspectos, precisa se socializar.

Ao atribuir à EJA o objetivo de *escolarizar*, o professor compreende que esta escolarização tem o caráter de compensar o tempo perdido, de resgatar/recuperar/dar oportunidade para aqueles que não tiveram condições de estudar e de sistematizar conceitos formados.

No cerne da função reparadora se insere o objetivo de alfabetizar os alunos, objetivo mencionado como principal pelos professores, independente de lecionarem nos módulos I, II e III ou em turmas multisseriadas deste I segmento.

Ao conferir à EJA o objetivo de *responder as necessidades do aluno*, os professores consideram que estas necessidades estão diretamente relacionadas à alfabetização, corresponde à ação de ensinar a ler e escrever. Contudo, é um ensinar a ler e escrever para o aluno ler a bíblia, para o aluno pegar o ônibus de forma autônoma, para o aluno tirar a carteira de motorista. Configurando objetivos imediatos e específicos, que se distanciam da compreensão do processo de alfabetização e letramento realizado a médio e longo prazo.

³³ Haddad, em nota de rodapé vai definir Educação Popular como “formas diversas de educação de adultos das classes populares, que se inspiram em modelos pedagógicos de orientação freiriana, não exclusivamente de natureza escolar, que se caracterizam por sua intencionalidade política por transformar as condições de vida da população e por sua flexibilidade” (HADDAD, 2007, p. 17). Não cabe no presente estudo analisar o distanciamento desta EJA da escolar à EJA não escolar. Nosso objetivo é pontuar a existência de um debate que permeou as discussões do GT-18, da 37ª edição da ANPEd, e do Seminário *Revisitando a Utopia de Paulo Freire na Reinvenção da EJA* realizado na cidade de Recife em setembro de 2015. Compreendemos que este debate perpassa pela discussão da EJA institucionalizada e a não escolar.

Associado ao objetivo da escolarização encontra-se o objetivo de *atualizar conhecimentos*, único objetivo mencionado pelos professores que se projeta para além da função reparadora. É a compreensão de que cabe à EJA inserir o aluno nas discussões dos temas atuais, de habilitá-lo a “se relacionar com as novas redes globais” (P1).

Os objetivos conferidos à EJA, por vezes, ultrapassam o espaço físico da sala de aula. Por exemplo, os professores compreendem que é objetivo da EJA *favorecer a (re)inserção do aluno no mercado de trabalho*, contribuindo para que o aluno possa “competir de igual para igual, com aqueles que tiveram acesso à escola”(P9); que a EJA seja capaz de ajudar o aluno a “melhorar profissionalmente” (P12); e esta competência resulta não apenas da apropriação do conhecimento, mas da transformação do sujeito.

Este impacto transformador da EJA sobre o aluno caminha em paralelo com o objetivo de *desenvolver a consciência crítica*. Na visão dos professores, por meio do desenvolvimento da consciência crítica, compete à EJA: conscientizar o aluno; favorecer o desenvolvimento de uma postura política crítica; desenvolver habilidade de argumentação; e, tornar o aluno capaz de refletir sobre a vida, ler a realidade, ter visão global, abrir a cabeça para o mundo. São entendimentos que se relacionam com o exercício pedagógico desenvolvido através dos temas geradores na sala de aula, legado da matriz freireana.

Adjunto ao desenvolvimento da consciência crítica, os professores atribuem à EJA os objetivos de promover a *inclusão social* e o *exercício da cidadania*. Para os professores, cabe à EJA “fazer com que os alunos se sintam cidadãos exercendo seus direitos e deveres na sociedade” (P28); que os alunos se sintam incluídos socialmente e se reconheçam “sujeito de direito” (P8). A inclusão social, o exercício da cidadania, o desenvolvimento da consciência crítica e a (re)inserção no mercado de trabalho são agregados ao processo de alfabetização e construção do conhecimento, relacionando-se ao desenvolvimento da autoestima.

Para os professores, *desenvolver a autoestima* é um objetivo significativo à EJA, que se relaciona diretamente com o (in)sucesso escolar. No olhar dos professores, o aluno chega à EJA fragilizado em sua estima, sentindo-se incapaz de aprender, excluído socialmente e, não raro, sendo portador de uma memória escolar desenhada pelo fracasso. Trabalhar a autoestima significa desenvolver no aluno o sentimento de *ser capaz*. É mudar a formar como ele se vê, é fazê-lo acreditar-se capaz de aprender. Neste sentido, a sala de aula da EJA é vista como um espaço de transformação dos sujeitos, dos sujeitos maltratados pela exclusão social, econômica e cultural. A sala de aula da EJA é também compreendida como local aonde o aluno vai se socializar, fazer amigos, um oásis dentro da realidade do duro cotidiano, o que faz o professor definir como objetivo da EJA *ser um espaço de socialização*.

Mas, e os alunos, o que eles vão buscar na escola? Vejamos o que os professores compreendem como as buscas dos alunos para com a escola do primeiro segmento da EJA:

Quadro 9 – O que buscam os alunos da EJA, segundo a visão dos professores.

O QUE OS ALUNOS BUSCAM NA ESCOLA		
Categorias	Significados	
1. Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Escolaridade 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Certificação ▪ Concluir os estudos ▪ Fazer faculdade
	<ul style="list-style-type: none"> • Educação compensatória 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vivenciar a experiência escolar ▪ Compensar a escolaridade perdida ▪ Compensar o tempo perdido ▪ Superar o insucesso escolar
	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a autonomia ▪ Aprender a ler e escrever ▪ Fazer compras sozinho, ler as placas, pegar o ônibus sem ser pela cor, ler o hinário ▪ Saber o que assinou em um documento ▪ Não depender mais de terceiros ▪ Aprender a ler para viver o dia a dia ▪ Fazer uso dos mecanismos sociais por meio da escrita e da leitura
	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagens Imediatas/específicas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escrever o próprio nome ▪ Tirar a habilitação de motorista ▪ Ler a bíblia
	<ul style="list-style-type: none"> • (Re) inserção no mercado de Trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adquirir um trabalho ▪ Ser promovido no emprego ▪ Competir no mercado de trabalho ▪ Crescimento profissional
2. Inclusão Social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responder as demandas sociais ▪ Reconhecimento pessoal dentro de casa e nos grupos 	
3. Resgate da cidadania	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apropriação dos direitos legais 	
4. Qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vem buscar uma oportunidade de um viver melhor 	
6. Espaço de socialização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazer amigos ▪ (Re) construir a autoestima ▪ Compreensão, conversa ▪ Se sentir amado ▪ Se sente só a noite e para ela é uma espécie de distração ▪ Passatempo 	
7. Demandas de entrada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vem lanchar ▪ Vem porque tem droga na escola ▪ Ele vem pela carteira de estudante. 	

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A compreensão dos professores sobre o que os alunos da EJA vão buscar na escola é plural, interdependente e, por vezes, circunstancial. E, frequentemente, caminha em paralelo com as necessidades decorrentes da faixa etária-geracional.

A interdependência das demandas compreende, por exemplo, que a necessidade do aluno em se alfabetizar recai diretamente sobre o fato de que sua busca pela apropriação da leitura e da escrita lhe permitirá atuar de forma efetiva em uma sociedade regida pela cultura letrada, ou seja, ele busca a inclusão social e a autonomia.

São demandas circunstanciais quando o aluno quer aprender a ler e escrever exclusivamente para tirar sua carteira de habilitação, preencher uma ficha de emprego ou para saber assinar o seu nome, um conhecimento configurado no desenvolvimento de *aprendizagens imediatas e específicas*.

A aquisição do conhecimento é apresentada pelos professores como a principal busca dos alunos da EJA para com a escola. No entanto, o significado deste conhecimento não é consensual.

O conhecimento pode estar vinculado à *escolaridade*. Neste sentido, o aluno da EJA busca a escola para a conclusão dos estudos, a certificação e a possibilidade de cursar a universidade. Entretanto, segundo os professores, esta não é a busca pelo conhecimento que predomina entre os alunos do primeiro segmento da EJA. Para a maior parte dos professores, os alunos buscam um conhecimento resultante de uma *educação compensatória*. É um conhecimento não vivenciado ou um conhecimento interrompido pelo insucesso ou abandono da escola. E, neste sentido, a busca pela aquisição da leitura e da escrita é a principal característica deste conhecimento, atrelada à construção de competências relacionadas à apropriação da leitura e a escrita. A esta aquisição se vincula uma das demandas mais mencionadas pelos professores entrevistados: o desejo do aluno de ler a bíblia.

Os professores destacam também a busca por um conhecimento que tem o caráter de “capacitação”. É um conhecimento visto como aquele que pode promover a *(re)inserção no mercado de trabalho*, uma demanda que para os professores se destaca como *objetivo da EJA* e como *busca do aluno*.

Para os entrevistados, as demandas dos alunos da EJA também transitam pela inter-relação da busca pela *inclusão social* e pelo *resgate da cidadania*. Os alunos da EJA são compreendidos como sujeitos provenientes de espaços geossociais desfavorecidos pelas políticas públicas; que participam de forma incipiente da distribuição de renda; como sujeitos excluídos socialmente em virtude da ausência de conhecimentos não construídos, a exemplo da leitura e da escrita; como sujeitos que possuem subempregos, ou não se estabelecem no

mercado de trabalho, por não possuírem os conhecimentos necessários aos cargos e às funções. A escola se apresenta para o aluno da EJA como um espaço para a promoção de conquistas sociais.

Para os professores a busca pela inclusão social e pelo resgate da cidadania também vem associada à transformação do sujeito, vinculando-se à *alfabetização*, e mais precisamente à alfabetização para responder as necessidades do sujeito. É importante ressaltarmos que os professores entrevistados discutem os anseios dos alunos da EJA a partir dos sujeitos que compõem o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, aspecto que potencializa as reflexões acerca da alfabetização.

É recorrente na fala dos professores a busca do aluno da EJA por uma escola que represente um *espaço de socialização*, e conseqüentemente uma melhor qualidade de vida. Na visão dos entrevistados, o aluno almeja vivenciar uma EJA onde possa fazer amigos, ser amado, ter lazer, compartilhar seus problemas, participar de festividades e elevar sua autoestima.

A autoestima é mencionada pelo professor como objetivo da EJA e demanda do aluno. Se como objetivo ela é vista como resultado da aprendizagem, como demanda do aluno está atrelada ao processo de socialização.

Nos chama especial atenção os significados do que denominamos *demandas de entrada*, quando os professores salientam que os alunos vão buscar na escola, exclusivamente, a merenda escolar, as drogas e a carteira de estudante. De acordo com uma das entrevistadas, o professor “tem até a chegada da carteira de estudante para convencer o aluno a estudar” (P24). Essas demandas refletem a realidade social do aluno, uma vez que a ida à escola garante a alimentação e o pagamento de meia passagem (direito adquirido pelos portadores da carteira de estudante).

Para os professores há demandas que se sobressaem em determinada faixa etária e gênero, e outras que abrangem de forma global o alunado da EJA. Por exemplo, o aluno do módulo I, independente da faixa etária ou gênero, busca se alfabetizar. É uma demanda coletiva aos alunos daquele módulo. No entanto, determinado aluno quer aprender a ler para ler a bíblia, outro quer aprender a ler para mudar de emprego e o outro porque sonha ensinar a atividade escolar do filho.

Administrar as diferenças tão características às salas de aula da EJA, sem dúvida, é um desafio para os professores. Requer a aplicação de estratégias pedagógicas que permitam responder as necessidades individuais e coletivas, e abarquem os objetivos da EJA. Neste

sentido, o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA se apresenta como uma possibilidade pedagógica significativa.

Nos tópicos que se seguem discutiremos como os professores entrevistados percebem as tecnologias digitais na EJA, e como avaliam suas possibilidades e desafios.

6.2 As perspectivas dos professores para com a inserção das tecnologias digitais na EJA

Como já salientamos, as *perspectivas* correspondem a uma categoria de análise que definimos *a priori* da coleta de dados. Compreendemos por perspectiva “o modo através do qual alguma coisa é vista; o ponto de vista ou modo como se concebe ou se analisa uma situação; o ponto de vista ou opinião que alguém tem acerca de algo³⁴”. Tomando tais definições como referenciais, discutiremos neste tópico as perspectivas dos professores acerca das tecnologias digitais na EJA.

O quadro a seguir apresenta a configuração da categoria perspectiva:

Quadro 10 – As perspectivas dos professores para com as Tecnologias digitais na EJA.

PERSPECTIVAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA		
Categoria <i>a priori</i>	Subcategorias <i>a posteriori</i>	Significados
PERSPECTIVAS	Visão Positiva	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão social - Responder ao mercado de trabalho - Inclusão digital - O aluno já usa - Aliada pedagógica (suporte para o ensino e favorece aprendizagem) - Amplia o olhar - Reconfiguração da escola
	Visão Condicional	<ul style="list-style-type: none"> - Que tenha estrutura - Laboratório de informática - Formação do professor - Associada ao planejamento - Faixa etária - Resistência do aluno - Controle
	Visão Negativa	<ul style="list-style-type: none"> - O olhar sobre o aluno - Inexpressiva contribuição

Fonte: Elaboração própria, 2015.

³⁴ Definição presente no dicionário Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acessado em 15/11/2015.

Podemos observar no quadro 10, que a categoria *perspectiva* é composta por três subcategorias: visão positiva, visão condicional e visão negativa. Tais subcategorias emergiram da análise dos dados e agregam similaridades das perspectivas dos professores.

Entre as questões da entrevista que suscitaram maiores contribuições à análise das perspectivas encontra-se a pergunta *é possível utilizar as tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos?* Ao responder a esta indagação, os professores emitiam suas opiniões e, frequentemente, justificavam os seus posicionamentos.

6.2.1 Visão positiva

As perspectivas analisadas no campo da visão positiva retratam as *vozes* dos professores que se colocaram de forma afirmativa à inserção das tecnologias digitais na EJA. É característica dos componentes deste grupo verbalizarem as contribuições que estas tecnologias poderiam ou podem proporcionar à EJA.

Uma primeira contribuição que se desponta nas entrevistas, corresponde à possibilidade do uso das tecnologias digitais na EJA colaborar para a promoção da *inclusão social*. Como apresentamos nos quadros 8 e 9, a inclusão social é apontada pelos professores como um dos principais objetivos da EJA e como uma demanda do aluno da EJA à escola. Ao compreender que a escola faz parte de uma sociedade na qual as tecnologias exercem um papel de destaque, especialmente no que concerne à forma de comunicação e à aquisição do conhecimento, o professor também compreende que o uso das tecnologias que vigoram na sociedade representa um componente de inclusão social. Ou seja, uma competência necessária para transitar de forma significativa na sociedade.

Ela vai confrontar sua realidade. Tecnologia exige um conhecimento para você utilizá-la. Se você vai ter conhecimento para usá-la de uma forma simplificada em sala de aula, você vai ter o conhecimento necessário para usar fora da sala de aula. E hoje em dia o mundo é um mundo tecnológico sem *smartphones*, sem internet, você não tem acesso a ele, você é excluído da sociedade (P4).

Eles teriam o acesso melhor à comunicação, às informações e até socialmente iam saber como conversar, como estar junto dos outros, filhos, netos e amigos. Então é muito importante. (P34).

Enquanto fator de inclusão social, os professores também situam o acesso às tecnologias como uma *resposta ao mercado de trabalho*. O Professor P1 nos diz que

Com certeza as tecnologias digitais podem ser usadas na EJA. Deveria, porque o mercado de trabalho já requer essa série de competência (P1).

Como salientam os professores, o aluno da EJA muitas vezes busca na escola uma “capacitação” para o mercado de trabalho. Ele vê a escola como um espaço de construção de competências que lhe permitirá adquirir um trabalho, competir no mercado de trabalho, ser promovido ou ter crescimento profissional. O ensino da técnica profissional pode não ser responsabilidade da escola, mas lhe compete à responsabilidade de alfabetizar, letrar, desenvolver senso crítico e proporcionar aprendizagens que possibilite ao aluno interagir com os mecanismos sociais, incluindo os tecnológicos. E para os entrevistados isto significaria promover uma educação inclusiva.

Enquanto a Educação de Jovens e Adultos não lançar mão de realmente uma educação inclusiva, realmente inclusiva por completo, onde as tecnologias sejam implantadas como um todo na escola. É uma diferença muito grande um aluno que tem acesso à informática e um aluno que só vai jogar. Isso não é fomentar cultura, isso é desperdício de tempo. É como você pegar o lápis e escrever, e você ficar conversando comigo e riscando, conversando comigo e riscando (P1).

A educação inclusiva pode ser compreendida no âmbito da *inclusão digital*. É o aluno ser capaz de usar os recursos tecnológicos com autonomia. É interessante que a inclusão digital não é diretamente mencionada pelos professores ao considerarem os principais objetivos da EJA e as demandas do aluno à escola, o que não significa que não reconheçam a importância da inclusão digital para o aluno. Pelo contrário, eles consideram que, mesmo de forma limitada, *o aluno já faz uso* das tecnologias em seu cotidiano.

Por mais que eles tenham dificuldades de se relacionar com a cultura letrada, eles estão inseridos em um contexto social em que as tecnologias aparecem e interferem diretamente na vida. Então não tem como, quando eles vão ao supermercado, as tecnologias estão lá, o computador está lá marcando no caixa do mercadinho pequeno. Tem a própria mídia televisiva que apresenta desta forma. Eles não têm como fugir mais desta realidade. Os próprios aparelhos celulares que todos eles têm; a forma de se comunicar; as relações familiares que eles têm com os netos, que os netos já trazem! (P21).

O uso que os alunos fazem das tecnologias em seu cotidiano, independente do nível de alfabetização e letramento, levam os professores a refletirem a importância da inserção destas na escola. E ao considerarem o uso das tecnologias na EJA, compreendem que elas podem ser uma *aliada pedagógica* para o processo de ensino e aprendizagem.

O uso das tecnologias pode ser um aliado para a gente não ficar só no papel e no quadro. Um facilitador para o professor e um aliado para o aluno na questão da aprendizagem. Porque eles já estão inseridos no mundo digital. A vida já está (P3).

Como podemos visualizar na fala do professor P3, enquanto aliada pedagógica o uso das tecnologias é compreendido como *suporte para o ensino* e como componente que *favorece a aprendizagem*. Neste sentido o professor P2 nos diz que

O uso das tecnologias é um modo mais fácil dos alunos aprenderem porque você passa um filme, um vídeo, slides, é um meio atrativo para eles, é uma coisa diferente (P2).

E são aprendizagens que, para a professora P35, vão além dos muros da escola, favorecendo a autonomia dos sujeitos para a aquisição do conhecimento:

A partir do momento que o aluno se apropria desse conhecimento tecnológico ele tem condições de ampliar a aprendizagem dele através de pesquisas, através de compartilhar aprendizagens, dele ver o que está se passando no mundo, dele saber que ele pode conversar com alguém que esteja próximo ou muito longe dele, que ele poderia fazer muitos serviços com a internet sem precisar se locomover, que ele poderia trabalhar os editores de texto com funcionalidade (P35).

A fala da professora P35 nos faz refletir que o uso das tecnologias digitais na EJA pode ser compreendido como um meio de *ampliar o olhar* do aluno sobre o conhecimento, ou como forma de ampliar o uso que o aluno faz das próprias tecnologias:

Com certeza. Veja só, a partir do momento em que eles estão em casa, que eles estão na igreja, eles têm acesso às tecnologias. Televisão, cinema, eles têm acesso, mas muitas vezes eles não sabem usar. Televisão, eles usam para que? Ver novela. Quando na escola a gente passa um noticiário, a gente frisa uma reportagem, a gente passa um curta diferente, então eles já veem aquela tecnologia com outro olhar. Não é só novela. Tem jornal, tem telejornal, tem minissérie, tem história, tem um monte de coisas. Então eles passam a ver com um outro olhar (P18).

A fala da professora P18 está diretamente relacionada à compreensão de que é objetivo da EJA desenvolver a consciência crítica dos sujeitos. Objetivo referenciado por Paulo Freire, e que se estende ao uso das tecnologias digitais quando compreendemos que é preciso utilizar os recursos tecnológicos de forma consciente e crítica, analisando seus sentidos e o impacto sobre a sociedade. Por exemplo, a internet, as redes sociais, os sites,

componentes intimamente associados às tecnologias digitais, veiculam informações textuais, visuais ou audiovisuais que requer do usuário uma leitura crítica. Não basta ser consumidor de informação, é preciso reconhecer os significados desta informação.

E saber fazer uso das tecnologias, em especial às de comunicação, é visto pelo professor como um fator de desenvolvimento da autoestima do aluno. É o aluno “sentir-se” capaz ao saber utilizar o seu aparelho celular, não necessitando que terceiros leiam as suas mensagens ou façam suas ligações.

Mexe tudo. Na medida em que faz isso ele te chama também para "click aqui, mexa aqui, click aqui para ver esse endereço". Eles se sentem! A própria autoestima começa a melhorar "eu consigo entender como é que funciona". (P21).

Se o uso das tecnologias digitais na EJA pode impactar a relação do aluno com a sociedade e com o conhecimento, ela também favorecer uma *reconfiguração da escola*.

Acho que é tentar fazer uma relação com a vida dele fora da escola e dentro da escola. Hoje todo mundo quer usar o celular, e usar as redes sociais. É uma forma de tornar a escola mais moderna, mais atualizada [...]ela traz a escola para sociedade contemporânea. Acho que a escola ainda está muito distante do que está acontecendo fora. Parece que existe um mundo paralelo de tecnologia, de evolução, de forma de comunicação. E na escola continua do mesmo jeito. (P5).

Seria uma ferramenta positiva, muito positiva, porque o mundo hoje lá fora é esse. Quando ele vem para cá, o mundo é estático. Lá fora é movimento. Aí seria juntar a prática, um pouco da prática, na sala de aula (P16).

Analisamos que as perspectivas apresentadas na visão positiva são reflexões de cunho projetivo, que consolida no campo teórico. É o professor que pensa a EJA para além do processo de escolarização.

6.2.2 Visão condicional

Ao longo da análise das entrevistas localizamos as perspectivas que denominamos visão condicional. Enquadram-se neste grupo as reflexões que apresentam uma visão positiva à inserção tecnológica na EJA, mas a condicionam a situações e contextos favoráveis.

A existência de uma *estrutura que funcione* é uma das primeiras *condições* preestabelecida pelos professores para que se possa fazer uso das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA.

É possível usar as tecnologias na EJA, e é vital, desde que se tenha um suporte por trás disso, uma estrutura... é delicado (P4).

Sim, desde que a sala seja favorável para isso. Porque toda vez que a gente tem que utilizar a gente tem que se deslocar de um ambiente para outro (P3).

Na fala do entrevistado P3 o uso das tecnologias está vinculado a um espaço preestabelecido. Destaca-se a necessidade de um ambiente apropriado para a veiculação das tecnologias no processo pedagógico, uma sala onde se encontrem instalados os equipamentos e possam ser utilizados quando necessário. Dentro deste contexto se localiza a necessidade da presença de um *laboratório de informática*:

Então assim, a mídia digital ela oferece som, imagem, movimento, que permite que eles façam associações, que enriqueçam a experiência deles na alfabetização. Porque você tem "N" possibilidades, inclusive os jogos educativos específicos para a alfabetização, que ajudam eles a avançarem no aprendizado. Mas precisava a gente ter um laboratório com acesso à internet e esses jogos educativos (P8).

O laboratório de informática representaria o local diferenciado para as ações pedagógicas vinculadas às tecnologias digitais. O que nos chama a atenção é que localizamos esta perspectiva comumente na fala dos professores que atuavam em escolas que não possuíam laboratórios de informática. Aqueles que viveram a experiência dos laboratórios apontavam para a inoperância destes espaços devido à ausência da rede, da manutenção e do suporte pedagógico. Logo, a centralização do uso das tecnologias digitais nos laboratórios é uma condição, no mínimo, conflitante no ideário do professor.

A estes espaços de uso das tecnologias, os professores associam a necessidade de apoio e assistência para o manuseio dos recursos, bem como à necessidade de formação dos professores. O professor P16, inclusive, nos coloca que os “professores também têm que passar por uma reciclagem” para fazer uso das tecnologias.

Outra condição colocada pelos professores para o uso das tecnologias é a possibilidade do *controle do uso*. Para o professor P10 é possível usar as tecnologias digitais na EJA “desde que possa olhar para não desviar, porque é muito difícil você estar com o *smartphone*, com o

tablet é mais fácil controlar porque o *smartphone* é muito pequeno. Então você não consegue ver se o aluno está totalmente”.

Apesar de se colocarem de forma afirmativa para com o uso das tecnologias, os professores destacam que esta inserção pode estar condicionada à *faixa etária* e à *resistência do aluno*.

A faixa etária pode determinar de forma significativa a inserção das tecnologias digitais na EJA. As tecnologias são vistas de forma muito positiva para serem trabalhadas em turmas com um maior contingente de jovens. Já em turmas onde prevalece a presença de idosos, o uso pedagógico das tecnologias é visto de forma limitada.

Sim, algumas coisas, um vídeo, DVD, coisas mais leves porque a idade deles não convém tanto à tecnologia atual que é o computador, celular essas coisas... Só se for uma turma bem jovial (P7).

É um pouco mais complicado. Se fosse com jovens era mais fácil. Mas é um pouco mais complicado. Tem uns que mal sabem usar o celular. Já outros têm mais aptidão e aí já é muito mais fácil. Por exemplo, Datashow, esse tipo de coisa, dá para trabalhar legal com eles (P27).

Os professores que relacionaram o uso das tecnologias condicionado à faixa etária salientaram que os adultos e os idosos apresentam resistência à presença das tecnologias na prática pedagógica. Que eles se sentem inapropriados para o manuseio das tecnologias, visto que o contexto geracional e a ausência da leitura e da escrita os distanciam do acesso às tecnologias em seu cotidiano. O professor compreende que o uso das tecnologias digitais para este grupo estaria condicionado a um processo de sensibilização e a uma inserção paulatina destas tecnologias no fazer pedagógico.

É possível e é necessário, agora tem uma situação aí, a gente tem que ter muito cuidado em levar a tecnologia até essas pessoas porque eles têm muito medo de tecnologia (P20).

A diferença etária-geracional é vista como uma das especificidades que caracteriza a EJA. Para o professor esta especificidade agrupa a existência de necessidades pedagógicas diferenciadas, olhares distintos sobre a didática na sala de aula, modos diferenciados de estabelecer conexão com o conhecimento e distintas vivências tecnológica. E no que se refere a vivência tecnológica, a (in)existência desta pode contribuir para a aceitação, ou não, da inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica.

Se pensarmos na inserção tecnológica, tendo por objetivo ensinar o aluno a usar o *Word* para que ele possa copiar palavras predefinidas, de certo veremos ampliada esta resistência. Afinal, para que um idoso quer aprender a copiar “Eva viu a uva” no *Word*? Ou utilizar o tablet para aprender a tabuada de multiplicar quando ele opera com maestria as quatro operações em seu cotidiano como comerciante? Que sentido tem esta aprendizagem?

Para o professor P13 o uso das tecnologias *por si* não tem significado. Ela necessita estar atrelado ao *planejamento pedagógico*, ser significativa à aprendizagem:

Você não pode tá utilizando uma metodologia, seja ela digital ou não, sem ter clareza para o que tá usando. Só para ganhar tempo? Por que todo mundo tá usando? Você não pode tá usando sem sentido. Se você tem isso claro, porque tá usando, e aonde você quer chegar com aquilo, aí realmente você tem resultado. Mas se você não tem isso claro... Porque é assim, hoje se diz assim “tem que ter internet, tem que ter computador, o aluno vai aprender mais se fizer isso ou aquilo”, mas tudo isso é tão relativo, eu acho. Se o professor, ele não tá motivado, ele não tá envolvido, ele não tá querendo, pode ter inúmeras tecnologias e nada vai resolver, vai revolucionar. Porque o uso da tecnologia passa pela vontade da turma, e pela vontade do professor, entendesse? Eu acho. Às vezes o professor que trabalha com o método tradicional, ele consegue alfabetizar, muito mais do que aquele que usa várias tecnologias. Posso condenar o método de determinado professor se ele tá tendo resultado? Se é um método tradicional e o aluno avançou, e aí? Eu vou negar o método só porque é tradicional? Eu só uso quando acho que ele vai criar condições do aluno avançar, que vai dar maturidade para ele compreender aquilo dali na vida dele, lá na frente. Eu não vou passar um filme só para passar tempo... ele tem que criar condições para que o aluno dê mais passos enquanto cidadão (P13).

Gostaríamos de destacar alguns pontos relevantes na fala do professor P13 à nossa discussão da inserção das tecnologias digitais na EJA.

O primeiro ponto diz respeito à compreensão de que o uso das tecnologias na sala de aula da EJA, sejam elas digitais ou não, necessita estar relacionado aos objetivos pedagógicos, não configurando apenas um modismo pedagógico. De que é preciso avaliar se esta inserção tecnológica resulta em aprendizagem, e o quanto esta aprendizagem é mais significativa a partir deste uso.

O segundo ponto é a crítica da inserção tecnológica para passar o tempo. Neste sentido, o uso das tecnologias na EJA é visto como meio para promover o lazer ou para solucionar os desafios da ausência de professores na sala de aula. Ou funciona como camuflagem do cansaço do professor que, por trabalhar três horários, recorre à exibição de longos filmes de forma rotineira para ocupar o aluno ou o tempo da aula, podendo assim descansar.

E o terceiro ponto é o entendimento de que os professores que usam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas deixam de ter uma prática pedagógica conservadora e passam a ter uma prática pedagógica inovadora. É uma representação, fortemente divulgada nos meios de comunicação, de que tecnologia e inovação são sinônimos. Uma representação que se reproduz na fala dos entrevistados quando os professores justificam a importância das tecnologias digitais à educação ou quando refletem as possibilidades destas à EJA.

Analisamos que os três pontos destacados pelo professor P13 refletem duas das questões centrais à decisão do professor para inserir, ou não, as tecnologias digitais na EJA: a concepção que ele tem de educação e a concepção que ele tem de tecnologia.

O fato de o professor fazer uso das tecnologias no campo pessoal é significativo para poder refleti-las na prática pedagógica, mas não determina a decisão de inseri-las em sua prática, esta, se respalda no seu entendimento de educação e de tecnologia.

Compreendemos que os professores que possuem uma visão condicional à inserção das tecnologias digitais na EJA, encontram-se divididos entre: i) utilizar as tecnologias na EJA, mesmo que de forma precária; ii) aguardar a superação dos desafios para poder utilizá-las; ou iii) não as utilizar por considerar que os desafios apresentados inviabilizam seu uso. É uma decisão que pode estar atrelada a ação de seus pares ou a vivência pedagógica da escola.

6.2.3 Visão negativa

A visão negativa para com o uso das tecnologias digitais na EJA, colocada de forma direta, não foi uma verbalização frequente nas entrevistas, assim como também nas respostas ao questionário. O professor se colocava mais confortável estabelecendo *condições* para este uso do que reconhecendo a impossibilidade deste uso.

Na forma direta, a perspectiva negativa se configura no *olhar que o professor* tem do aluno. Por exemplo, a entrevistada 7 nos diz que os alunos buscam a EJA para ler a bíblia e se socializar. E que, portanto, neste contexto não caberia a inserção tecnológica na prática pedagógica.

Não. Quando os alunos da EJA vêm para escola eles querem aprender a ler e escrever para ler melhor a bíblia. Todos fazem a mesma coisa, a bíblia para eles é fundamental. É como eu disse, além de aprender a ler e escrever, eles vêm buscar amigos, contar os problemas, reviver tudo (P7).

A docente sempre coerente no seu posicionamento para com a impossibilidade do uso das tecnologias na EJA, tanto nas respostas ao questionário como nas respostas à entrevista, salienta que no campo pessoal faz uso limitado das tecnologias, e que não utiliza a internet por não gostar. Compreende que as tecnologias digitais são “uma praticidade para quem gosta”. Menciona que as tecnologias, de forma geral, têm pouca importância para a educação, porque depois delas os alunos “deixaram de procurar os livros”, e considera que o uso das tecnologias na EJA deve ser apenas “quando houver necessidade”. Compreendemos a dificuldade da professora em refletir o significado das tecnologias na produção do conhecimento dado o seu distanciamento para com esta, inclusive, no campo pessoal.

Para o entrevistado P33, o aluno da EJA não sente falta do uso das tecnologias em seu cotidiano. Ele estaria adaptado a sua condição social. É o aluno proveniente de subempregos, que se mantém ausente dos mecanismos que configuram a sociedade da informação. Vejamos suas considerações:

Não porque eles estão indo muito bem no que estão e como estão, tanto é que não sente falta disso. Se passar um trabalho para eles fazer em nenhum momento eles vão dizer que vão pesquisar na internet, se na internet tem. Então assim, esse grupo de agora ele não sente falta disso, pelo menos eu não percebo isso. Não sente falta ainda, que a internet para ele é um complemento, é uma necessidade, ele não sente falta ainda. Esse grupo tem um perfil, né? Alguns não trabalham, quem trabalha, trabalha em casa de família. Quem trabalha aqui trabalha como cuidadora de idosos. Trabalha em restaurante. São trabalhos que em si não precisa dessas tecnologias (P33).

O olhar sobre o aluno também abrange os aspectos físicos:

Veja o tamanho disso aqui [o *smartphone*], como é que o aluno vai poder digitar aqui? A única vantagem é que a tela é *touch*... mas as senhoras tem os dedos muito grandes e com o teclado tão pequeno quanto o *smartphone* não consegue. Você precisa ter o que? Você precisa ter agilidade. E o adulto não tem essa agilidade. (P10).

Uma característica comum aos entrevistados P7, P33 e P10 é o longo tempo em que lecionam no primeiro segmento da EJA, apresentam, respectivamente, 20, 26 e 23 anos de docência nesta modalidade, possuem sólidos paradigmas acerca de como deve ser a ação pedagógica na EJA, de quem são seus alunos da EJA e quais suas demandas. O diálogo com outras propostas pedagógicas pode significar uma fragilização destes paradigmas.

No entanto, seria preciso considerar que o aluno da EJA dos dias atuais, não apresenta o mesmo perfil do aluno de 20 ou 15 anos atrás. Provavelmente a necessidade de aprender a ler, escrever e participar de forma efetiva da sociedade se mantém ao longo dos anos em que

estes docentes lecionam na EJA. Mas, é importante refletir que as mudanças socioculturais e tecnológicas em nossa sociedade, fortemente relacionada às tecnologias digitais, podem ter resultado em mudanças no perfil do aluno. As necessidades dos sujeitos são contemporâneas ao seu tempo histórico. Se 10 anos atrás os alunos precisavam administrar o fato de serem analfabetos em uma sociedade letrada, hoje eles têm que administrar o fato de serem analfabetos em uma sociedade onde a comunicação e a aquisição do conhecimento passam pela apropriação das tecnológicas digitais. Ignorar esta realidade é fechar janelas para a aprendizagem.

Para a professora P19 o uso das tecnologias apresenta *pouca contribuição* para a EJA, exceto quando considerado o impacto sobre a autoestima do aluno:

Uso a tecnologia só para que eles vislumbrem a possibilidade de ter um recurso a mais para eles. Eles se sentem assim "eu estou tão feliz, eu consegui mexer", eles ficam super felizes porque conseguiu fazer a palavra no computador. Mas isso não vai ajudá-lo no mercado de trabalho. Não vai ajudar em nada, na verdade. Vai ajudar sim na questão pessoal deles, na autoestima. As tecnologias na escola ainda é uma coisa muito distante, muito distante. A maioria das escolas que eu passo o computador tá lá, mas a gente não sabe usar, não sabe como usar. (P19).

A fala da professora P19 traz dois aspectos relevantes a considerarmos. O primeiro é a compreensão de que o uso das tecnologias só é significativo à reestruturação da autoestima. Tal entendimento denota a visão de tecnologias que a professora possui, e de como as concebem no campo pedagógico. Aprender a fazer uma palavra no computador, provavelmente pouco contribui à construção da aprendizagem se for trabalhado de forma descontextualizada e sem significado, sem objetivos pedagógicos. O uso das tecnologias digitais, por exemplo, pressupõe a construção de uma relação de interação entre o sujeito, as tecnologias e o conhecimento. Pensar as tecnologias digitais na prática pedagógica é muito mais complexo que escrever uma palavra no computador, é uma reconfiguração no modo de ensinar e aprender. Compreendemos que a fala da professora P19 nos traz fortemente o desafio do despreparo pedagógico à inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA.

O segundo aspecto que gostaríamos de considerar é a frequência com que os professores mencionam a autoestima ao refletir a EJA. Trabalhar a autoestima é analisado como um dos objetivos da EJA. É visto como demanda do aluno da EJA. E corresponde a um dos motivos apresentados, pelos professores, para se utilizar as tecnologias digitais na EJA. Ao refletir sobre este aspecto, analisamos que por trás da necessidade de (re)construção da

autoestima encontra-se a possibilidade de transformação do sujeito. Se, ao apropriar-se dos mecanismos tecnológicos que rege a sociedade, o aluno se transforma como sujeito social, a inserção tecnológica na EJA torna-se válida, mesmo que apenas pensada enquanto propulsora do desenvolvimento da autoestima.

Os quatro professores que têm suas falas ilustrando a visão negativa apresentam em comum o fato de possuírem mais de 50 anos de idade. Tal aspecto nos leve a refletir que eles fazem parte de uma geração que aprendeu a usar as tecnologias, em especial as digitais, de forma paulatina, mesmo no que se refere ao uso no campo pessoal. Não queremos dizer que as pessoas que possuem mais de 50 anos sejam usuários limitados das tecnologias digitais, mas que sua apropriação tecnológica não se deu de forma natural como aos nativos digitais.

As falas dos professores que compõem a visão negativa nos dizem que o nível de apropriação tecnológica destes sujeitos não lhes permite, por exemplo, refletir com abrangência as possibilidades das tecnologias digitais no campo pedagógico da EJA. Por exemplo, compreender que há uma diferença entre aprender a “usar tecnologias” e “aprender com tecnologias”, que há diferença no uso das tecnologias na prática pedagógica quando compreendemos a quem pertence esta tecnologia, se pertence ao professor, ao aluno, ou aos dois simultaneamente.

Ao considerarmos as perspectivas apresentadas pelos professores para com a inserção das tecnologias digitais na EJA, analisamos que de forma efetiva esta inserção é vista como contribuição para o resgate social, para realizar a inclusão digital e favorecer ações pedagógicas. De forma tímida esta inserção é vista como uma resposta às necessidades básicas de aprendizagens. Não localizamos por entre as perspectivas dos entrevistados a inserção das tecnologias digitais na EJA compreendida no âmbito do direito legal.

6.3 As tecnologias digitais na EJA: por onde caminham as possibilidades?

Consideramos *possibilidades* as indicações de uso das tecnologias digitais pelos professores, as que advêm do campo teórico (enquanto projeção) ou as que resultam da experiência da prática pedagógica.

Enquanto categoria de análise *possibilidades* foi levada *a priori* para o campo de pesquisa. E, a partir da análise dos dados coletados, foram estabelecidas as subcategorias: ensino, aprendizagem, produção de material pedagógico e modos de uso.

Discutiremos as possibilidades apresentadas pelos professores a partir dos significados atribuídos a esta categoria.

Quadro 11 – Possibilidades das tecnologias digitais na EJA.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA		
<i>Categoria a priori</i>	<i>Subcategorias a posteriori</i>	Significados
POSSIBILIDADES	Ensino	- Facilitar o trabalho do professor - Motivar - Inovar - Ilustrar/enriquecer o conteúdo - Pesquisar - Promover o debate
	Aprendizagem	- Como resultado do ensino
	Produção de Material Pedagógico	- Para o professor - Para o aluno
	Modos de uso	- Nos espaços de socialização da escola - No laboratório - Na sala de aula - Móvel - Como atividade extraclasse

Fonte: Elaboração própria, 2015.

É importante recordarmos que a pesquisa foi realizada com professores que atuam no primeiro segmento da EJA e que, portanto, algumas reflexões podem estar diretamente relacionadas a este contexto.

6.3.1 As tecnologias digitais na EJA e o ensino

Iniciamos nossa análise das possibilidades discutindo a subcategoria que mais apresentou frequência na fala dos entrevistados: o ensino.

Quando as tecnologias estão relacionadas ao ensino, sejam elas digitais ou não, o seu uso é compreendido como meios, instrumentos, recursos, ferramentas de apoio ao professor.

Para os entrevistados uma das contribuições das tecnologias digitais à EJA decorre do entendimento de que esta inserção pode *facilitar o trabalho do professor*. Contribui para dinamizar o desenvolvimento dos conteúdos; para melhorar a apropriação do aluno em relação aos temas trabalhados; e para diminuir o tempo de fala do professor no transcorrer da aula e de escrita no quadro.

Eu percebo que quando eu uso estas tecnologias, as aulas são mais interessantes. Com as tecnologias tudo ficaria mais fácil, são as novidades (P6).

A compreensão do uso das tecnologias como recurso que facilita o trabalho do professor está diretamente relacionada ao fator motivacional. Para os professores a inserção das tecnologias digitais na EJA permite *motivar o aluno* para a aprendizagem, posto que

sai do piloto do quadro, da questão tradicional, e passar para um outro mecanismo de passar a mesma coisa de uma forma diferente e isso chama muito mais atenção. Porque muitos já vêm cansados, passaram o dia trabalhando e pensam "ah, eu vou para escola, sentar naquela cadeira, escutar a professora falar!" (P2).

Eu acho que é a questão da atenção. Eu não sei como te explicar... a questão de eles chegarem muito cansados e a sala de aula, o livro o caderno o quadro... as coisas mais básicas que a gente tem na sala de aula, que a gente muitas vezes tem que fazer, as vezes torna ele um pouco cansado. Então assim, o professor da EJA faz uma dinâmica, usa tecnologias. (P3).

Em primeiro plano é uma motivação enquanto meio para superar o cansaço decorrente da profissão/do trabalho cotidiano do aluno. Os professores relatam que os alunos da EJA vivenciam uma jornada de trabalho exaustiva, e que, muitas vezes, vem à escola diretamente do seu local de trabalho sem jantar. Necessitando, portanto, de um ambiente de socialização e de recursos motivacionais.

Eu gosto de levar vídeo, de fazer slide porque eu acho que fica uma diferença, para não ficar aquela coisa monótona. Então eu vejo que quando eu levo chama mais a atenção deles (P31).

Em segundo plano, a motivação caminha conjunto ao sentido do *inovar* o ensino. O uso das tecnologias digitais é compreendido, então, como um recurso inovador, que facilita a aprendizagem e motiva o aluno.

Eles gostam porque a aula fica mais dinâmica, ela tem uma interatividade melhor, as respostas visuais funcionam nas relações de aprendizagem. Então assim, a gente percebe um ganho na educação. Por exemplo, o que é que a gente está fazendo agora? A nossa escola está organizando um jornal, e o projeto do jornal saiu de dentro da EJA. A escola está produzindo um jornal, estamos na fase de editorial, mas quem começou o projeto foi a EJA. Estudamos gênero, como se organiza um jornal, sempre a gente está olhando e vendo as notícias que mais circulam durante a semana, eu abro o jornal *online* e outros sites para a gente ver as notícias, o que está acontecendo, para que a gente reformule e traga para as editorias da gente (P30).

A inovação e a motivação estão relacionadas ao fato de que as tecnologias ajudam a *ilustrar/enriquecer o conteúdo*. É a possibilidade de ilustrar um conteúdo abstrato, de agregar textos, imagens e recursos audiovisuais ampliando o conhecimento acerca dos conteúdos desenvolvidos.

Serve para enriquecer a aula. A gente leva coisas interessantes como música, entrevistas, eles se interessam. Depois a gente vai trabalhar a questão da leitura, de outros textos, outras leituras em cima deste tema, desses vídeos. A aprendizagem ela é auditiva e visual aí eles aprendem, assimilam com mais facilidade. (P29).

Por exemplo, se eu vou trabalhar sobre dengue, sobre a água, sobre a história do Brasil, eu posso trazer vídeos trazer fotos, coisas para eles em *Datashow*. (P27).

O uso das tecnologias digitais atrelado à internet é compreendido pelo professor como possibilidade de *pesquisar* conteúdos, e obter maiores informações sobre as temáticas trabalhadas. Essa pesquisa pode ser feita no laboratório informática ou em sala por meio *notebook* e celular/*smartphone*. É uma pesquisa feita pelo professor ou feita pelo aluno orientado pelo professor.

porque assim você tem uma pesquisa, você tem outros meios de aprendizagem para eles, de como vai pesquisar, de buscar, facilita até para a leitura mesmo, vai está pesquisando, está lendo, está vendo, até abre a mente deles para o mundo diferente desse daqui. (P14).

Os usos que os professores atribuem às tecnologias digitais para favorecer o ensino caminham diretamente relacionados à intenção de *promover o debate*.

a última temática que trabalhamos com essa forma de exposição de slides foi sobre o modelo familiar, que a gente discutiu o papel do pai na família, a família contemporânea, como as famílias se organizavam antigamente. Eu peguei foto de famílias medievais, famílias indígenas, famílias na pré-história, os modelos atuais, até chegar no hoje. Quando a gente chega nos modelos de família de hoje eles ficam receosos. Esse modelo de duas mães, de dois pais, não chegou talvez a comunidade deles ou talvez chegou, mas de uma forma mais leve. (P30).

O debate (ou desenvolvimento dos temas geradores) se constitui um componente central à EJA. É através deste que ocorrem as discussões das temáticas, a elaboração e reelaboração de argumentos, o desenvolvimento da consciência crítica e, como discute Paulo Freire, a transformação do sujeito.

Ao justificar o uso das tecnologias digitais na EJA, os professores ressaltam a importância do triângulo: ensino-tecnologias-debate. Consideram que o ensino na EJA está vinculado ao debate e que as tecnologias podem ser um meio de enriquecer o debate favorecendo o ensino.

As tecnologias digitais enquanto respaldo ao ensino são vistas como propriedade do professor. É o professor que produz/seleciona o material a ser veiculado, que manuseia os equipamentos, que determina o tempo/forma de uso. É a tecnologia que serve ao professor, e por consequência ao aluno.

6.3.2 As tecnologias digitais como possibilidade para a aprendizagem

Ao discutir as tecnologias digitais vinculadas à aprendizagem, a compreensão que mais se destaca na fala dos professores entrevistados é de que a aprendizagem é o *resultado do ensino*, de um ensino que ocorreu subsidiado pelas tecnologias. Ou seja, é o uso das tecnologias que ajuda a promover uma boa aula, que por sua vez resulta na aprendizagem do aluno.

Em se tratando das tecnologias digitais na EJA, destaca-se como principal uso o computador/*notebook* acoplado ao *datashow*, para apresentação de *PowerPoint*, filmes ou vídeos disponibilizados no *YouTube*. Os conteúdos são projetados e discutidos, e a resposta/participação do aluno representa um termômetro para a avaliação do uso das tecnologias na aprendizagem.

Quando eu começo a preparar o material eu vou vinculando aos outros conteúdos, de tal maneira que eu vou ver a questão desse sujeito com o conteúdo sim, mas também como é a ação dele, e como é a ação sobre ele. A partir do conteúdo e a partir do que ele aprende, ou seja, você com o mundo, com o outro, e com o saber (P24).

Outra forma de avaliar a aprendizagem, decorrente do uso das tecnologias digitais na EJA, é se o aluno produz (re)escrita baseada nos conteúdos projetados. Se ele é capaz de reelaborar conhecimento. E o que por vezes surpreende os professores, ao fazer uso das tecnologias em sala, é a aprendizagem espontânea do aluno.

Às vezes é a leitura espontânea de eu colocar uma frase na projeção do *datashow*, e ele já vão dizendo "tenham calma, eu nem terminei, vocês querem adivinhar?" (P 32).

Ao questionarmos na entrevista se *o uso das tecnologias digitais na EJA poderia proporcionar mudanças ao processo de ensino e aprendizagem*, os professores respondiam positivamente a questão, mas só conseguiam refletir/justificar as mudanças a partir do ensino.

Sim, porque antes o que a gente tinha? Quadro, giz ou mimeógrafo, que dependia da nossa capacidade... tem professor que tem uma capacidade incrível, um senso artístico, estético e artístico, e que faz aqueles desenhos todos. Que não é o meu caso, como de inúmeras pessoas, então, quando você não tem essas habilidades, você fica ou ao quadro e o giz, ou simplesmente ao mimeógrafo onde você também transcreve textos para o seu aluno. Quando você tem o computador e a internet, você muda, introduz inovações, mudanças, novidades na sua sala de aula (P8).

Modificar? Para o bem, né? Acrescenta, desenvolve, aumenta a potencialidade de você passar a ideia. Facilita muito. Com certeza, se tiver alguma dúvida com relação a tecnologia em sala de aula, tem que vir para a sala de aula para ver como se precisa (P23).

Ao analisar as entrevistas percebemos que para os professores refletir aprendizagem *com* tecnologias, ou seja, o aluno fazendo uso, ainda se configura uma realidade distante do chão da escola da EJA. A análise das entrevistas nos aponta que, em sua maioria, os professores conseguem refletir o ensino, mas não a aprendizagem por meio das tecnologias digitais. É o ensinar *com* tecnologia em detrimento do aprender *com* tecnologias. Aprender com tecnologia e ensinar com tecnologia são linhas paralelas que podem ou não vir a se encontrar.

Para além do *datashow*, uma tecnologia digital que tem adentrado a sala de aula da EJA é o celular/*smartphone*. Por ser uma tecnologia que pertence ao aluno, ela vem em um movimento contrário ao da tecnologia como recurso do professor: é trazida pelo aluno.

Os professores têm utilizado o celular/*smartphone* na EJA como meio de comunicação e, de forma exploratória, como meio de aprendizagem. Ao criar grupos de comunicação com o aluno, especialmente através da rede *whatsapp*, os professores compreendem que estão estimulando a leitura e a escrita e, portanto, gerando aprendizagem.

a gente usa mais são mensagens de texto no celular, envio de fotos que tiramos nas programações, que eles pedem “professora, envia as fotos”. As programações da escola mesmo, eu envio, faço uma legenda, peço para eles comentarem “eita, ninguém comentou” para provoca-los a escrever. Quando eu pego as palavras erradas, eu vou pego a mesma palavra e tento em outro momento repeti-las sem corrigi-las, sem dizer que eles erraram. (P30).

Chama a atenção dos professores o fato dos alunos não alfabetizados utilizarem o celular/*smartphone*, e a vontade que eles têm em fazer uso com propriedade do seu aparelho. A professora P32 visualiza esta vontade do aluno como possibilidade de aprendizagem e exemplifica:

Durante a semana eu passo mensagens para eles, aí os que não conseguem ler ver que sou eu e liga “a senhora queria dizer o que mesmo na mensagem?” Aí eu digo “você se esforce um pouquinho que vai descobrir o que eu queria na mensagem”. Quando eles não conseguem “eu fui na casa de fulano”, aí eu digo “conseguiu descobrir o que eu queria?”, “A senhora só queria dizer que gosta da gente, que ama a gente” “e você acha isso pouco, é? É pouco não. É muito, viu?” [...] Eles não se sentem tão excluídos do mundo “é porque o meu neto usa, passa a mensagem, joga e liga” aí eles dizem “ah, professora, eu quero! Eu quero aprender nem que seja ligar e desligar”. E eu digo “não vai aprender só a ligar e desligar não que assim é muito fácil, é só apertar o vermelho e o verde”, aí eu vou ensinando. Tinham números que tinham símbolos “uma florzinha era dona Maria” aí eu disse “vamos tirar! Quero não nada de símbolo aqui, é nome! Todo mundo tem um nome! Se quiser colocar apelido ainda deixo, mas símbolos não”. (P32).

Na fala da professora P32 identificamos um ensino e uma aprendizagem desvinculados dos conteúdos formais, porém diretamente relacionados às necessidades do aluno. Não obtivemos dos entrevistados nenhum relato de atividade sequenciada realizada através do celular/*smartphone*, mas os professores nos colocaram que este se constitui um recurso que impacta a forma de comunicação dos sujeitos e amplia o acesso à informação. E que os têm feito refletir como utilizá-los com fins pedagógicos.

6.3.3 As tecnologias digitais na EJA como suporte para a produção de material pedagógico

A existência de um material pedagógico pertinente à EJA, que responda às necessidades dos alunos, é uma demanda dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Os professores entrevistados salientaram o desafio de responder, simultaneamente, às necessidades de aprendizagens do aluno de 15 anos, de 35 anos, de 55 anos e de 75 anos. De identificar quais atividades dialogam com tão eclético grupo etário-geracional; de decidir por qual linguagem adotar, incluindo as visuais ou audiovisuais, para melhor construir o conhecimento; de saber produzir/selecionar materiais pedagógicos apropriados às necessidades do aluno. Eles colocaram que para sanar essas dificuldades tem utilizado a rede

internet, via computador/*notebook*, para pesquisar sobre a EJA, e para produzir/selecionar materiais de apoio à sua prática pedagógica.

Eu não tenho a minha disposição tecnologias digitais para o desenvolvimento da aula, mas elas têm me ajudado bastante, na medida em que com o computador e internet na mão, eu faço minhas pesquisas e encontro materiais, sugestões de atividades, atividades que vem com ilustração, que tenham uma proposta mais desafiadora, mais enriquecedora, menos tradicional no sentido de ser repetitiva e não exigir muita criatividade do aluno. Então, nesse sentido, o computador e a internet tem me permitido pesquisar, elaborar material para enriquecer minhas aulas (P8).

[...] passei a entrar no sistema para procurar as atividades. Aí eu digo assim “meu deus, eu não imaginava como seria”, era tanta coisa, e agora essa ferramenta para mim é superimportante. [...] Assim, você ter acesso “puxa, não deu tempo, aí procura lá” (P17).

O uso das tecnologias digitais na EJA, compreendida como suporte de informação e produção de material para o professor, é uma verbalização frequente entre os entrevistados. Os entrevistados consideram que a busca do professor por material pedagógico, elaborando ou reproduzindo, se caracteriza como uso das tecnologias digitais na EJA.

As tecnologias digitais (computador, *notebook*, internet) são citadas como meio para a produção de materiais que os professores vão veicular através do *datashow*, da TV ou aparelho de som. E como suporte para a construção de atividades escritas a serem respondidas pelos alunos. A rede internet se apresenta como repositório de atividades pedagógicas. A professora P8 coloca o suporte da rede internet à elaboração da aula, como um aspecto significativo à prática pedagógica, pois considera que estas atividades substituem a cópia do quadro por atividades significativas.

Segundo a professora P8, as atividades encontradas na internet têm uma “proposta mais desafiadora, mais enriquecedora, menos tradicional”. Contudo, nos chama atenção à fala da professora P17 quando diz: “puxa, não deu tempo, aí procura lá”. Quais critérios foram utilizados para a seleção do material? Estas atividades selecionadas são direcionadas à EJA, são atividades adaptadas, ou atividades elaboradas para as crianças e reaproveitadas? O uso das tecnologias digitais como suporte à aquisição de atividades pedagógicas, e seleção destas atividades realizada de forma pouco reflexiva, não estariam encobrendo a ausência de um planejamento pedagógico? Configurando a aplicação de atividades que meramente ocupem o tempo do aluno?

Compreendemos que os critérios para a seleção das atividades, sejam elas textuais, visuais ou audiovisuais, passam pela formação do professor; pela concepção que o professor tem de EJA; e, pelo seu comprometimento com o aluno. Posto que, a rede enquanto repositório dialoga com o receptor.

Compreendemos que a internet pode contribuir de forma significativa para o professor da EJA. Por exemplo, por meio dela os professores podem ter acesso a *sites*, *blogs* e fóruns sobre a EJA e dialogar com seus pares sem as restrições de tempos/espacos diferenciados. Assim como podem realizar cursos no âmbito da graduação, Pós-Graduação ou de caráter complementar, que contribuam com a sua prática pedagógica. O que, no entanto, precisa ser observado é o uso consciente e crítico das tecnologias quando ela é posta como colaboradora da prática pedagógica.

Os professores nos colocaram que, o trabalho com filmes do tipo longa-metragem, não tem boa receptividade do aluno da EJA, dado o fato de chegarem cansados e se concentrar em um filme de 120 minutos sem dormir represente um desafio. Todavia, salientam que os alunos têm recebido de forma positiva os vídeos curtos disponibilizados pela rede *YouTube*. Este aspecto, mais o fato da rede *YouTube* apresentar uma intensa diversidade de conteúdos, faz com que os professores o considere como um ambiente significativo para a busca de materiais, e o uso do *datashow* na EJA tem uma relação direta com a apresentação dos vídeos disponíveis na rede *YouTube*.

O que nos chamou especial atenção, foi que as considerações dos professores, acerca do uso das tecnologias digitais na EJA como suporte para a produção de material pedagógico, resultaram do questionamento: *como as tecnologias digitais podem ser utilizadas na EJA?* Os significados, positivos ou negativos, da associação do uso das tecnologias digitais na EJA com a produção de material pedagógico, nos faz refletir sobre a necessidade de se discutir com os professores o teor destas produções, e o fato de que para além de consumidor eles também podem ser produtores.

6.3.4 Modos de uso das tecnologias digitais na EJA

Os professores entrevistados nos trazem cinco modos de uso das tecnologias digitais na EJA: i) o uso nos espaços de socialização da escola; ii) o uso no laboratório de informática; iii) o uso na sala de aula; iv) o uso por meio dos dispositivos móveis; e, v) o uso na atividade extraclasse.

Como uso *nos espaços de socialização da escola* as tecnologias digitais na EJA têm por característica serem utilizadas em momentos de culminância de projetos, de discussão de temas globais ou a vivência das festividades.

É muito comum nas ações pedagógicas da EJA a realização de palestras que envolvam a discussão de temáticas como a prevenção de doenças, a violência contra a mulher e os malefícios das drogas lícitas e ilícitas. E nestes momentos, os alunos e os professores se reúnem coletivamente e as tecnologias surgem como recurso auxiliar para o desenvolvimento das atividades. Neste contexto, as tecnologias que mais despontam são as de projeção, kit multimídia ou o *datashow* acoplado ao computador/*notebook*, ou TV e o DVD.

O uso coletivo das tecnologias na EJA, digitais ou não, é visto como um formato mais prático para os professores, especialmente em escolas onde o uso dos equipamentos necessita ser agendado antecipadamente, ou envolve a participação da gestão e coordenação. É interessante que apesar de ser um uso realizado de forma coletiva, e externo à sala de aula, encontra-se interligado ao planejamento do professor. É, por exemplo, a culminância do desenvolvimento de um projeto pedagógico.

Como uso *no laboratório de informática* as tecnologias digitais na EJA se configuram de modo incipiente.

Vimos que para os entrevistados que apresentou uma visão positiva do uso das tecnologias digitais na EJA o laboratório de informática se constitui como o principal local para a aplicação das tecnologias digitais na EJA, sendo o computador o símbolo deste local. Todavia, o significado deste uso é analisado sob duas óticas: a que denominamos de *campo das projeções* e a que denominamos de *campo da prática*, estando à importância atribuída ao laboratório situada no campo das projeções.

Como projeção os professores visualizam o laboratório de informática como um recurso de grande potencial pedagógico. Compreendem que o computador conjunto à internet permite ao aluno ter amplo acesso à informação e ampliar sua forma de comunicação.

Todavia, no campo concreto, a inserção das tecnologias digitais na EJA a partir do *laboratório de informática* tem um viés contraditório: é uma ação pedagógica que envolve o aluno, mas que pode ser considerada mais uma ação realizada enquanto escola do que enquanto prática professor-aluno, dado o formato como os professores descrevem sua utilização.

Algumas vezes a gente tinha uma pessoa que ficava na sala de informática, então a agente levava para eles saberem o que era um mouse, como é que

ligava o computador. Porque tinha uns que não sabiam. Mas hoje a gente não tem essa pessoa. Nem tem o laboratório disponível para isso. (P3).

Eu ficava na sala com alguns porque não tinha condições de ir todos os alunos para lá, então eu ficava com uma parte na sala e ia reversando. Eu passava uma atividade na sala dava assistência e ia lá no laboratório para ver o que eles estavam fazendo, como a pessoa que ficava no laboratório não tinha uma formação pedagógica, então eu tinha que ficar olhando, estimulando, para que eles não tivesse nem bloqueio e lá eu fazia jogos matemático, jogos de alfabetização também, o reconhecimento das letras, conhecer a máquina mesmo, as coisas fundamentais que é o teclado, o mouse, a questão prática das teclas para que eles tivessem facilidade se fossem usar em outros ambientes e até em casa mesmo (P5).

Os laboratórios de informática presentes nas escolas em geral não comportam o quantitativo de alunos que compõe uma turma e, portanto, fica estabelecido que “parte” da turma segue para o laboratório com um monitor de apoio e parte da turma permanece na sala de aula (configuração que se alterna no uso seguinte). Os professores relatam que, nestes momentos, os alunos que seguem para o laboratório vão com o objetivo de aprender a manusear o computador, a treinar a escrita através do *Word* ou a praticar jogos de alfabetização ou matemáticos, muitas vezes definidos pelos monitores.

Por meio das entrevistas os professores nos colocam que o uso do laboratório de informática é uma ação esporádica, e que pode *estar condicionada* ao funcionamento do laboratório, à presença de um apoio/monitor e à aceitação do aluno.

Na fala das professoras P3 e P5 o uso do laboratório de informática está desvinculado do planejamento pedagógico do professor, sendo voltado para o desenvolvimento da habilidade de saber utilizar o computador ou para realizar reforço escolar por meio dos jogos. Na voz do professor, no campo da prática, o uso do laboratório de informática perde seu significado para a aprendizagem.

Mas, e quando o uso das tecnologias digitais é *na sala de aula* da EJA?

Segundo os entrevistados, a inserção das tecnologias digitais na sala de aula da EJA tem por principal característica o uso do *notebook* acoplado ao *datashow* para a projeção de vídeos, documentários, filmes, músicas, mensagens, textos e imagens. Relatam que este recurso tem se consolidado como substituto da TV, DVD e aparelho de som, um triângulo tecnológico consolidado no espaço escolar.

Os entrevistados mencionam que este uso não é cotidiano, posto que demanda um preparo prévio do material e, frequentemente, a disponibilidade do professor em levar o *notebook*/equipamento à escola.

eu levo meu *notebook* apresento vídeo. A escola dispõe de Datashow aí eu só levo o *notebook* para a escola e a gente trabalha músicas, vídeos, documentários, filmes (P29).

No geral, os professores relatam que os conteúdos apresentados nas projeções são utilizados como base para a realização de subsequentes atividades, ou seja, representa uma temática para a realização de um debate; corresponde à apresentação de uma música que, após a projeção, o professor vai trabalhar a ortografia, ou a leitura e a escrita; diz respeito a um documentário que vai servir de suporte para a produção escrita. São suportes para desenvolver os temas geradores.

Há também, como nos relata a professora P30, o uso *notebook-datashow* como meio para desenvolver jogos que favoreçam a aprendizagem:

eu fiz uma planilha com eles no *Excel*, o *Excel* é mais complicado para fazer, mas eu consegui fazer tipo um jogo com eles onde eles tinham que falar palavras seguindo um padrão, diante de uma temática, que íamos colocando nas células da planilha do Excel. Mas eu digitei, quando pedia para ele digitarem diziam “não, a palavra vai sair em outro canto”. Eu digitava na frente e eles olhando como é que eu estava fazendo, o que eu estava pegando, o recurso que eu estava usando lá naquela parte do uso das ferramentas, para mesclar a letra, para alinhar, e eles olhando. Mas eles iam falando e eu digitando (P30).

Enquanto uso *móvel*, associado às tecnologias móveis, em especial o celular/*smartphone*, as tecnologias digitais trazem à EJA a possibilidade de desenvolver o processo de ensino e da aprendizagem de forma ubíqua. O professor e o aluno podem romper com a dimensão de tempo/espaço. É um conhecimento que pode ser compartilhado/acessado estejam os sujeitos na escola, no ônibus, na praia ou no trabalho, e que vem assessorado por múltiplos aplicativos ou pela rede internet. O impacto de um conhecimento vivenciado de forma móvel, sem tempo e lugar determinado, coloca os professores em debate.

De forma tímida, se faz presente na fala do professor, o uso do celular/*smartphone* na sala de aula da EJA. É uma tecnologia digital que vem associada à comunicação, à produção textual e a pequenas pesquisas.

O celular mesmo, que muitas vezes eles é quem trazem para a gente o domínio dessa ferramenta, que muitas vezes o professor não tem. Já fiz um trabalho, entrando a questão de pesquisa mesmo, através do celular, com alunos que tem a internet móvel, a gente consegue (P12).

O uso do celular/*smartphone* é apresentado pelos entrevistados como uma ação exploratória, movida pela demanda do aluno, pela necessidade de comunicação professor-aluno ou pelo viés motivacional: é usado como meio para comunicar atrasos, faltas e estimular o aluno a frequentar/retornar à escola. E, por vezes, se estabelece como forma de estímulo à produção textual, visto que, através da comunicação via as redes sociais, o aluno faz uso da escrita para expressar suas opiniões, sentimentos e comunicados.

Este conhecimento vivenciado a partir do uso do celular/*smartphone*, de acordo com a fala dos professores, encontra-se inserido de forma embrionária, mas tem posto o professor reflexivo acerca da potencialidade desta inserção, especialmente quando considera o fator de inclusão social e a resposta às demandas do aluno.

O uso das tecnologias digitais é assim como um salto, não, um pinote! Uma coisa muito grande porque vai dar um incentivo incalculável. A pessoa se achar inserido, saber que mexe naquilo, seria incrível. E o celular seria o caminho mais curto, porque está no dia a dia dele, de uma forma ou de outra (P20).

Talvez por ser uma tecnologia que pertença ao aluno, ela tenha adentrado a sala de aula da EJA em ritmo diferente das demais tecnologias.

O manuseio das tecnologias eles têm um pouco de medo, a não ser quando a gente passa, por exemplo, para trocar mensagens pelo *whatsapp*. [...]se a gente está falando de um celular, do uso da tecnologia de um celular, é um uso que todos tem acesso. Mas quando a gente fala do uso da tecnologia, por exemplo, de um *notebook*, de um *desktop*, de um *tablet*, que os filhos pedem ou ganham na escola, eles olham, mas tem um pouco de medo. Principalmente os idosos, os mais novos são mais ousados. (P30).

Em nossa compreensão, a produção deste conhecimento destituído dos limites da sala de aula e dos muros da escola traz para a EJA o alcance da função qualificadora. O que nos chama atenção é o quão longe ele se encontra da aprendizagem formal e próximo da aprendizagem informal e não formal. Cogitamos se não seria, esta, a explicação de o uso do celular/*smartphone* ainda encontrar-se tão distante do planejamento pedagógico do professor da EJA (visto que o professor o coloca como uma ação pedagógica paralela) e seja mencionado como um meio de acesso ao aluno.

Por fim, temos o modo de uso das tecnologias digitais na EJA *como atividade extraclasse*. Os professores salientam que utilizam tais tecnologias como atividade extraclasse quando propõem aos alunos que realizem pesquisas, em *lan house* ou nos computadores

peçoais, sobre temas ou conteúdos determinados. O objetivo da pesquisa corresponde à atribuição de notas ou figura a produção de material a ser debatido em sala.

a gente não tem um laboratório de informática. O acesso que eles têm ao computador é na *lan house*. [...] eu passo pesquisa e eles vão. O ano passado eu tive uma turma que era incrível, elas traziam tudo pesquisado, “professora, eu fui na *lan house* paguei um real” e traziam o trabalho feito e eu ficava empolgadíssima com a turma que era muito dedicada à questão da pesquisa. (P28).

Observamos que a realização da pesquisa e entrega do material pesquisado caracteriza para o professor um indicativo do comprometimento do aluno com a escola. É vista como uma forma de ampliar o conhecimento e como meio de articular o aluno da EJA com uma prática pedagógica comum ao ensino regular. O aluno capaz de pesquisar se adapta com maior facilidade às exigências dos módulos IV e V.

Analisar as possibilidades apresentadas pelos professores através das entrevistas nos remete ao capítulo V quando, através do questionário, apresentamos no quadro 7 que as tecnologias digitais na EJA são compreendidas como meio de veicular temáticas para o debate, realizar pesquisas e exercitar tarefas. Tais possibilidades nos fazem considerar a necessidade de refletir com os professores o uso das tecnologias digitais na EJA a partir da dimensão da aprendizagem.

6.4 O desenho dos desafios à inserção das tecnologias digitais na EJA

Ao definirmos como um dos nossos objetivos de pesquisa identificar os desafios apresentados pelos professores para a inserção das tecnologias digitais na EJA tínhamos por entendimento dois viés de análise: i) identificar os desafios encontrados ao longo do processo de inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA; e, ii) identificar os desafios que inviabilizam/impossibilitam o professor de inserir tais tecnologias na EJA.

Na entrevista perguntamos de forma direta aos professores *quais os desafios para utilizar as tecnologias digitais na EJA?*, tivessem eles nos afirmado fazer uso ou não das tecnologias em sua prática pedagógica.

Os professores, que ao longo da entrevista vinham exemplificando como utilizavam as tecnologias na EJA, respondiam a esta indagação descrevendo as dificuldades e formas de superação encontradas no processo de inserção. Os professores que apresentavam, enquanto perspectiva, uma visão condicional ou negativa da inserção das tecnologias na EJA,

respondiam nos apresentando os entraves que os desmotivavam ou os impossibilitavam de promover tal inserção.

As reflexões dos professores configuram o quadro da categoria desafios, disposto a seguir:

Quadro 12 – Desafios das Tecnologias digitais na EJA.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA		
Categoria <i>a priori</i>	Subcategorias <i>a posteriori</i>	Significados
DESAFIOS	Estrutura	<ul style="list-style-type: none"> - Política pública - Estrutura física - Equipamento (existir, funcionar, ter acesso) - Ter laboratório de informática - O professor levar o equipamento
	Para o professor	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uso pessoal - Formação - Saber usar pedagogicamente (promover aprendizagem, saber produzir o material) - Curto tempo pedagógico - Alfabetização do aluno
	Em relação ao aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Aceitação (o conceito de aula) - Faixa etária - O aluno ter acesso - O aluno saber usar - O aluno ter a tecnologia - Limitação cognitiva/motora

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Levada *a priori* para o campo de pesquisa, a categoria desafios apresenta três subcategorias definidas *a posteriori*. Os sentidos que lhes são atribuídos correspondem à base de nossa análise.

6.4.1 Desafios quanto à estrutura

O primeiro desafio que analisaremos diz respeito às condições estruturais, as limitações geradas pelas infraestruturas inapropriadas ou por ausência de políticas públicas.

Ao discorrer sobre os desafios estruturais os professores salientam como um primeiro aspecto o que consideram um desafio de composição macro: a inexistência de *políticas públicas* que viabilizem o acesso, o funcionamento e a manutenção dos recursos tecnológicos na escola da EJA e estimulem novas práticas pedagógicas.

Para os professores políticas públicas do tipo que definem que os alunos do 5º ao 9º vão receber tablet e exclui os alunos dos módulos IV e V da EJA de receber - mesmo que estejam equiparados em nível escolar - já estabelece que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos encontra-se em desvantagem de acesso às tecnologias e desassociada das políticas educacionais. A EJA é excluída das políticas que visam promover a inclusão digital na educação.

Os professores compreendem que as políticas públicas proporcionam o respaldo financeiro para a construção dos laboratórios de informática e a aquisição de equipamentos tecnológicos à educação.

o desafio passa pela questão das políticas públicas. Eu acho que o EJA tem sido relegado a segundo plano dentro da educação. Como eu posso resolver um problema que é de ordem institucional, né? (P1).

As tecnologias digitais ajudam, desde que a gente oportunize e desde também que o poder público ajude, cumpra com seu papel, disponibilize o Wifi, o computador, para que a gente consiga apresentar as novas ferramentas do conhecimento (P21).

Na fala da professora P21, adjunto à existência de políticas públicas há o desafio da existência de uma *estrutura física* da escola que possibilite ao professor fazer uso efetivo das tecnologias.

As dificuldades, quer que eu diga? É nas escolas não ter um lugar especial para isso. Não tem. E quando tem, está tudo quebrado. Por exemplo, temos o *Datashow*, vamos dizer, na escola tem o *Datashow*, tem no sei que, tem todo o material. Só que tem dias que está quebrado, o fio quebrou, a eletricidade não comporta a quantidade de computador na escola, aí queima, essas coisas. Teria que ter uma manutenção sistemática, para que a escola pudesse comportar isso (P11).

Por estrutura física os professores compreendem a existência de salas apropriadas para o armazenamento e para o uso das tecnologias. Salas que possuam tomadas que funcione, iluminação adequada, e no caso de uso das tecnologias digitais permita o acesso a *wifi*. Para, além disto, a escola precisa ter equipamento que funcionem.

No que tange ao *equipamento* os professores consideram que o primeiro desafio é a existência deste na escola. Existindo o equipamento o desafio é ele se encontrar em condições de uso. Estando em condição de uso o desafio é ter o acesso a este equipamento.

Os equipamentos tecnológicos muitas vezes são vistos no espaço escolar como um bem precioso que se manuseado vai quebrar, sendo assim deve ficar guardado em segurança

em locais onde poucos têm acesso. O portador da chave de acesso ao local de guarda dos equipamentos nem sempre está disponível na escola no horário noturno, tendo o professor que marcar antecipadamente o uso do equipamento para que alguém fique responsável por disponibilizar a chave ao professor no horário da noite, no dia marcado. Aspecto que favorece uma das características da inserção das tecnologias na EJA: o uso das tecnologias em eventos pedagógicos realizados enquanto escola.

Ao discutir diretamente a inserção das tecnologias digitais na EJA alguns professores nos colocavam que um dos grandes desafios a esta inserção é o fato de não *ter laboratório de informática* na escola. Consideravam que o uso destas tecnologias impacta a aprendizagem, mas que só se tornariam viáveis com a existência do laboratório de informática. É a compreensão de um lugar predefinido para o acesso às tecnologias digitais, configurado pela presença do computador *desktop*.

O mundo agora é multimídia, são cores, sons, são imagens. Aí a gente não ver que ela é só apenas a leitura, mas é uma leitura de imagem, aquela leitura multável. Não é só uma foto, mas o movimento. Eu acho que ajudava muito, a gente trabalha muito, nesse caso com o vídeo [...]. As tecnologias seriam viáveis se a escola tivesse, como já teve, laboratório de informática (P16).

Para os professores a ida ao laboratório de informática o aluno significaria aprender a usar o computador, praticar jogos pedagógicos ou realizar atividades no *Word*. Porém, como vimos ao analisar a visão condicional, paralelo a solicitação da existência de um laboratório de informática, os professores solicitam que o laboratório tenha a presença de um monitor que possa lhes assessorar nas questões técnicas e no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Se a inexistência de um laboratório de informática é um desafio, um outro desafio que se apresenta é a existência de laboratórios subutilizados, sucateados, visto como templos sagrados ou que funcionam apenas durante o dia.

O laboratório tem em outro horário, a noite não funciona. Tem uma salinha de informática com tudo organizado que não funciona à noite (32).

O fato do laboratório de informática só funcionar durante o dia é algo que como pesquisador observei na visita ao campo. Como mencionamos na metodologia, definimos realizar as entrevistas nos espaços de atuação do professor, pois, compreendíamos que conhecer o ambiente no qual o professor está inserido nos ajudaria a analisar suas respostas aos questionamentos. Ao nos dirigirmos à escola para as entrevistas, percebemos que pelo

menos 08 das escolas possuíam laboratórios de informática aos quais os professores desconheciam a existência ou o funcionamento.

Muitas vezes, ao longo das entrevistas, ouvíamos dos professores “tem aquela sala ali”, ao referir-se ao laboratório de informática. A reflexão que fazemos acerca da relação construída com “aquela sala” pode ser resultado de alguns fatores: i) O laboratório de informática não *existir* à noite, apenas durante o dia, logo o professor não cria vínculos com ele; ii) quando em funcionamento, o aluno vai ao laboratório com o monitor/professor responsável por este, e o professor da turma ficar na sala de aula com parte dos alunos que não caberiam no espaço físico do laboratório, muitas vezes desconhecendo a ação pedagógica ali realizada³⁵; iii) o fato dos equipamentos do laboratório encontrarem-se em intermináveis consertos, tendo o professor só os visto em funcionamento na inauguração, logo não faz uso do laboratório; iv) o fato do laboratório representar um templo sagrado, onde os alunos não podem ir sem ser montada toda uma estratégia de segurança para não quebrar os equipamentos e v) o fato do laboratório representar um ambiente de segurança máxima, de difícil acesso, iniba o roubo dos equipamento em assaltos à escola.

Tais contextos parecem pitorescos, mas representam a realidade dos laboratórios de informática no espaço da escola. O funcionamento dos laboratórios no contexto da EJA está tão distanciado das discussões cotidianas que em uma de nossas primeiras visitas ao núcleo de coordenação da EJA, ao questionarmos sobre as escolas que possuíam laboratório em funcionamento no contexto da EJA, nos foi apresentado apenas 01 unidade escolar.

A saída das tecnologias digitais do espaço exclusivo do laboratório para a sala de aula traz ao professor um desafio marcadamente presente em sua fala: a necessidade do professor levar o equipamento para a escola.

O professor levar o equipamento para a escola foi citado por 11 dos entrevistados e está presente nas três categorias de análise: enquanto perspectiva, ao se colocar na visão condicional; nas possibilidades, tendo em vista que o professor realizou o feito de levar a tecnologia; e, nos desafios quando o fato de não levar as tecnologias à escola impossibilitar o professor de fazer uso.

Eu uso a maioria das tecnologias todinhas, mas são os meus. [...]O desafio é o recurso material, porque, por exemplo, você viu esse pedaço todinho que

³⁵ Prática que identificamos ao realizar a pesquisa “Acessibilidade Digital e a transformação do fazer pedagógico” citada na introdução. Na escola onde se desenvolveu a pesquisa, o laboratório era um ambiente de pertencimento do professor/monitor responsável por este que definia inclusive a ação pedagógica a ser realizada, que normalmente consistia em saber usar o equipamento e praticar jogos pedagógicos. Alguns dos professores entrevistados sequer chegaram a conhecer o laboratório.

eu ando pra chegar na escola? Você já imaginou o que é trazer? E hoje eu vejo assim, o que eu posso trazer para cá, eu trago. O que eu posso trazer, eu trago, não tenho menor dúvida. (P6).

O desafio é não ter na escola, a gente leva (P29).

A gente usa o celular, a gente usa o *tablet*. A maioria, lógico, não tem, mas as aí eu saio juntando de casa para levar (P32).

Eu trouxe uns computadores para a sala de aula, mas foi porque eu queria fazer um trabalho com eles sobre uma inscrição que eles precisavam fazer (P13).

Os professores nos colocam a construção de um acervo pessoal das tecnologias que utilizam na prática pedagógica, por exemplo, vimos que três professores nos colocam possuir o aparelho *datashow*. Eles relatam comprar impressoras multifuncionais com o objetivo de imprimir as atividades do aluno que pesquisaram na internet e que levam o som, o *notebook* e até mesmo o aparelho de TV quando precisam utilizar tais tecnologias.

Um dado que nos chamou atenção nas conversas informais com professores e coordenadores foi o relato de que, ao precisarem fazer uso de equipamento como microfone, *datashow* e amplificador de som, solicitam às igrejas locais o empréstimo destes equipamentos, muitas vezes, mediada pelo aluno que participa da congregação. As tecnologias estão na igreja, mas não estão na escola.

A falta dela! Porque, assim, eu utilizo na minha casa quase todas as tecnologias. Então eu sei trabalhar com elas, mas não tem. Então como a gente vai trabalhar? Não trabalha. Eu trago pronto de casa, mas a gente não constrói junto. Eles não constroem juntos (P9).

A professora P9 nos diz que a ausência das tecnologias na escola gera um uso no qual o produto é uma construção do professor para um aluno receptor.

Os desafios à inserção das tecnologias digitais na EJA, relacionados à subcategoria *estrutura*, não são exclusivos desta modalidade de ensino. Todavia, ao serem analisados a partir do contexto da EJA, ganham a adição de elementos particulares à EJA, tais como a compreensão de um aluno destituído de competência de uso das tecnologias.

6.4.2 Desafios para o professor

O que aqui denominamos *desafios para o professor* representam os desafios concernentes ao uso pessoal, à formação do professor e às questões pedagógicas.

Para os entrevistados, um primeiro desafio que se coloca para o professor é o de *fazer uso pessoal* das tecnologias, em especial às tecnologias digitais. Compreendem que ao fazer uso pessoal dos equipamentos, dos *softwares*, dos aplicativos, das redes sociais, o sujeito se familiariza com as formas de funcionamento, aventura na exploração dos recursos e consegue refletir as possibilidades para além do uso rudimentar, incluindo as de inseri-las no âmbito pedagógico. Um sujeito que nunca utilizou o *facebook* na esfera pessoal dificilmente consegue pensar estratégias de uso desta rede em sua prática pedagógica na sala de aula.

Compreendemos que quanto menor for a afinidade pessoal do professor com as tecnologias, menor será o entendimento que as tecnologias poderão contribuir com sua prática pedagógica. Mas, que quando se trata do contrário, a afirmativa não é verdadeira. Ou seja, o fato de o professor utilizar com propriedade as tecnologias no campo pessoal não significa que ele vá inseri-las na prática pedagógica.

Os dados nos dizem que o desconhecimento pessoal do uso das tecnologias digitais pelo professor inviabiliza a ação pedagógica, pois há um distanciamento de sua realidade. Porém, os dados também nos dizem, que ao saber utilizá-las no campo pessoal, essa passagem para o campo pedagógico não é automática, pelo contrário, ela passa pela opção do professor.

É uma questão opcional porque a concepção que o professor tem das tecnologias no campo pedagógico interfere fortemente sobre a sua decisão de fazer uso ou não. Quando ele considera que não faz sentido utilizá-la ele encerra a questão. Mas, quando ele considerar que vai fazer uso, ele se depara com o desafio de uma coisa chamada *uso pedagógico*, e esse uso pedagógico não é natural, diferentemente do uso pessoal que é natural.

Não é o caso de o professor ser um especialista no uso das tecnologias, mas o de ter superado a barreira do estranhamento para com estas. Tal entendimento nos remete à análise da categoria perspectivas quando, ao discutir a visão negativa, a professora P33 declara não gostar das tecnologias digitais, não fazer uso em sua vida, e que, portanto, não a considera importante ao processo de ensino e aprendizagem da EJA.

Alguns alunos pela idade dizem que usar as tecnologias é uma coisa muito difícil, mas aí eu mostro para eles que eu também não sei mexer muito não, mas eu já consigo fazer uma pesquisa, eu já consigo fazer um trabalho. Se não consigo ver uma notícia durante o dia, porque estou no trabalho, à noite eu já acesso e já sei sobre o assunto. É um desafio, mas eu acho necessário, tanto para mim como para eles (P34).

Percebemos na fala da professora P34 que ela não se coloca como especialista no uso das tecnologias, mas como aquela que está aprendendo a fazer uso. E que, ao fazer uso,

consegue refletir as contribuições destas tecnologias à aquisição do conhecimento. Uma contribuição que transborda o campo pessoal e resvala para o campo pedagógico.

Entretanto, uma reflexão se faz necessária: se o fato de não usar as tecnologias digitais no âmbito pessoal representa um desafio para o professor inserir estas tecnologias na EJA, o fato de utilizá-las no âmbito pessoal não, necessariamente, determina o uso destas tecnologias na EJA. Posto que, para o professor, superado o desconhecimento das tecnologias digitais no campo pessoal, é preciso uma *formação* para fazer uso destas no campo pedagógico.

A necessidade de uma formação é recorrente na fala dos professores entrevistados, a exemplo do professor P4:

Não adianta você usar a tecnologia em casa; em casa é uma coisa e a tecnologia em sala de aula é completamente diferente. Para fins pedagógicos ela é completamente diferente. Sua necessidade particular, como indivíduo, é uma necessidade, a necessidade profissional é outra. Os aplicativos que você vai utilizar tem finalidades distintas. São mundos diferentes e você não pode misturar uma coisa com a outra [...]. O uso da tecnologia passa pela formação. A sociedade ela lhe formaliza no processo. A formação universitária lhe dá outro caminho. Área tecnológica é por fora (P4).

Para os professores um dos indicadores que melhor representa esta necessidade/falta de formação é a ação pedagógica vivenciada nos laboratórios de informática:

É a própria formação do professor, acho que falta muito, as redes não investem muito nisso. Por exemplo se fez muitos laboratórios de informática em várias escolas, mas que não deu muito certo porque não tinha professores capacitados para isso, então o professor levava alguns alunos para o laboratório que ficava com um técnico de informática “vamos entrar nesse jogo, vamos fazer isso”, mas o professor mesmo, para direcionar o trabalho, ele teria que ter uma capacitação na área. Mas, como é que o professor vai usar isso? Que projetos poderiam ser utilizados na sala de aula? O professor teria que ter uma capacitação necessária para utilizá-los. Não adianta nada colocar laboratórios nas escolas e não capacitar o profissional para trabalhar com eles (P28).

Visualizamos na fala da professora P28 a necessidade de uma formação que se estabeleça como uma política de rede, uma política educacional.

Cabe aqui um comentário acerca da formação do professor desenvolvida na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes e a discussão das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA. Questionamos os professores sobre o uso das tecnologias terem sido tema do processo formativo desenvolvido na rede, eles não recordavam se este tema havia sido abordado. Recordavam de formações que tratava da aplicação de material dourado, ábaco,

calculadora, mas não de práticas no laboratório de informática, dos computadores e das tecnologias móveis.

Assim como na sala de aula da EJA, as tecnologias aparecem nos Espaços de Formação como meio de exposição/ilustração/motivação para o desenvolvimento das temáticas, ou nos momentos de socialização de experiência como meio de registro e apresentação.

A frágil, ou inexistente, experiência teórico/prática no processo formativo - seja inicial, continuado ou complementar - para com o uso das tecnologias digitais na EJA, ou mesmo na educação como um todo, deságua para o professor no desafio de *saber usar pedagogicamente* tais tecnologias, estando o fato de não saber usar pedagogicamente estas tecnologias, relacionado ao desafio de *promover aprendizagem* através do uso destas e não *saber produzir o material* para ser utilizado por meio destas tecnologias.

Vejamos como a professora P19 nos coloca seu sentimento em relação ao desafio de saber usar pedagogicamente as tecnologias digitais na EJA:

eu não me sinto com essa propriedade para trabalhar, não me sinto. Porque eu desenvolvo muito neles, a minha preocupação é a oralidade. É a minha preocupação principal. Eles têm um vocabulário restrito, eles têm uma autoestima muito baixa, não acreditam que podem se posicionar. A gente usa a televisão, eu uso a televisão. Eu trago texto com música e trabalho o texto e a música lá com o clip, passo filme, mas isso não é o uso pedagógico da tecnologia. Isso é um recurso visual, audiovisual somente. Eu acredito que seria um salto, mas eu não sei como porque eu não sei trabalhar (P19).

Em continuidade, a professora P19 verbaliza o sentimento de despreparo pedagógico para fazer uso com competência pedagógica do laboratório de informática:

Vou ser bem sincera eu não sei trabalhar pedagogicamente, eu trabalho intuitivamente. Eu vejo o que é que vai atender aquele momento de expectativa dele, porque muitos não sabem nem ligar o computador, um ou outro que tem um pouco mais de domínio. Os adolescentes até têm, mas os adultos não têm de forma nenhuma. Então assim, pedagogicamente, eu não sei trabalhar com esses recursos. Eu sei usar o computador, mas eu não sei como vou trabalhar para formar uma habilidade, para construir uma habilidade, para atender eles pedagogicamente, eu não sei. A gente vai na intuição, vamos no Word, aí eu faço um ditado pelo Word “vamos procurar fazer o ditado pelo Word”, aí eles ficam fascinados porque tão ali diante da tela, mas que isso é uma coisa muito aquém do que poderia ser feito. Eu não tenho esse recurso, por não ter conhecimento mesmo (P19).

Nos dois recortes de fala da professora P19 visualizamos que as reflexões partem de sua prática de uso, não é a professora que não faz uso por não se achar apta para usar pedagogicamente as tecnologias na prática pedagógica, mas a professora que ao fazer uso percebe suas limitações e as expressa em uma frase simbólica: “eu não sei trabalhar pedagogicamente, eu trabalho intuitivamente”.

Este trabalho intuitivo das tecnologias na sala de aula, seja ela digital ou não, perpassa de forma representativa as descrições das suas práticas pedagógicas com as tecnologias. É o aprender a fazer uso em meio ao processo de tentativa-erro e tentativa-acerto, sendo o sucesso, ou o fracasso deste uso, avaliado através da aceitação do aluno e da promoção da aprendizagem.

Ao discutirmos a categoria possibilidades vimos que para os professores entrevistados o uso das tecnologias digitais na EJA tem sua sustentação no ato de ensinar e que a aprendizagem se desponta como resultado deste ensino. E tal percepção impacta diretamente o desafio do professor saber produzir o material pedagógico para ser utilizado por meio destas tecnologias.

Para mim, eu que sou ainda da geração seletor, peço ao meu filho para me ajudar a montar um slide. Eu vou na internet, ele vai procurando comigo, eu vou procurando o que é que eu quero, vamos vendo como se monta, e assim eu consigo montar. Porque eu não sei usar slide, *datashow* sozinha. Mas sempre procuro alguém que auxilie na produção. Estando pronto, a gente desenrola, mas o problema é montar, o tempo certo, as palavras, as figuras, enquadrar no tempo na música (P27).

Faz parte da sua docência preparar seu material, porque você não encontrar prontinho a necessidade que se coloca no dia a dia.[...] o desafio está em como preparar o material para maior compreensão deles, a partir das necessidades que eles apontam. E não das minhas. Essa é a questão (P24).

No primeiro recorte de fala, da professora P27, visualizamos as estratégias de superação utilizada pela professora para a construção do material a ser utilizado na prática pedagógica, e o quanto os detalhes técnicos se apresentam desafiantes para a construção deste material.

Todavia, a fala da professora P24 vai nos levar à reflexão do significado destes materiais produzidos. A professora toca em um aspecto central à construção de um material pedagógico: o desafio do professor preparar o material para maior compreensão do aluno, a partir das necessidades deles, e não das necessidades do professor. Um material que responde apenas à necessidade do professor poder favorecer o ensino, mas não significa que irá resultar em aprendizagem.

Os professores nos apontaram um desafio que é específico à EJA: o *curto tempo pedagógico*.

Eu acho que ajudaria muito, só que o tempo da noite é muito pequeno. Quando a gente já vai fazer alguma coisa com tecnologia..., mas aí passa tão rápido, que eles precisam de mais dias para poder trabalhar, entendeu? (P11).

Na rede de ensino onde foi realizada a pesquisa as aulas da EJA se iniciam oficialmente as 18:40h e se encerram as 22:00h, todavia, a realidade das escolas noturnas muitas vezes flexibiliza este tempo pedagógico. Por exemplo, a rede conta com escolas classificadas como “difícil acesso³⁶” e escolas consideradas “rurais³⁷” que possuem realidades socioespaciais críticas. São escolas que se localizam em áreas onde o transporte público é reduzido ou só funciona até determinado horário, ou ainda que possuem “toque de recolher”, dificuldades que comprometem o horário de encerramento das aulas. Adjunto a esta realidade encontra-se o fato de normalmente o aluno da EJA ser um trabalhador e, por conta de sua jornada de trabalho, não conseguir chegar pontualmente na escola no horário estabelecido para o início da aula. Tal contexto faz com que a concentração do grupo de alunos, como um todo, em sala, ocorra entre as 19:00h e 21:30h. E é a este curto tempo pedagógico que o professor se refere.

Quando as tecnologias aplicadas na EJA são de caráter expositivo, o professor supera esta dificuldade com o tempo pedagógico ao estipular a sequência do uso e o tempo médio deste uso. Mas, quando este uso ocorre através do manuseio das tecnologias pelos alunos, há todo um processo de preparação até a produção do conhecimento. Por exemplo, ao tratar do computador, é preciso apresentar o equipamento ao aluno, superar receios de uso, estimular o uso, explorar o recurso, para, então, iniciar a construção pedagógica. Sem a construção deste processo (quando as tecnologias chegam de supetão à sala de aula/escola, sendo apresentadas ao aluno de forma superficial e sem objetivos definidos) as tecnologias perdem seu potencial para contribuir na construção do conhecimento. E o professor, ao não saber fazer uso pedagógico das tecnologias na prática pedagógica, a insere de forma superficial e destituída de significado para a aprendizagem.

³⁶ São escolas que tem por característica se localizar em áreas que apresentam problemas relacionados à violência, falta de transporte público e o acesso à escola de dar por meio de becos, ladeiras ou escadarias.

³⁷ Escolas localizadas em engenhos.

Como já mencionado, os critérios para a seleção dos professores entrevistados responderam a alguns requisitos predefinidos, entre os quais se colocava a participação de professores que representassem todos os módulos que compõem o primeiro segmento da EJA. Por meio deste, objetivávamos analisar, por exemplo, se haviam desafios à inserção das tecnologias digitais na EJA comuns aos professores, independentes do módulo de atuação. Um desafio ao professor, que rompe os limites dos módulos, é o de alfabetizar o aluno para só então poder fazer uso das tecnologias digitais na EJA.

De acordo com os entrevistados a *alfabetização do aluno* se apresenta como uma condição *sine qua non* para esta inserção das tecnologias digitais na EJA.

eu acho que a tecnologia só vai realmente ser uma ferramenta para eles, na minha visão, quando eles tiverem esse domínio maior da escrita, da leitura, do uso disso. Saber usar, saber empregar, saber se posicionar [...]. Estamos falando de um grupo, que uma coisa que é tão essencial, tão básica, que é a leitura e a escrita, eles não têm (P19).

Não. Não, ainda não. Pode ser que depois do módulo dois em diante possa ser possível. Porque agora, eles podem conhecer e trabalhar e fazer uma demonstração e uma atividade a partir desses recursos tecnológicos. Mas assim, para eles trabalharem diretamente com o equipamento, como você está colocando, com *whatsapp*, com celular, com computador, ainda não porque alguns deles ainda estão aprendendo o alfabeto (P15).

Em primeiro lugar alfabetizar eles. Que a turma sinta esta necessidade e o que esse uso tá trazendo de retorno para eles. (P34).

O que esta relação entre a alfabetização e a inserção tecnológica nos diz?

Em primeiro lugar, ela nos ajuda a compreender o fato das possibilidades de uso das tecnologias digitais na EJA se consolidarem, predominantemente, no viés do ensino e enquanto propriedade do professor. Ou seja, para sair desta dimensão e ir para as mãos dos alunos, estes teriam que estar alfabetizados. E os professores nos colocam que, o processo de alfabetização que se inicia no módulo I, não raro, perdura até a conclusão do módulo III.

E, em segundo lugar, nos diz que os professores entrevistados ainda encontram dificuldade de refletir o uso das tecnologias digitais na EJA como parte do processo da alfabetização. Para eles, o aluno necessita saber o que está escrito, o que está sendo solicitado na tela, não visualizando a possibilidade do aluno se alfabetizar mediante o uso de programas, *softwares* e aplicativos disponíveis nestas tecnologias.

É interessante que o desafio de ter que alfabetizar o aluno para poder fazer uso das tecnologias digitais é colocado como uma necessidade do professor e não do aluno.

6.4.3 Desafios em relação ao aluno

Os desafios denominados *em relação ao aluno* englobam questões como: aceitação (o conceito de aula), faixa etária, o aluno saber usar as tecnologias, o aluno ter a tecnologia e a limitação cognitiva/motora.

O desafio relativo à *aceitação* do aluno se relaciona ao fato deste possuir uma concepção/experiência de aula que vai de encontro a toda prática pedagógica que fuja ao modelo “cópia no quadro/anotação no caderno”. É um conceito de aula apresentado especialmente por adultos e idosos que compõem a EJA, e que resulta da memória/experiência escolar vivenciada outrora.

Para os alunos aula é você professor passando conteúdo e eles escrevendo no caderno, e eles lendo e eles fazendo. Esse é o contexto que eles têm de aula. Você tem que desmistificar isso com o uso das tecnologias (P28).

Com relação aos alunos é realmente quebrar essa barreira, mostrar que eles têm capacidade e instigar a curiosidade, e levar eles para um ambiente onde ele possa fazer uso disso, quando não é possível, estimular o uso do que ele tem ou alguém da família, tipo o *smartphone* ou o tablet, demonstrando e falando para ele que tem condições de usar sim e tem condições de ter um cunho educacional para isso. (P35).

O desafio da aceitação do aluno é citado nas entrevistas e também por meio dos questionários, quando os respondentes justificam a resposta *talvez* quando questionados se utilizariam as tecnologias digitais na sala de aula da EJA. É também um dos componentes presentes na visão condicional que compõe a categoria perspectiva.

Ao longo das entrevistas os professores salientam a necessidade de se fazer um preparo prévio com o aluno para a aceitação da inserção das tecnologias na prática pedagógica da EJA. É importante explicar as contribuições e os objetivos de uso, assim como, que a exclusão digital também é uma forma de exclusão social.

Um segundo desafio é o da *faixa etária*. Para os entrevistados a faixa etária do aluno se constitui em um fator de desafio que pode, inclusive, vetar o uso das tecnologias na EJA, seja em sala, no laboratório de informática e como atividade coletiva realizada na escola.

A faixa etária a qual o aluno pertence, vinculada ao contexto socioeconômico, muitas vezes os distanciam na convivência com as tecnologias que se despontam na sociedade. É o idoso que se relaciona basicamente com o rádio ou a TV, que o uso que faz do celular é limitado a ação de ligar e desligar.

A gente pode até trabalhar aqui na escola algumas dessas novas tecnologias, mas em casa eles continuam ainda com o acesso só a TV e ao rádio. E como a maioria ainda está aprendendo a escrever, a se localizar na parte dessa informação escrita propriamente, da leitura e da escrita, isso fica meio que difícil mesmo para eles, é como se eles vivessem em um mundo paralelo ao nosso.[...] há aquela resistência que parece que não são desse mundo. É bem assim. [...] as pessoas mais idosas elas praticamente quase não alcançam esse intelecto e todas essas mudanças de informações desse tempo agora que a gente está vivendo (P25).

Entre as considerações que a professora P25 nos coloca, encontra-se a compreensão de que a falta de contato, com o que denomina novas tecnologias, compromete a interação dos sujeitos com os acontecimentos sociais e políticos, e gera uma espécie alienação. Este desconhecimento gera apatia e resistência para com o uso destas tecnologias. E neste sentido se coloca o desafio de *o aluno ter acesso* à tecnologia.

Primeiro é que nem todos tem acesso, é a dificuldade financeira. Se todos tivessem já poderíamos fazer um trabalho bem melhor (P28).

A gente pode até trabalhar aqui na escola algumas dessas novas tecnologias, mas em casa eles continuam ainda com o acesso só a TV e ao rádio (P25).

Situação que se agrava quando considerada a realidade dos adultos e idosos residentes nos engenhos. Para os entrevistados, nas áreas de engenho há um distanciamento das tecnologias à realidade do aluno, que se agrava mediante a elevação da faixa etária.

lá a gente não tem acesso à internet. Essa semana o livro estava falando de site, aí eu perguntei se eles já ouviram falar em site aí um disse que "deve ser alguma coisa que mexe com essas coisas de computador que eu escuto meu neto falar", mas a gente não tem acesso na escola para poder trabalhar e mostrar a eles diretamente. Já pensei em levar o computador e mostrar a eles como é que a gente se comunica, mas lá não tem internet. Colocaram o Wifi, mas já cancelaram (P34).

Desponta entre esta discussão o desafio do *aluno saber usar* as tecnologias. E ao discorrer sobre o desafio de saber usar, os professores estão refletindo diretamente sobre as tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA enquanto uso do aluno. É a reflexão acerca do computador, do *notebook*, do celular/*smartphone*, dos *softwares* e aplicativos presentes nos equipamentos tecnológicos.

O desafio é porque eles não têm noção e por eles não terem noção fica tudo mais difícil. Não tem noção de computador então imagina iniciar isso aí com

eles, cada um. Se a memória deles fracassa com conteúdo, num dia sabe e no outro dia já tem esquecido, a gente tem que viver e reviver todos os dias cada coisa (P7).

O saber usar as tecnologias tem uma relação direta com o desafio de *o aluno ter a tecnologia*. Como salientamos, ao discutir a categoria possibilidades, o celular/*smartphone* tem se projetado para dentro da sala de aula da EJA como um recurso que tem levado o professor da EJA a refletir sobre suas possíveis contribuições para a aprendizagem do aluno. Mas os professores analisam que a estas possibilidades estão atreladas a condição do aluno ter a tecnologia.

hoje se você tiver aparelhos celulares com *datashow* instalado nele você consegue fazer muita coisa, mas é importante que os alunos também tenham tecnologia só que é bastante onerosa para o nível social dos alunos que estamos trabalhando, a situação monetária complicada (P4).

Distante das controvérsias que envolvem a presença do celular na sala de aula do ensino regular³⁸, o celular na sala de aula da EJA é uma realidade. Saber utilizá-lo é uma busca do aluno. E o saber inserir na prática pedagógica, um desafio para o professor.

Concluiremos a discussão dos desafios relacionados ao aluno, analisando o desafio que denominamos *limitação cognitiva/motora*. Para a compreensão deste desafio se faz necessário apresentarmos explicar o seu surgimento.

No Brasil, as políticas educacionais definiram a necessidade de incluir na escola regular o aluno com deficiência. Este possui o direito à matrícula e a unidade escolar deve proporcionar suporte estrutural e pedagógico para o seu desenvolvimento. Em teoria, o aluno é matriculado e acompanhado pelo professor regente e por um professor de apoio. Na prática este apoio é frágil, e a inclusão do aluno com deficiência segue realidades múltiplas e muitos equívocos. Por exemplo, há redes de ensino que estabelece que o aluno com deficiência não pode ser retido por se encontrar em uma condição, logo nos deparamos com alunos com deficiência que não se alfabetizaram, mas que vão seguir até a conclusão do ensino fundamental sem retenção. Em outras redes de ensino são estipulados ano/série onde pode haver a retenção, e neste caso o aluno com deficiência que não se alfabetizou segue progredindo até chegar a “turma de retenção” e ali permanecer por longo período.

³⁸ A presença do celular/*smartphone* na sala de aula do ensino regular tem proporcionado fortes debates no meio educacional, gerando inclusive a elaboração de lei que proíbe este uso (a exemplo da Lei nº 17837 de 09 de novembro de 2012 aplicada na cidade do Recife). Os que se colocam contra seu uso veem no celular um veículo de divulgação de imagens e mensagens (escritas ou sonoras) que ferem os princípios da ordem e morais, assim como retira a atenção do aluno da aula. Os que se coloca contra estes decretos salientam que estes demonstram o despreparo da escola em introduzir este recurso na prática pedagógica.

Passados alguns anos, após a implantação das políticas de inclusão, nos deparamos com o surgimento de uma realidade: os alunos com deficiências, mal assistidos do ponto de vista pedagógico e clínico, após longo período circulando pela escola regular sem se alfabetizar ou construir conhecimentos sólidos, completam 15 anos e são “passados” para a EJA.

Ao longo da realização de nossa pesquisa, em todas as escolas que visitadas encontrávamos alunos com deficiência nas turmas de EJA, em algumas escolas até três alunos com deficiência em uma mesma turma. Esta realidade trouxe para a nossa discussão a reflexão dos professores quanto ao desafio de inserir as tecnologias digitais na EJA sem excluir os alunos com comprometimentos cognitivos e motores:

O desafio é porque eles não têm noção e por eles não terem noção fica tudo mais difícil. Se a memória deles fracassa com conteúdo... no dia e no outro dia já tem esquecido a gente tem que viver e reviver todos os dias cada coisa. (P7).

Eu tenho quatro alunos deficientes com problemas motores seríssimos, aí fico muito pé atrás com essa situação (P20).

Para o nível de aluno que eu tenho aqui no EJA, nesse módulo II, a dificuldade é a questão intelectual mesmo. Eu tenho 4 alunos especiais, eles têm uma certa dificuldade, uma certa rigidez no trato com a informação, com o novo. É como se esse nosso mundo de hoje, ele praticamente não existisse para eles, tanto na política, como nas relações sociais, e os novos meios de comunicação. Então, eu sinto que eles têm muitas dificuldades com isso (P25).

Os professores nos colocam que muitas vezes ao buscar inserir as tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA têm receio de estar incluindo um recurso que vai além do alcance do aluno com deficiência, ou seja, promovendo uma inclusão digital que exclui.

Entendemos que as angústias dos professores retratam a existência de duas fragilidades: a primeira é a de lidar com a inclusão pedagógica do aluno com deficiência; e, a segunda, a de lidar com a inclusão pedagógica das tecnologias.

Compreendemos que o uso das tecnologias não é incompatível com as deficiências, sejam cognitivas ou motoras, visto os projetos de inclusão desenvolvidos por meio do uso das tecnologias e divulgados na mídia. Todavia, concordamos com os professores que este uso necessita estar de acordo com as possibilidades do aluno, respeitando o seu ritmo de apropriação tecnológica. Como nos disse o professor entrevistado P10: “não se faz inclusão com exclusão”.

Concluiremos nossas considerações acerca dos desafios recordando que Paulo Freire (2006) traz à prática da EJA a lógica do diálogo, princípio este fundamental às novas tecnologias, em especial às digitais. A inserção das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos, superados os desafios postos, pode representar a ampliação da dimensão dialógica e a abertura para um amplo campo de contribuição à construção da aprendizagem. Refletir as possibilidades e os desafios a essa inserção configura um passo significativo à construção pedagógica.

6.5 Os dados analisados frente aos referenciais teóricos

Ao colocarmos os dados analisados frente aos referenciais teóricos nos deparamos com dois desafios. O primeiro consistia em dialogar com os três campos teóricos da pesquisa de forma inter-relacionada: i) o campo formado por autores que discutiam as tecnologias digitais na educação, mas não as discutiam EJA; ii) o campo composto por autores que discutiam a EJA, mas não discutiam as tecnologias; e, iii) o campo teórico composto por teses e dissertações que discutiam as tecnologias na EJA, mas que, em sua maioria, analisavam as tecnologias digitais na EJA em função das práticas relacionadas ao uso do computador, e sob a ótica do aluno. A nossa pesquisa apresenta como sujeito de análise o professor, e discute as tecnologias digitais na EJA a partir do que eles nos apontavam de sua realidade, o que por vezes desalinhava com as discussões presentes nas dissertações e teses analisadas.

O segundo desafio decorria do fato de, ao analisarmos os dados da pesquisa, emergirem das análises questões que se configuravam como hipóteses à inserção das tecnologias digitais na EJA, e para as quais precisávamos lançar um olhar sensível.

Para responder aos dois desafios, optamos por transformar as questões mais significativas emergentes da análise em *afirmativas*, e tomá-las como recortes para a discussão frente ao nosso *corpus* teórico.

Esclarecemos, todavia, que o desenho afirmativo destas questões apresentadas nos tópicos que se seguem, do I ao VIII, não significa a nossa concordância com a premissa. São afirmativas que espelham as questões que despontaram das análises e foram elaboradas com o intuito de serem refletidas.

- I. *O uso das tecnologias digitais no campo pessoal e o uso das tecnologias digitais no campo pedagógico são processos distintos, no qual o primeiro incide sobre o segundo, mas não o determina.*

Quando se trata da relação uso pessoal *versus* uso pedagógico, os nossos dados de pesquisa nos apontam que o uso pessoal das tecnologias digitais pelos professores favorece a sua reflexão para o campo pedagógico, mas para que estas saiam da retórica à ação, ou seja, das perspectivas positivas para tornar-se possibilidade, se faz necessário que o professor se aproprie do *como* ensinar e do *como* aprender com as tecnologias digitais. E para os professores isso significa *ter formação*. Neste sentido, esta primeira afirmativa traz à luz a discussão da necessidade de formação do professor para o uso das tecnologias digitais no campo pedagógico.

Kenski (2010, p. 57) quando analisa dois dos problemas que considera estar na base dos fracassos do uso das tecnologias na educação destaca que o primeiro consiste na “falta de conhecimento dos professores para o melhor uso pedagógico das tecnologias, seja ela nova ou velha”; e o segundo corresponde “a não adequação da tecnologia ao conteúdo que vai ser ensinado e aos propósitos do ensino”. E, os dois problemas retratam a necessidade de formação do professor para utilizar as tecnologias no âmbito pedagógico.

A importância da formação do professor, para favorecer o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA, é apontada nas pesquisas realizadas por Brasileiro (2003), Gontijo (2008), Cruz (2008) e Brito (2012). Entre as considerações das pesquisadoras está o entendimento de que uso das tecnologias digitais no campo pedagógico é mais do que saber ligar equipamentos, instalar *software*, construir *slides*, pesquisar na internet, acessar redes sociais. Ele altera o *fazer como* configurado na metodologia, reconfigura o *aprender como* e põe o currículo em discussão.

Brasileiro (2003) questiona *como propiciar aos excluídos digitais o direito de manejar a informação, se até para alguns professores a internet é vista como um labirinto?* e apresenta como primeira resposta a este desafio a condição de que o professor seja um pesquisador. Para a pesquisadora, não precisa “que ele tenha grandes conhecimentos em informática, basta que o professor tenha uma boa formação e vontade de aprender” (2003, p. 58).

Para Gontijo (2008), embora os professores considerem a importância da formação para o uso das tecnologias digitais na EJA, eles apresentam “dificuldades em compreender as possibilidades advindas dessa formação para além da instrumentação, ou seja, aprender a usar as tecnologias na prática escolar da EJA significa digitar um texto, fazer uma planilha, acessar um site de busca, assistir passivamente um vídeo” (2008, p. 125). Esta observação da autora recai sobre a necessidade do professor se estabelecer como pesquisador, apontado por Brasileiro (2003).

O uso pessoal das tecnologias digitais certamente amplia o olhar sobre as tecnologias na prática pedagógica, mas não lhe atribui um caráter pedagógico. A ação pedagógica pressupõe planejamento, definição de objetivos, adequação ao conteúdo e avaliação. E perpassa a reconfiguração da concepção que o professor tem de tecnologia, de ensino e da aprendizagem.

II. O ensino e a aprendizagem na EJA, sob a ótica do uso das tecnologias digitais, significa ensinar melhor para aprender melhor.

Um resultado marcante em nossa pesquisa diz respeito à entrada das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA pelo viés do ensino, estando a aprendizagem como resultado deste ensino.

A percepção de que estas tecnologias adentram a EJA efetivamente pela dimensão do ensino pouco dialogou com as dissertações e teses analisadas, visto que os estudos enfatizavam a inserção das tecnologias digitais na EJA a partir do espaço do laboratório, e do uso do computador. Quando colocamos o professor como sujeito central de nossa pesquisa, e, definimos por analisar as tecnologias digitais na EJA a partir do que ele nos apresentava, trabalhamos com um componente que se distanciava das pesquisas analisadas: o professor pensando sua realidade, sua prática e a sua sala de aula. Ele nos trazendo as questões do seu cotidiano.

E os sujeitos de nossa pesquisa colocaram que as tecnologias digitais adentram a EJA pela ótica do ensino, mesmo quando se trata do laboratório de informática. E que a aprendizagem é o resultado favorável deste ensino na medida em que o professor “dá uma boa aula”

A aprendizagem, como resultado do ensino, é uma condição posta em questionamento principalmente por autores que compreendem o ensino e a aprendizagem como ações diferenciadas, que podem ou não estar vinculadas. E de sobremaneira por autores que discutem as tecnologias digitais na educação a partir da perspectiva da aprendizagem.

Para estudiosos como Marco Silva (2010), as tecnologias digitais na aprendizagem trazem o aluno como protagonista. Assim como trazem à aprendizagem a possibilidade de colaboração e da cooperação para a produção do conhecimento, construídas em uma perspectiva autônoma e interativa.

Moran (2011, p. 32) vai nos dizer que “passamos muito rapidamente do livro para a televisão e o vídeo e destes para o computador e a internet, sem aprender e explorar todas as

possibilidades de cada meio”. Quando o professor coloca a inserção das tecnologias digitais na EJA consolidada pelo viés do ensino, ele a situa em um campo onde se sente mais seguro, onde se considera apto a utilizar e onde vivencia o controle sobre as possibilidades.

A migração das tecnologias digitais, do campo do ensino para a aprendizagem, envolve mais do que uma mudança de metodologia, pressupõe uma mudança de paradigma. Inclusive, uma questão que se coloca ao professor é o fato de tecnologias como computadores e celulares interligados à rede internet romperem com as dimensões espaço e tempo e subtraírem o “ponto final da aquisição do conhecimento”.

III. O laboratório de informática se “veste de moribundo” no espaço escolar da EJA.

A inserção das tecnologias digitais na EJA através do uso dos computadores, no espaço do laboratório de informática, é posta por entre os dados de nossa pesquisa como uma inserção fragilizada ou inexistente, exceto no campo teórico.

Os professores da pesquisa atribuem a esta fragilidade o fato de: i) o professor não saber usar o laboratório pedagogicamente; ii) o professor ser um convidado/coadjuvante do laboratório, o espaço pertence ao monitor ou ao professor de informática; iii) o laboratório de informática não ter relação com a prática pedagógica cotidiana do professor, é usado como reforço escolar ou para praticar jogos alfa-matemáticos; e, iv) o laboratório de informática ser um espaço que pertence à escola do dia; v) as experiências pedagógicas vivenciadas nos espaços dos laboratórios de informática demandam mais esforços do que resultados para o professor.

Não raro, ao longo da realização das entrevistas, nos deparamos com situações onde o professor da EJA não sabe da existência do laboratório de informática na escola justificando fazer parte da unidade de ensino há aproximadamente dois ou três anos. Ou situações onde o professor dizia: “tem uma sala ali onde colocam os computadores, mas nunca fui”.

E para Freire:

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa [...]. Dependendo de quem o usa, a favor de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (2005, p. 98).

A reflexão de Freire nos faz considerar que o uso do laboratório de informática na EJA só tem significado se for além da instrumentalização. A inclusão digital desvinculada da construção do conhecimento é uma inclusão distanciada das questões propostas por Freire, no trecho acima, em refletir *quem o usa, a favor de que e de quem e para quê*.

É preciso compreender que a aprendizagem instrumental do computador não significa aprender *com* tecnologias, significa aprender a usar tecnologias. É preciso reconhecer que há uma ausência de vínculo pedagógico entre o que se ensina no laboratório e o vivenciado em sala de aula, e que este desconhecimento promove a fragmentação/fragilização da aprendizagem. O uso do laboratório demanda uma reelaboração do currículo, como trata Fernandes (2012).

Analisamos que a condição de “moribundo” do laboratório de informática se amplia de forma significativa no contexto do primeiro segmento da EJA por demandar do professor um papel mais efetivo. É o professor que por ter como objetivo o alfabetramento necessita realizar a ação de alfabetizar *com* tecnologias, o que demanda mais do que uma mudança de metodologia.

IV. *A alfabetização do aluno é relevante, mas não é condição sine qua non para o uso das tecnologias digitais na EJA.*

A condição de *não alfabetizado* é posta nos dados de nossa pesquisa como um desafio à inserção das tecnologias digitais na EJA. Compreende-se que os alunos necessitam saber o que está escrito ou o que lhes é solicitado nas telas dos equipamentos, sendo assim, se faz necessário primeiro alfabetizar para depois utilizar as tecnologias digitais.

Tal entendimento caminha na contramão da compreensão de que as tecnologias digitais podem fazer parte do processo de alfabetização. Assim como desconsidera que os alunos jovens, adultos e idosos, mesmo sem serem alfabetizados, possuem aparelhos celulares modernos compostos por aplicativos e mídias sociais diversas, e que independentes de não saberem ler ou escrever, fazem uso destes recursos com relativa propriedade na concretização dos seus interesses.

Para Coelho (2011), o fato dos alunos não se encontrarem convencionalmente alfabetizados não se constitui em impedimento para o uso do computador no cotidiano das classes de alfabetização, pelo contrário, essa inserção deve “se constituir enquanto estruturante e fundamento da prática, no sentido de potencializar o processo de alfabetização,

incentivando no aluno a aprendizagem e o conhecimento das possibilidades trazidas por essas tecnologias digitais” (2011, p. 104).

De certo a alfabetização permite ao sujeito transitar mais confortavelmente pelo universo da cultura letrada, assim como caminhar pela cultura das tecnologias digitais com mais autonomia. Como também compreende-se que a escolarização impacta significativamente o acesso dos alunos a estas tecnologias em seu cotidiano, como demonstram as pesquisas de Brasileiro (2003) e Brito (2011). O que aqui se coloca em xeque é a premissa da impossibilidade do uso pedagógico das tecnologias digitais na EJA pelo fato dos alunos não serem alfabetizados.

Fernandes (2005) vai analisar via experiência do MOVA-Digital (Movimento de alfabetização de Jovens e Adultos – Digital) práticas de alfabetização realizadas por meio do uso do computador; assim como Gonçalves (2006) vai analisar estas práticas de alfabetização por meio das tecnologias digitais através do MOVA de São Carlos. E em sua tese de doutora, Franco (2009) adiciona o relato da pesquisa de Chiummo³⁹ (2004), desenvolvida também desenvolvida no contexto do MOVA-Digital, relacionando alfabetização e tecnologias digitais.

Franco (2009) salienta que estas pesquisas envolvendo alfabetização por meio das tecnologias motivaram a UNESCO a pesquisar tais práticas no âmbito internacional. E como resultado a UNESCO publicou, em 2006, o relatório intitulado *Using ICT to develop Literacy* (Usando as Tecnologias para desenvolver a alfabetização).

Segundo Franco (2009), a apropriação das tecnologias por jovens e adultos não alfabetizados é um direito a ser garantido, posto que sem o acesso e domínio das tecnologias criadas pelo homem para o desenvolvimento da humanidade

as populações desfavorecidas estarão privadas de exercer o direito de comunicação, de livre expressão e liberdade além de promover uma intervenção na realidade capaz de transformar sua condição social, cultural, política e econômica. Somente a apropriação crítica dos recursos tecnológicos pelas populações desfavorecidas e excluídas dos sistemas de produção do conhecimento resultará numa sociedade justa e igualitária (FRANCO, 2009, p. 88).

³⁹ A pesquisa de Chiummo não foi analisada em nosso estudo por não conseguirmos acessá-la até o fechamento da pesquisa. Todavia, tem como referência: CHIUMMO, Ana. **Consciência política e cidadania na Alfabetização e na Inclusão digital**: a experiência da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. Tese de doutorado. 2004. Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Neste sentido as dificuldades decorrentes da não apropriação da leitura e da escrita para com o uso das tecnologias, especialmente as digitais, antes de ser um empecilho, pode ser uma motivação para se pensar na construção conjunta de dois processos: a alfabetização e a inclusão digital.

V. *O uso das tecnologias digitais na EJA pode ser mais que acesso a um repositório.*

A inserção das tecnologias digitais na sociedade representa uma mudança cultural. E segundo consiste em uma mudança que promove “alterações significativas nas diferenciadas esferas da sociedade: no trabalho, no lazer, nos cuidados com a saúde, nos relacionamentos, nas comunicações” (KENSKI, 2013, p. 61).

Os professores participantes da pesquisa reconhecem inclusive que a influência das tecnologias digitais na sociedade estabelece novos padrões culturais, gera demandas sociais e diminui distâncias. Eles compreendem que a inclusão digital impacta a inclusão social.

Diante destas perspectivas, fazer uso das tecnologias digitais, em especial da rede internet, apenas como repositório é reduzir seu potencial à base elementar das tecnologias analógicas.

Silva, M. (2010, p. 132) vai afirmar que “não basta ter acesso às tecnologias digitais *on-line*, é preciso saber operá-las não mais como receptor da mídia clássica”. Para o autor, a internet é uma mídia interativa, na qual atuamos como espectadores e participantes simultaneamente.

Inserção às tecnologias digitais na EJA limitada a ações de busca de material pedagógico ou a realização de pesquisas preestabelecidas, desenvolvidas na base do *Ctrl C + Ctrl V*, é desconhecer o potencial destas tecnologias para o campo pedagógico e manter-se enraizado no paradigma da educação bancária. É preciso compreender que a essência destas tecnologias é a informação, comunicação e interação.

VI. *O uso do celular pelos alunos da EJA não é futuro, é presente.*

De acordo com os dados da pesquisa, os celulares estão no cotidiano do aluno e vem buscando seu espaço no contexto pedagógico. Diferentemente do computador localizado no laboratório de informática, este chega à sala de aula da EJA pela mão do aluno, e por ser uma “tecnologia proprietária” (MOURA, 2010) favorece a relação que o aluno desenvolve para com esta tecnologia.

Segundo os sujeitos da pesquisa, o celular tem adentrado a sala de aula da EJA como uma demanda de aprendizagem do aluno, no que tange à efetiva apropriação deste recurso no campo da comunicação verbal e escrita.

Identificamos que os professores têm criado grupos nas redes sociais (em destaque na rede social *whatsapp*), conjunto aos alunos, e compartilhado informes, textos e material audiovisual. De acordo com os professores, ao escrever no grupo o aluno constrói um significado social para a escrita, o da comunicação, e desenvolve a prática de escrita. Eles ressaltam que os alunos querem fazer uso dos celulares de forma autônoma e que isto tem se apresentado como um componente motivacional para buscarem a alfabetização.

Contudo, a discussão do uso do celular na aprendizagem, ou como denomina Moura (2010) o *mobile-learning* (aprendizagem móvel), ainda se apresenta em uma dimensão embrionária, e quando associada à EJA ainda encontra-se desconsiderada nas pesquisas. Mas, de acordo com a autora, o uso do celular na educação tem vantagens como

Primeiro, porque permite trazer novas tecnologias para a sala de aula e os professores através de tecnologias móveis podem fornecer aos alunos conteúdos a qualquer hora. Segundo, os alunos podem beneficiar desses dispositivos para aceder a conteúdos disciplinares quando necessário. Terceiro, pode facilitar aos alunos o processo de aprendizagem pela comodidade e rapidez de acesso à informação, por se tratar de um dispositivo pessoal com grande acolhimento e por estar sempre à mão. (MOURA, 2010, p. 9-10).

A inserção das tecnologias móveis, em especial o celular, configura o domínio de uma nova linguagem, que rompe efetivamente com os muros da sala de aula.

VII. *A apropriação tecnológica e a autoestima possuem uma relação significativa à EJA.*

O desenvolvimento da autoestima é um tema que se faz presente entre as produções acadêmicas, os artigos de eventos, os livros e o ideário de professores e alunos sujeitos que configuram a EJA. Construir uma autoestima positiva é visto como um indicador à aprendizagem do aluno da EJA, assim como a autoestima negativa se vincula às causas da evasão das turmas desta modalidade de ensino.

Mas de que forma a autoestima cria vínculo com as tecnologias digitais?

Observamos a autoestima relacionada com o uso das tecnologias digitais nas pesquisas realizadas por Brito (2011); Coelho (2011); Franco (2009); Gontijo (2008); Cruz (2008); Nogueira (2008); Fernandes (2005) e Pereira (2011).

Nestes estudos o uso das tecnologias digitais pelo aluno da EJA é relacionado à promoção da autoestima por fazer despertar o sentimento de confiança na medida em que utiliza as tecnologias de forma autônoma (COELHO, 2011), possibilita o acesso a um universo que antes só fazia parte de suas vidas indiretamente (CRUZ, 2008). Para Fernandes (2005), melhora a autoestima na medida em que o aluno se sente “empoderado” pelo uso do computador.

Gontijo (2008, p. 124), ao discorrer em sua pesquisa sobre os objetivos que os professores apresentam para trabalhar as tecnologias na EJA, salienta a presença do aumento da autoestima. Para a autora, aumentar a autoestima via o uso das tecnologias digitais é um objetivo que “aparece no contexto específico da EJA” e tem o significado de “opinião e o sentimento que cada um tem por si mesmo; consciência de seu valor pessoal; confiança em si mesmo”.

Promover a autoestima encontra-se entre os dados de Pereira (2011) como um reconhecimento do aluno para com o uso das tecnologias digitais na EJA:

Um dos educandos entrevistados relatou que sua autoestima melhorou muito após as aulas de Informática na escola. [...] Ele contou que fazia parte do “grupo que não aprendia”, antes das aulas de Informática na escola. Depois que aprendeu a usar o computador, através da escola, passou para o outro grupo, formado pelos que “conseguem aprender” e, com isso, foi promovido e mudou de local de trabalho. Continuou na mesma profissão, como trabalhador de portaria, mas passou a ter melhores condições de exercer sua profissão, em um melhor local de trabalho. (PEREIRA, 2011, p. 200).

VIII. *Para inserir as tecnologias digitais na EJA de forma significativa é preciso ampliar o olhar sobre objetivos desta modalidade de ensino, compreendendo que a EJA vai além da função reparadora.*

Esta última afirmativa recai no *sentido de ser* da EJA, a que ela se propõe. Compreende a mudança de paradigma, do paradigma compensatório para o da Aprendizagem ao Longo da Vida. Perpassa principalmente a reflexão das tecnologias digitais na EJA sob de Paulo Freire: quem o usa, a favor de quem e de quem e para quê?

Di Pierro (2005), ao refletir o paradigma compensatório, nos diz que mesmo após a promulgação Lei 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação,

a cultura escolar brasileira ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. Ao focalizar a escolaridade não realizada ou

interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes [...] a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho. (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Para Haddad (2007), avançar em uma nova concepção de EJA significa

reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independentemente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população de conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo. (HADDAD, 2007, p. 15).

Mas, segundo Haddad, apenas esse olhar não é suficiente para superar o *caráter de reposição* vinculado à EJA. Para isto, é necessário “reconhecer os sujeitos históricos que compõem as classes de EJA na sua condição de demandatário de direitos, cujo direito à educação é parte deles”. (HADDAD, 2007, p. 15).

E este novo olhar traz como “desdobramento um novo modo de acolhimento, em que a participação efetiva dos educandos é princípio básico dos processos de escolarização, garantindo que os modelos de escola vão se produzindo e reproduzindo como resultado dessa ação participativa” (HADDAD, 2007, p. 15).

Arroyo (2011) reflete que a EJA

continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização. Nesta perspectiva, os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade. (ARROYO, 2011, p. 23).

Mas, segundo o autor,

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito a educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempo e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação. (ARROYO, 2011, p. 23).

No curso das considerações de Di Pierro, Haddad e Arroyo se encontra o direito à educação de qualidade, o direito às necessidades básicas de aprendizagem e o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida.

A EJA que concentra unicamente seus objetivos na função reparadora pouco dialoga com o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, ou com as necessidades de aprendizagens que excedem a aquisição da leitura e da escrita. Mantém-se na visão de uma EJA circunscrita à alfabetização, que pouco avança para a construção da equidade e da qualidade.

É em meio a esta discussão que Franco (2009) localiza a apropriação das tecnologias digitais por jovens e adultos não alfabetizados como um direito humano a ser garantido.

Nas dissertações e teses analisadas em nosso estudo, localizamos a inserção das tecnologias digitais na EJA (em especial o computador e a internet) como possibilidade para favorecer a inclusão social decorrente da inclusão digital; o reposicionamento no mercado; a ampliação/atualização de conhecimentos de forma autônoma; a ampliar dos mecanismos de comunicação; e a interação com as tecnologias sociais contemporâneas aos alunos.

Todavia, as tecnologias digitais na EJA refletidas no contexto da comunicação, da informação e da aprendizagem, não florescem atreladas à concepção de que a EJA apenas repara, visto que, se ela apenas repara, ela não passa da concepção compensatória. E as tecnologias digitais pouco funcionam entre muros.

As tecnologias digitais, mesmo não estando no interior da escola, e mais precisamente da sala de aula, elas estão em outros espaços e instituições que os alunos da EJA frequentam. Esta presença demanda a necessidade de apropriação do uso destas tecnologias para que possa transitar pelos espaços de forma autônoma como também estabelecer e manter relações sociais e de aprendizagem por intermédio dessas tecnologias.

Estas demandas se interligam aos pressupostos da aprendizagem ao longo da vida e fazem emergir objetivos como: a necessidade de formar cidadãos que possam atuar em seu tempo histórico de forma crítica, fazendo uso com competência das tecnologias, sejam elas, tecnologias instrumentais, simbólicas ou organizadoras (SANCHO, 2001).

Comprendemos que assim como a EJA não pode ser vista apenas em sua função reparadora as tecnologias digitais na EJA também não podem ser vistas apenas sob a ótica da instrumentalização. A EJA precisa caminhar pelo desenvolvimento da equidade e da qualidade, e por sua vez as tecnologias digitais na EJA precisam estar vinculadas à aprendizagem crítica, a um uso que permita ao sujeito romper com os muros da sala de aula,

escola e com a autoestima negativa. Que consiga interligar o “saber de experiência feito” (FREIRE, 2008) com o saber da experiência construída na escola.

Fechamos o presente capítulo com a referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014⁴⁰, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O PNE traz nas Metas 9 e 10 estratégias relacionadas ao desenvolvimento da EJA.

Destacaremos a estratégia de número 10.6, referente à Meta 10, que diz:

estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas. (BRASIL, PNE, 2014, p. 70).

O trecho destacado nos parece uma chamada para repensarmos o papel das tecnologias na Educação de Jovens e Adultos.

⁴⁰ Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> acessado em 10 de dez de 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se avexe não
Toda caminhada começa
No primeiro passo
(Santana, o cantador)*

O presente estudo chega às considerações finais com uma efetiva constatação: analisar as tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos não é, e não será uma ação linear.

Estamos inseridos em uma sociedade na qual as tecnologias digitais atuam de forma significativa na construção do conhecimento, no acesso à informação, na forma de comunicação, assim como adentram o nosso cotidiano, ampliam a nossa memória, reconfiguram as nossas necessidades de aprendizagem, garantem nossa condição de bem-estar, fragilizam as nossas capacidades naturais de ser humano e modificam nossa concepção de tempo e espaço. Para esta sociedade, a apropriação dessas tecnologias pode representar um fator de inclusão ou exclusão social. Como resultado, somos influenciados a estabelecer vínculos, mesmo que de forma incipiente com tais tecnologias.

A escola como instituição social está inserida nesta sociedade e recebe as demandas que dela advêm. Os alunos que compõem a EJA – jovens, adultos ou idosos - têm com esta sociedade uma relação de convivência e sobrevivência. Necessitam interagir com os seus mecanismos de funcionamento e responder aos requisitos que ela lhes impõe, seja no mercado de trabalho, na realização de pagamentos, na locomoção pelos centros urbanos ou na comunicação por meio da cultura letrada.

Analisar a inserção destas tecnologias digitais na educação representa um desafio. Analisá-las no contexto da EJA configura um desafio que vem adicionado de outro desafio: o de compreender esta inserção mediante as especificidades (etária, geracional, social, econômica, espacial, cultural, de gênero e de etnia) que caracterizam esta modalidade de ensino. É refletir sobre as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem como possibilidade de resposta às hegemônicas demandas coletivas e individuais do alunado da EJA.

Buscando compreender os significados dessas tecnologias na EJA, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa analisar as perspectivas, as possibilidades e os desafios que os professores do primeiro segmento da EJA do município de Jaboaão dos Guararapes apresentam para a inserção das tecnologias digitais em sua prática.

A resposta a esse objetivo decorria da realização dos objetivos específicos que consistiam em: i) identificar os significados atribuídos às tecnologias digitais pelos professores: uso pessoal, influência na sociedade e importância à educação; ii) analisar as perspectivas dos professores quanto à inserção das tecnologias digitais na EJA; iii) mapear as possibilidades encontradas pelos professores da EJA para a utilização das tecnologias digitais em sua prática pedagógica e iv) identificar os desafios apresentados pelos professores à inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA.

Como apresentado ao longo da pesquisa e disposto nos objetivos acima, os professores que lecionavam no primeiro segmento da EJA do município de Jaboaão dos Guararapes foram os nossos sujeitos. Por meio dos dados fornecidos por eles, analisamos a inserção das tecnologias digitais na EJA e, mais especificamente, nos anos iniciais desta modalidade de ensino.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, identificamos que os professores têm construído, junto às tecnologias digitais, uma relação proximal quando considerado o uso destas tecnologias no campo pessoal, demonstrando uma apropriação tecnológica que resulta dos benefícios que estas tecnologias trazem à realização das tarefas do dia a dia.

Ao refletirem sobre a influência das tecnologias digitais, os professores compreendem que estas estabelecem padrões culturais; geram demandas sociais; diminuem distâncias e promovem mudanças na forma de comunicação, aquisição do conhecimento, na configuração do trabalho e na realização das atividades cotidianas.

Os professores analisam que a importância destas tecnologias à educação reside na possibilidade delas, entre outros aspectos, facilitar a vida do professor, otimizar a aula, motivar o aluno, ampliar o acesso ao conhecimento, promover e estimular a aprendizagem.

O segundo, terceiro e quarto objetivos específicos corresponderam à discussão específica à EJA. Identificamos as perspectivas dos professores a partir de três visões: a positiva, a condicional e a negativa, o que corrobora a compreensão de que refletir as tecnologias digitais na EJA não se constitui uma ação linear.

Mapeamos as possibilidades de uso das tecnologias digitais na prática pedagógica do primeiro segmento da EJA a partir de ações relacionadas ao ensino, à aprendizagem, à produção de material pedagógico e aos modos de uso.

No que diz respeito aos desafios, identificamos que estes se projetam *para a* inserção ou no *decorrer da* inserção. Eles abarcam as questões relacionadas à parte estrutural, mas também se configuram como desafios *para o professor* e como desafios *em relação ao aluno*.

Como salientamos na introdução, a hipótese de nossa pesquisa foi construída em uma perspectiva positiva e abrangente, e levada para o campo de pesquisa com a intenção de investigar como ela se distanciava dos resultados encontrados e como se davam as aproximações. Almejando uma maior clareza nas discussões, os resultados da hipótese foram divididos em três blocos de análise.

Primeiro bloco da hipótese: *a inserção das tecnologias digitais na EJA possibilitaria a renovação da dinâmica da sala de aula, favorecendo o diálogo, o exercício da crítica e a socialização dos conhecimentos.*

Consideramos que neste bloco a hipótese pode ser vista como parcialmente confirmada, pois depende dos indicadores utilizados. Se vamos considerar este bloco da hipótese a partir da análise das perspectivas apresentadas pelos professores para a inserção das tecnologias digitais na EJA, bem como, dos objetivos que orientam os professores para realizar esta inserção, a hipótese se confirma.

Confirma-se no sentido de que para os professores sujeitos da pesquisa, entre os principais motivos que os levam a inserir as tecnologias digitais na EJA, encontram-se a possibilidade de renovação da dinâmica da sala de aula, o favorecimento do diálogo, o exercício da crítica e a socialização dos conhecimentos.

Contudo, quando consideramos o modo como estas tecnologias são inseridas na EJA, especialmente vinculadas à dimensão do ensino, diríamos que a forma exploratória e fragmentada como estas tecnologias são inseridas na prática pedagógica da EJA não garante a efetiva concretização dessas possibilidades. Tais possibilidades correspondem *aos fins* do processo, mas, para isso, os professores precisam se apropriar *dos meios* para chegar aos fins.

Segundo bloco da hipótese: *a inserção das tecnologias digitais na EJA poderia contribuir para amenizar as diferenças etária-geracionais, culturais, de gênero, de credo e de classe e etnia, especificidades tão características desta modalidade de ensino.*

Compreendemos a inserção das tecnologias digitais na EJA como uma potencial contribuição à diminuição dos distanciamentos resultantes da heterogênea composição dos grupos-classes das turmas da EJA. Todavia, esse aspecto da hipótese não foi confirmado pelos professores sujeitos da pesquisa.

Ao analisarmos as considerações dos professores acerca da inserção das tecnologias digitais na EJA, observamos que quando os professores pensam a inserção destas tecnologias na prática pedagógica da EJA, eles a compreendem mediante objetivos globais (promover inclusão digital, promover inclusão social, desenvolver a autoestima, melhorar o ensino), não as refletindo como meio para favorecer o respeito à diversidade, as diferenças e a igualdade

entre os alunos na sala de aula. Talvez porque os conflitos resultantes das diferenças etária-geracionais, culturais, de gênero, de credo e de classe já estejam consolidados e aceitos.

Terceiro bloco da hipótese: *a inserção das tecnologias digitais na EJA tem por desafios os professores superarem o receio de fazer uso das tecnologias digitais no âmbito pessoal e pedagógico, ultrapassar os limites gerados por estruturas físicas inapropriadas e relacionar as demandas próprias da EJA com as práticas mediadas pelas tecnologias digitais.*

Esse bloco da hipótese foi confirmado, mas, vale ressaltar que no aspecto do “uso das tecnologias no campo pessoal”, os dados demonstraram que os professores têm desenvolvido para com as tecnologias digitais um uso autônomo e integrado às suas necessidades cotidianas.

Entre os desafios apresentados nesse bloco da hipótese, se sobressai para o professor *o saber fazer* uso pedagógico das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA, especialmente quando relacionado à resposta às demandas da EJA. Os dados dos questionários demonstraram que os professores fazem uso pessoal das tecnologias digitais, mas que a extensão destas para o campo pedagógico não é subsequente, se fazendo necessária formação para este uso no campo pedagógico.

Segundo os dados analisados, adiciona-se aos desafios presentes na hipótese, a resistência do aluno da EJA à inserção das tecnologias, digitais ou não, no seu processo de aprendizagem. De acordo com os professores entrevistados, os alunos trazem um modelo pedagógico que precisa ser reelaborado.

A pesquisa constata a necessidade das tecnologias digitais na EJA serem refletidas a partir do sentido *aprender com* tecnologias e não *aprender* tecnologia. A inserção das tecnologias na prática pedagógica da EJA não pode ser compreendida apenas como processo de instrumentalização do aluno, necessita ser apreendida no contexto do direito legal, da resposta às necessidades básicas de aprendizagens, como fator de inclusão ou exclusão social e como componente do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Como sugestão de estudos futuros, compreendemos a importância de serem investigadas práticas pedagógicas que fazem uso das tecnologias digitais na sala de aula e dentro da rotina do professor. Percebemos uma ausência de investigação das práticas pedagógicas com as tecnologias digitais no cotidiano da EJA. As pesquisas decorrentes das propostas de intervenção dos pesquisadores são relevantes e significativas, mas também é necessário que se investigue o que já se encontra consolidado nesse cotidiano pedagógico.

Identificamos que os professores sujeitos da pesquisa não conseguem refletir o uso das tecnologias digitais na EJA a partir do olhar da aprendizagem considerando os princípios da interação, cooperação e colaboração. Mas visualizamos que essa ausência também desponta nas pesquisas realizadas no âmbito das teses e dissertações analisadas nesse estudo.

Para estudos futuros, ressaltamos a necessidade de se desenvolver pesquisas que rompam com a linearidade do ensino seguido da aprendizagem. Nesse sentido, inserem-se as pesquisas que envolvam o uso das tecnologias móveis, em especial, o aparelho celular/*smartphone*. Não identificamos quaisquer referências às tecnologias móveis na EJA em meio às pesquisas analisadas. Compreendemos que o período da realização das pesquisas justifica essa ausência, mas se faz necessário que esta investigação aconteça.

Concluimos nossas considerações, destacando que talvez o maior desafio de se analisar as tecnologias digitais na prática pedagógica é o fato de que estas tecnologias têm por natureza romper com as paredes da sala de aula, com os muros da escola. Mas, assim também é a EJA, ela necessita ir além da sala de aula e dialogar com a sociedade. A inserção das tecnologias digitais na EJA pode intermediar este diálogo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Mônica Elisa Moreira de. Um breve olhar sobre a realidade dos alunos do PROJOVEM: análise preliminar dos testes de sondagem. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I.

ALENCAR, Sabrina Grisi Pinto de. A biblioteca digital (EJA) e o PROJOVEM: encontro entre aprendizagens. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

ARAÚJO, Éder Jofre Marinho; FREITAS, Izabel Jaguarai Costa de O. Novidades e questionamentos oferecidos pelo método de Freire. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

ARREVABENI, Monica Costa. Idosos e Tecnologias: anseios, dificuldades e sucessos. 35^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais...** 2012.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 273-289.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CEB 11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – Série legislação; n. 125.

BRASILEIRO, Sheilla A. Juventude e as novas tecnologias: implicações para a Educação de Jovens e Adultos. 16 p. In: 25^a Reunião Anual da ANPED, 2002, Caxambu. **Anais da 25^a Reunião Anual da ANPED, 2002**.

BRASILEIRO, Sheilla A. **Juventude.com.br**: a inclusão/exclusão digital de jovens alunos do ensino noturno. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

BRITO, Bianca Maria Santana de. **Jovens e adultos em processo de escolarização e as tecnologias digitais: quem usa, a favor de quem e para quê?**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRITO, Bianca Maria Santana de; DI PIERRO, Maria Clara. Tecnologias de comunicação e informação na educação (escolar e não escolar) de jovens e adultos: uma revisão bibliográfica. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, Manuel (org.). **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

COELHO, Livia Andrade. **As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais: implicações e possibilidades na vida de cada um**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

COELHO, Livia Andrade; BONILLA, Maria Helena Silveira. Implicações e possibilidades do uso das tecnologias digitais na alfabetização de pessoas jovens e adultas. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

COELHO, Livia Andrade; BONILLA, Maria Helena Silveira. Por uma EJA que dialogue com as práticas sociais: a inserção das TIC no cotidiano desses alunos. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN, 2013, Recife. Internacionalização da Educação e Desenvolvimento Regional. **Anais...** Recife: EPENN 2013, 2013. v. 1. p. 1-15.

COELHO, Suzanna Lanna; CRUZ, Regina Mara Ribeiro. Limites e possibilidades das tecnologias digitais na educação de jovens e adultos. 31ª Reunião Anual da ANPED, **Anais...** Caxambu (MG), 2008.

COIMBRA, Joyce Machado; TRINDADE, Rui. Weblog como espaço de produção e de desenvolvimento da escrita. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida**. Bruxelas: CCE, 2000.

CONFINTEA V. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**, 1997.

COUTINHO, Severino Alves; LIMA, Silvânia Félix de. A televisão como instrumento de aprendizagem na educação de jovens e adultos. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

CRUZ, Regina Mara Ribeiro. **Limites e Possibilidades das Tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CUNHA, Sonia Regina Soares da. O uso de blogs na educação. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...**João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

CURTO, Viviane Gonçalves. A leitura na tela feita pela EJA: uma análise dos procedimentos e das capacidades de leitura envolvidas no processo. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...**João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESC, 1998.

DIAS, Fernanda V.; CARMO, Helen C.; OLIVEIRA, Heli Sabino; SILVA, J. A.; CRUZ, Neilton C.; GONZAGA, Yone, M. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v. 1, p. 49-82.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre redefinição da identidade e das políticas públicas, da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n.92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 dez. 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 08 jul. 2015.

FAURE, E. (Org.). **Aprender a ser**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1981.

FERNANDES, Jarina Rodrigues. **O Computador na Educação de Jovens e Adultos: sentidos e caminhos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FERNANDES, Jarina Rodrigues. **A integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo no PROEJA**. 2012. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FIGUEIRA, Naira Di Lorenzo Oliveira. A biblioteca digital: mecanismo de informação e ação. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

FILHO, Sebastião Faustino Pereira. Por uma pedagogia do oprimido midiático: a rádio escolar as múltiplas intervenções com a EJA. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I.

FLECHA, Ramon; ELBOJ, Carmen. La educacion de personas Adultas em la sociedade de la informacion. **Revista de Educacion XXI**, vol. 3, 2000. Disponível em: <<http://espacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/view/407>> Acesso em: 08 out. 2014

FRANCO, Mônica Gardelli. **A apropriação das tecnologias de informação e comunicação por jovens e adultos não alfabetizados: um direito humano a ser garantido**. As diretrizes da Unesco. 2009. Tese (Doutorado em Educação -Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 43ª ed. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. A alfabetização em televisão. In: _____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. Desafios da educação de Adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In: _____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GONÇALVES, Becky Henriette. **O uso do computador, a alfabetização e a pós-alfabetização: o que dizem educando/as do MOVA**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSCar, São Carlos, 2007.

GONDIM, Patrícia Guedes Corrêa. Leitura e escrita hipertextuais na educação de jovens e adultos: aprendizagem ao longo da vida na perspectiva do letramento digital. In: I Congresso

Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. **Tecnologias de informação e de comunicação na Educação de Jovens e Adultos**. 2008. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do quadro às telas: tecnologias de informação e de comunicação na educação de jovens e adultos. In: I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, **Anais...** João Pessoa.

GRAY, D. E. **Pesquisa no Mundo Real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUERRA, Vanderlei Ricardo. Educação de Jovens e Adultos: a ação docente diante das novas formas de informação e comunicação. 2012. **Anais** do IX ANPEd Sul, 29 de julho a 1º de agosto de 2012.

HADDAD, Sérgio. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, vol.14, n.1, p. 29-40, mar. 2000a.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **O Estado da Arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a produção discente da Pós-Graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000b.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, vol.14, n.41, pp. 355-369. ISSN 1413-2478.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000.

HIDALGO, Sivonei Karpinski. **A educação de jovens e adultos no município de Curitiba sob a ótica de gênero e tecnologia**. 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

IRELAND, Timothy. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. **Nova escola**. São Paulo. N. 223, p. 36 – 40, 2009.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**– Brasília: UNESCO, 2014. 276 p.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LARA, Pedro José de. **Os desafios da Educação de Jovens e Adultos na sociedade da informação**. 2010. Disponível em: <http://need.unemat.br/4_forum/artigos/pedro.pdf> Acesso em: 20 nov. 2014.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES, Paula da Silva Vidal Cid; FERNANDES, Andrea da Paixão. Mediação, alfabetização e espaço digital: relações necessárias em EJA. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

MINAS, Juliana Galvão Marques; SILVA, Karen Kênnia Couto; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Inclusão digital para alunos PROEF 1 – Projeto do Ensino Fundamental. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos. T.; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MOURA, Adelina Maria Carreiro. **Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de casos em Contexto Educativo**. 2010. Tese (Doutorado em Ciência da Educação, Tecnologias Educativas) - Universidade do Minho, Braga, 2010.

NÁPOLES, Neusa Nogueira. **O uso das tecnologias de informação e comunicação na educação de jovens e adultos: visão de alunos e professores de uma escola municipal de Belo Horizonte**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

NERI DE SOUZA, Francislê; COSTA, António Pedro; MOREIRA, António. Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software WebQDA. **Atas da VII Conferência**

Internacional de TIC na Educação: Perspectivas de Inovação (CHALLENGES2011), pp. 49-56, Braga, 12 a 13 de maio, 2011.

NUNES, Albino Oliveira. Investigando o processo de inclusão digital dos alunos do curso de edificações do proeja no IFRN – Campus Mossoró. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos. **Revista da Alfabetização Solidária**, São Paulo: Unimarco, v.4, n. 4, 2004.

OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos; SANTOS, Rilza Cerqueira. Educação de jovens e adultos, formação docente e mídias: diálogos contemporâneos. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 15-43.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 18, p. 101-107, set/out/nov/dez., 2001.

OLIVEIRA, Robson Benício de; GILL, Maria da Penha Caetano de Figueiredo. Novas tecnologias na educação: inclusão digital e o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de geografia. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

PANTA, Rômulo Luiz Silva; PANTA, Cibelle Soraya Silva. Aprendizagem autônoma: a EAD na EJA como instância de resgate, mundialização e inclusão: um estudo de caso. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

PELUSO, Teresa Cristina Loureiro. Ensino a Distância e telessala: um estudo exploratório dos limites dessas alternativas pedagógicas na educação de jovens e adultos. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

PEREIRA, J.C. **Os impactos na vida dos educandos na educação de jovens e adultos a partir do acesso à informática na escola.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos:** das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PINTO, Ivone Maciel; SOUZA, Daniel Félix. A educação de jovens e adultos e a relação com as tecnologias de informação e comunicação. **Anais do Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, VII CONNEPI, 2012.**

RIBEIRO, N. N. A.; MOURA, Tania M. M. O ponto cego da formação de professores da para Educação de Jovens e Adultos. **Debates em Educação**, Maceió, v. 3, n. 6, p. 53-69, 2011.

SANCHO, Juana María. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, Juana M. **Para uma tecnologia educacional.** São Paulo: Artes Médicas, 1998.

SANCHO, Juana María; HERNANDEZ, Fernando et al. (Org). **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Edméa O. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIM, Antônio (Orgs.). **Educação Online:** cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010, v. 1, p. 29-48.

SANTOS, Ligia Pereira dos; PEQUENO, Robson. Novas tecnologias e pessoas com deficiências: a informática na construção da sociedade inclusiva? In: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Orgs). **Tecnologias digitais na educação.** Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SANTOS, Maria Edilene do Amaral Silva; OLIVEIRA, Érico Anderson de. Para além da inclusão digital. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

SANTOS, Pêdra Alinete Batista dos; BÁRBARA, Maria Rita Neves Santa; SANTOS, Roberval Santana. Educação à Distância: tecnologias da informação e comunicação. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

SANTOS, Vanessa Matos dos; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Para além da tecnologia: por uma interatividade pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

SARTORE, Anna Rita; PRADO, Edna. Tecnologias na formação e práxis de professores da EJA. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

SILVA, Adriana Carvalho da; BURGOS, Mirian Patrícia. Inclusão digital na EJA - trilhando os caminhos da autonomia. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

SILVA, Analise de Jesus da. Estado do conhecimento sobre EJA, TICs e suas interfaces na região metropolitana de belo horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros? **Anais** da 36ª Reunião Nacional da ANPED, de 29 de set a 02 de out de 2013.

SILVA, Jerry A. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!** 2010. 191p. Dissertação (Mestrado em Educação) - FAE, UFMG, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Marco. Inclusão Digital: algo mais do que ter acesso às tecnologias digitais. In RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel (orgs). **Ensino-aprendizagem e comunicação**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

SILVA, Patrícia de Carvalho. Tecnologias da informação e da comunicação: relatos de experiência na mídia sonora. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

SILVA, Valdirene Moura da. Inclusão digital, um desafio que precisa ser conquistado. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

SITOE, Reginaldo Manuel. Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico?. **Comportamento Organizacional e Gestão**. Lisboa. VOL. 12, N.º 2, 283-290, 2006.

SOARES, Leôncio J. G. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a. p. 273-289.

SOARES, Leôncio J. G. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: Um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.02, ago.2011b, p. 303-322

SOARES, Leôncio J. G.; SOARES, Rafaela C. e S. O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 22, n. 6, 2014, pp. 1-22 Arizona, Estados Unidos.

SOUSA, Elizenda Sobreira Carvalho de. Criatividade e estratégias de aprendizagem na produção de cursos em Educação a Distância. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I

TORRES, Rosa María. **Aprendizaje ao largo de toda la vida**: um nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) em el Sur. Quito-Buenos Aires: Instituto Fronesis, 2002.

TORRES, Rosa María. **Educação e aprendizagem para todos**: olhares dos cinco continentes. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009.

TRINDADE, Ana Paula dos Santos; NUNES, Wallace Vallory. Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos: Relatos de Práticas Pedagógicas. **Cadernos da FaEL**, Volume 2, nº. 5, Mai./Ago. de 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 22. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, Jomtien, 1990. Publicação UNESCO, 1998.

UNESCO. **Educação e aprendizagem para todos**: olhares dos cinco continentes. Timothy Ireland (Coord). Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009. 112 p.

UNESCO. **Marco da ação de Belém**. Brasília, 2010a.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília, 2010b. 156 p.

UNESCO. **Segundo relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília, 2014. 165 p.

VALDES, Raúl; PILZ, Dania; RIVERO, José; MACHADO, Maria Margarida; WADER, Gabriela. **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos**: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade. Organização de Estados Ibero-americanos[*e*] UNESCO- Goiana: Ed. UFG, 2014. 209 p.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira; BENTES, Haroldo de Vasconcelos. Reflexões à cerca da aprendizagem do PROEJA-IFPA: os desafios das novas tecnologias de Informação e comunicação, na perspectiva da integração curricular. In: I Congresso Internacional da cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. v. I.

APÊNDICE

APÊNDICE 1: Questionário aplicado com os professores do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos.

PESQUISA: As Tecnologias Digitais na Educação de Jovens e Adultos

PESQUISADOR: Flávia Andréa dos Santos

ORIENTADOR: Profº Drº Sérgio Abranches

ATIVIDADE: Questionário

SUJEITO: Professor

Todas as informações coletadas através deste questionário são absolutamente sigilosas e serão utilizadas exclusivamente pela professora pesquisadora, acima identificada, em sua dissertação sem identificar o respondente. Desde já, agradecemos a sua contribuição e atenção.

I - CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

1. **Sexo** () Feminino () Masculino

2. **Idade** _____

3. **Tempo de experiência docente** _____

4. **Tempo de exercício na EJA** _____

5. **Segmento em que leciona**

(Pode marcar mais de uma alternativa)

() Educação Infantil

() EJA – Modulo IV e V

() Do 1º ao 5º ano

() Curso Profissionalizante

() Do 6º ao 9º ano

() Ensino Médio

() EJA – Mod I, II e III

() Outro _____

6. **Formação**

(Pode marcar mais de uma alternativa)

() Magistério

() Graduação em Pedagogia

() Graduação /Licenciatura _____

7. **Formação / Pós-graduação**

(Marque a alternativa correspondente à sua formação, e, se possível, especifique o curso.)

() Especialização _____

() Mestrado _____

() Doutorado _____

II - AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

8. Quais dos Recursos Tecnológicos abaixo você possui?

(Pode marcar mais de uma alternativa)

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Computador Desktop | <input type="checkbox"/> Aparelho de DVD | <input type="checkbox"/> Equipamento de Jogos Eletrônicos |
| <input type="checkbox"/> Notebook | <input type="checkbox"/> TV Por Assinatura | <input type="checkbox"/> Aparelho Celular |
| <input type="checkbox"/> Tablet | <input type="checkbox"/> TV Digital | <input type="checkbox"/> Smartphone |
| <input type="checkbox"/> Pendrive | <input type="checkbox"/> Filmadora Digital | <input type="checkbox"/> Nenhuma das Opções |
| <input type="checkbox"/> Câmera Fotográfica Digital | <input type="checkbox"/> MP3/ MP4 | <input type="checkbox"/> outros _____ |

9. Você acessa a internet?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
|------------------------------|------------------------------|

Em caso afirmativo

(Marque a alternativa principal)

- Todos os dias
- Uma vez por semana
- Mais de uma vez por semana
- Frequentemente
- Raramente

Em caso negativo

(Marque e pule para a questão 13)

- Não gosto
- Não tenho disponibilidade de tempo
- Não preciso
- Não sei usar
- Outros _____

10. Onde você acessa a internet?

(Pode marcar mais de uma alternativa)

- | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Em casa | <input type="checkbox"/> Na Lan House | <input type="checkbox"/> Nos espaços públicos que tem Wifi |
| <input type="checkbox"/> No trabalho | <input type="checkbox"/> Outros | |

11. Como você acessa a internet?

(Pode marcar mais de uma alternativa)

- Pelo computador Desktop
- Pelo Notebook
- Pelo Tablet
- Pelo Celular/Smartphone
- Pela TV
- Outros _____

12. Assinale as alternativas para as quais você utiliza a internet.

(Pode marcar mais de uma alternativa)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Pesquisar | <input type="checkbox"/> Elaborar planejamento |
| <input type="checkbox"/> Estudar | <input type="checkbox"/> Elaborar atividades educativas |
| <input type="checkbox"/> Acessar e-mail | <input type="checkbox"/> Elaborar provas |
| <input type="checkbox"/> Realizar serviços bancários | <input type="checkbox"/> Acessar páginas de relacionamento |
| <input type="checkbox"/> Se comunicar com colegas de trabalho | <input type="checkbox"/> Fazer cursos on-line |
| <input type="checkbox"/> Se comunicar com alunos | <input type="checkbox"/> Assistir filmes |
| <input type="checkbox"/> Organizar viagens | <input type="checkbox"/> Agendar consultas |
| <input type="checkbox"/> Acessar redes sociais | <input type="checkbox"/> Jogar |
| <input type="checkbox"/> Comprar | <input type="checkbox"/> Outros _____ |

13. Marque os itens abaixo que você utiliza e com que frequência:

<input type="checkbox"/> Facebook	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> WhatsApp	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> You Tube	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Twitter	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Skype	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Wikipédia	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Instagram	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Google +	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> E-mail	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Hangouts	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Arquivos nas Nuvens	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Vídeo Conferência	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Pesquisa em Sites	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Blog	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Aplicativo Waze	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Jogos Eletrônicos	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
<input type="checkbox"/> Outros _____	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente

14. Em sua opinião, as Tecnologias influenciam na vida das pessoas? Por quê?

15. O que você compreende por Tecnologias Digitais?

16. Como você se considera em relação às Tecnologias Digitais?

(Pode marcar mais de uma alternativa)

- Sinto-me desafiado, e busco me apropriar sempre das novidades.
- Gosto muito, e sempre que adquiro algo novo busco aprender a usar.
- Gosto muito, mas tenho dificuldade em utilizar.
- Não gosto, mas não tem como deixar de usar.
- Não me interessa pelas tecnologias digitais, pra mim é um grande mistério.
- Penso que as tecnologias digitais não foram feitas para a minha geração.
- Outros _____

III - AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO

17. Em sua opinião, é possível utilizar Tecnologias Digitais na escola?

(Marque apenas uma alternativa)

- Sim Às vezes Não Nunca

18. Você utiliza Tecnologias Digitais em sua prática pedagógica?

(Marque apenas uma alternativa, e se possível exemplifique)

Utilizo com frequência

Quais _____

Utilizo com pouca frequência

Quais _____

Pretendo utilizar

Nunca utilizei

19. Qual a importância das Tecnologias Digitais no processo de ensino e aprendizagem?

(Marque apenas uma alternativa)

- Tem muita importância Tem pouca importância Não tem importância

Você poderia justificar sua resposta?

20. Quais Recursos Tecnológicos abaixo podem ser utilizados na sala de aula?

(Pode marcar mais de uma alternativa)

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Computador | <input type="checkbox"/> Aparelho de DVD | <input type="checkbox"/> Filmadora Digital |
| <input type="checkbox"/> Notebook | <input type="checkbox"/> TV | <input type="checkbox"/> Games Digitais |
| <input type="checkbox"/> Tablet | <input type="checkbox"/> Lousa Digital | <input type="checkbox"/> Câmera Fotográfica Digital |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> MP3/ MP4 | <input type="checkbox"/> Redes Sociais |
| <input type="checkbox"/> Smartphone | <input type="checkbox"/> Aparelho de Som | <input type="checkbox"/> Nenhuma das Opções |
| <input type="checkbox"/> Aparelho Celular | <input type="checkbox"/> Datashow | <input type="checkbox"/> Outros _____ |

Você utiliza algum dos que marcou? Quais?

IV – AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**21. É possível utilizar as Tecnologias Digitais na Educação de Jovens e Adultos?**

- Sim Às vezes Não Nunca

22. Qual a importância das Tecnologias Digitais na Educação de Jovens e Adultos?

(Marque apenas uma alternativa)

- Tem muita importância Tem pouca importância Não tem importância

23. Você utilizaria as Tecnologias Digitais na sala de aula da EJA?

(Marque apenas uma alternativa)

- Com certeza Talvez Não Nunca

Poderia justificar sua resposta?

24. Quais Tecnologias você acredita que os alunos da EJA utilizam no dia-a-dia?

Como as Tecnologias Digitais podem ser utilizadas na EJA?

APÊNDICE 2: Entrevista aplicada com os professores do I segmento da Educação de Jovens e Adultos.

PESQUISA: As tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos

PESQUISADOR: Flávia Andréa dos Santos

ORIENTADOR: Profº Drº Sérgio Abranches

ATIVIDADE: Entrevista semiestruturada

SUJEITO: Professor

Todas as informações coletadas através da entrevista são absolutamente sigilosas e serão utilizadas exclusivamente pela professora pesquisadora, acima identificada, em sua dissertação sem identificar o respondente. Desde já, agradecemos a sua contribuição e atenção.

Questões

1. Em sua opinião, qual o principal objetivo da Educação de Jovens e Adultos?
2. O que os alunos da EJA buscam na escola?
3. É possível utilizar as tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos?
4. As tecnologias digitais ajudam os alunos a alcançarem aquilo que eles buscam na EJA?
5. Como as tecnologias digitais podem ser utilizadas na EJA?
6. Quais os desafios para utilizar as tecnologias digitais na EJA?
7. O uso das tecnologias digitais na EJA poderia proporcionar mudanças no processo de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos?