

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Danielle Martins do Carmo**

**Tecendo relações entre currículo e as tecnologias digitais da informação e comunicação na educação de jovens e adultos: os desafios dos docentes do CESU no município de Juiz de Fora/MG**

Juiz de Fora

2021

**Danielle Martins do Carmo**

**Tecendo relações entre currículo e as tecnologias digitais da informação e comunicação na educação de jovens e adultos: os desafios dos docentes do CESU no município de Juiz de Fora/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Prof. Dra. Mariana Cassab Torres

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Martins do Carmo, Danielle.

Tecendo relações entre currículo e as tecnologias digitais da informação e comunicação na educação de jovens e adultos: : os desafios dos docentes do CESU no município de Juiz de Fora/MG / Danielle Martins do Carmo. -- 2021.

156 f.

Orientadora: Mariana Cassab Torres

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. EJA. 2. TDIC. 3. Currículo. 4. Professores da EJA. I. Cassab Torres, Mariana, orient. II. Título.

DANIELLE MARTINS DO CARMO

**Tecendo relações entre currículo e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos: os desafios dos docentes do CESU no município de Juiz de Fora/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Aprovada em 25 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA



---

Dra. Mariana Cassab Torres – Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dra. Adriana Rocha Bruno  
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dra. Ana Cléa Braga Moreira Ayres  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Dedico esta dissertação a minha amiga Luzia Lúcia (*in memoriam*), que sempre me incentivou através de suas palavras tão carinhosas e motivacionais.

## AGRADECIMENTO

Início meu agradecimento a Deus, sem ele não teria forças diante dos desafios que enfrentei para chegar até aqui. Obrigada por iluminar sempre os meus caminhos.

À minha família que foi tão compreensiva nos momentos de aflições e anseios.

À Universidade Federal de Juiz de Fora pela acolhida no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE juntamente com todos os professores e funcionários que sempre me trataram com atenção e respeito.

À professora e orientadora Mariana Cassab Torres por suas orientações, ensinamentos e por dividir conhecimentos e saberes.

Ao GRUPPEJJA - Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos pelo aprendizado compartilhado e pela acolhida. Obrigada por proporcionar e contribuir com minha formação, tanto acadêmica quanto pessoal.

Agradecimento mais que especial ao Centro de Ensino Supletivo Custódio Furtado de Souza de Juiz de Fora – CESU/JF, representado por seus diretores Sergio e Marta que acreditaram em minha pesquisa e permitiram que a mesma fosse realizada na instituição.

Aos professores Dra. Adriana Rocha Bruno e Dra. Ana Cléa Braga Moreira Ayres, que gentilmente aceitaram o convite para a banca de qualificação e defesa. Sou grata pelas observações, indicações e sugestões.

Aos amigos de longa data que entenderam minhas ausências necessárias nesses dois anos.

“Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”  
(PAULO FREIRE, 1996, p. 37).

## RESUMO

A inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC 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 TDIC à construção curricular na prática pedagógica da EJA. Para este trabalho, dentro dessa temática, focamos nossa atenção em como os professores compreendem as possibilidades e os desafios dessa inserção de tecnologias junto ao currículo da escola. O presente estudo pretende investigar como os docentes do CESU/JF constituem o currículo diante da modalidade semipresencial na EJA no município de Juiz de Fora/MG. A composição do quadro teórico da pesquisa engloba as produções acerca da discussão das TDIC na EJA, discutindo as funções da EJA, a EJA inserida na sociedade da informação. A construção social do currículo bem como as concepções que os professores em torno do currículo, TDIC e os alunos da EJA. As discussões foram pautadas através dos referenciais teóricos no campo do currículo, os estudos realizados por Gimeno Sacristán (2000) e Miguel Arroyo (2013), no campo das TDIC, os autores Nelson Pretto (2008), Manuel Castells (2006) e Marco Silva (2010). Também nos apoiamos em Paulo Freire (1996, 2000, 2019) no campo da EJA. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se caracteriza por um estudo de abordagem qualitativa que, assume como instrumento de produção da empiria a aplicação de questionários com perguntas objetivas e dissertativas e a realização de entrevistas. A pesquisa teve como sujeito os professores do segundo segmento da EJA da escola municipal Custódio Furtado de Souza no município de Juiz de Fora/MG. Desta forma, chegamos à conclusão que mesmo enfrentando desafios, resistências e limites, os professores participantes da pesquisa, conseguem desenvolver suas aulas buscando um trabalho de qualidade. Através de diálogos é possível coordenar um trabalho pedagógico de forma a desenvolver uma proposta curricular com os diferentes atores escolares. Os resultados da pesquisa revelam que a inserção das TDIC 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, sendo integrada na construção curricular como uma necessidade da educação na EJA do século XXI.

**Palavras-chave:** EJA. TDIC. Currículo. Professores da EJA.

## ABSTRACT

The insertion of Digital Information and Communication Technologies - ICTs 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 that fall upon the school. Youth and Adult Education (YAE), as a component of this society and of the school, also receives the demands arising from the presence of these technologies in society. Therefore, it is necessary to discuss the meaning of the insertion of ICTs to the curricular construction in the pedagogical practice of YAE. For this work, within this theme, we focus our attention on how teachers understand the possibilities and challenges of this insertion of technologies into the school curriculum. The present study aims to investigate how teachers at CESU/JF constitute the curriculum in face of the semipresential modality in YAE in the city of Juiz de Fora/MG. The composition of the theoretical framework of the research includes productions about the discussion of ICT in YAE, discussing the functions of YAE, and YAE inserted in the information society. The social construction of the curriculum as well as the conceptions that teachers have about the curriculum, the ICT and the students of YAE. The discussions were guided through the theoretical references in the field of curriculum, the studies conducted by Gimeno Sacristán (2000) and Miguel Arroyo (2013), in the field of ICT, the authors Nelson Pretto (2008), Manuel Castells (2006) and Marco Silva (2010). We also rely on Paulo Freire (1996, 2000, 2019) in the field of YAE. From the methodological point of view, the research is characterized by a qualitative approach study that assumes as an instrument of empirical production the application of questionnaires with objective and dissertative questions and interviews. The research had as its subject teachers of the second segment of the YAE at the Custódio Furtado de Souza municipal school in Juiz de Fora/MG. In this way, we concluded that, even facing challenges, resistance and limits, the teachers participating in the research are able to develop their classes seeking quality work. Through dialogues it is possible to coordinate pedagogical work in order to develop a curriculum proposal together with the different school players. The results of the research reveal that the insertion of ICT in the pedagogical practice of YAE cannot be understood only as a process of instrumentalization of the student in the perspective of digital inclusion. It needs to be understood in the context of the legal right, in the scope of the equalizing and qualifying

functions defined for EJA, being integrated in the curricular construction as a necessity of education in EJA of the 21st century.

**Keywords:** YAE. ICT. Curriculum. YAE Teachers.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Faixa etária dos professores da pesquisa .....	70
Tabela 2 –	Graduação dos professores sujeitos da pesquisa .....	71
Tabela 3 –	Mestrado dos professores sujeitos da pesquisa .....	72
Tabela 4 –	Doutorado dos professores sujeitos da pesquisa .....	72
Tabela 5 –	O uso da internet pelos professores .....	75
Tabela 6 –	Significado das TDIC para os professores .....	82

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Relação de dissertações analisadas que investem no estudo da EJA na interface com as TDIC .....	35
Quadro 2 –	Influência das TDIC na vida das pessoas, segundo os professores .....	84
Quadro 3 –	TDIC que a escola oferece para trabalhar na EJA .....	92
Quadro 4 –	Compreensão dos professores sobre o principal objetivo da EJA .....	93
Quadro 5 –	O que os alunos da EJA buscam na escola na visão dos professores .....	98
Quadro 6 –	Possibilidades das TDIC na EJA .....	121
Quadro 7 –	Desafios das TDIC na EJA .....	129

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Tempo de docência na EJA dos professores entrevistados .....	71
Gráfico 2 –	Tempo geral de magistério e tempo na EJA dos professores participantes da pesquisa .....	73
Gráfico 3 –	Recursos tecnológicos que os professores possuem no campo pessoal .....	73
Gráfico 4 –	Local onde o professor acessa a internet .....	74
Gráfico 5 –	Como o professor acessa a internet .....	75
Gráfico 6 –	Uso e frequência das mídias pelos professores entrevistados .....	77
Gráfico 7 –	Como o professor se considera em relação as TDIC .....	81
Gráfico 8 –	Tecnologias que os professores citam utilizar na educação .....	88
Gráfico 9 –	Tecnologias que na avaliação dos professores os alunos da EJA possuem .....	90

## LISTA DE FIGURA

Figura 1 –	Mapa do município de Juiz de Fora/MG .....	67
------------	--	----

## LISTA DE SIGLAS

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CESU</b>	Centro de Estudos Supletivos Custódio Furtado de Souza
<b>CETIC</b>	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONFINTEA</b>	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
<b>DESU</b>	Diretoria de Ensino Supletivo
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>PJF</b>	Prefeitura de Juiz de Fora
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PUC/SP</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>SEDF</b>	Secretaria de Educação do Distrito Federal
<b>TDIC</b>	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNICAP</b>	Universidade Católica de Pernambuco
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>ASPECTOS QUE DESENHAM A DISCUSSÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>A EJA e suas particularidades na sociedade da informação .....</b>	<b>27</b>
<b>3</b>	<b>AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS APONTAM .....</b>	<b>34</b>
<b>4</b>	<b>O PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>47</b>
<b>4.1</b>	<b>O currículo como um constructo social .....</b>	<b>47</b>
<b>4.2</b>	<b>O manejo metodológico do estudo: a natureza da pesquisa e a caracterização dos instrumentos metodológicos .....</b>	<b>55</b>
<b>4.2.2</b>	<b>A caracterização dos contextos: político, institucional e os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>60</b>
<b>4.2.2.1</b>	<b>A proposta curricular da EJA no município de Juiz de Fora/MG .....</b>	<b>62</b>
<b>4.2.2.2</b>	<b>O Centro de Estudos Supletivo Custódio Furtado de Souza de Juiz de Fora/MG .....</b>	<b>67</b>
<b>4.2.2.3</b>	<b>Os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>70</b>
<b>5</b>	<b>AS CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES EM TORNO DAS NOÇÕES DE CURRÍCULO, TDIC E OS EDUCANDOS DA EJA .....</b>	<b>79</b>
<b>6</b>	<b>A CONSTRUÇÃO CURRICULAR NA EJA EM UMA ESCOLA DE ENSINO SEMIPRESENCIAL: QUAL O LUGAR QUE AS TDIC ASSUMEM NO CURRÍCULO .....</b>	<b>103</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>137</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>143</b>
	<b>ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>149</b>
	<b>ANEXO 2 – ENTREVISTA .....</b>	<b>153</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil apresenta uma densa trajetória que traz consigo sentidos que perpassam cada um dos seus momentos históricos. Baseando-se nas experiências da Educação Popular, a EJA assume o grande desafio de contribuir para o desenvolvimento do pensamento político e crítico dos oprimidos, essencial para interferir nos processos históricos e modificar sua realidade de exclusão social.

Entretanto, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018), a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estabelecido, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Isso significa que 11,5 milhões de pessoas ainda não sabem ler e escrever. O número chega a ser quase três vezes maior na população com 60 anos ou mais, 19,3%, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) na comparação com a população branca (4,0%). Na região sudeste, por exemplo, apenas 76,9% dos alunos estavam no ensino médio na idade esperada em 2017 (IBGE, 2018).

A educação escolar hoje é um direito de todo cidadão enquanto princípio constitucional. A partir da década de 1980, a garantia da escolarização foi intensificada no que diz respeito à legislação. Nesse sentido a política de educação de jovens e adultos tem como desafio afirmar o compromisso histórico com a sociedade brasileira marcada, em grande parte, por um forte processo de exclusão social e educacional. Assim, é preciso assinalar com firmeza que a EJA se trata de um direito e uma reparação histórica.

A presente pesquisa nasce em decorrência, portanto, do reconhecimento da importância de se investir em políticas públicas acerca da modalidade e pesquisas acadêmicas que as qualifiquem como também se referencia nas questões que sempre acompanhei envolvendo a temática da diversidade, seja no âmbito escolar ou em outros espaços sociais e culturais.

Minha experiência como tutora em um curso de graduação na modalidade semipresencial no município de Juiz de Fora/MG trouxe observações relevantes diante da modalidade. Alguns alunos apresentavam dificuldades não nos conteúdos das disciplinas, mas sim no uso das tecnologias, seja no envio das atividades ou nas participações em fóruns e chats. As dificuldades eram mais evidentes em alunos da terceira idade que estavam um tempo sem frequentar o ambiente escolar. Esses fatores me despertaram

interesse especificamente nos sujeitos sociais que integram a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da educação básica é uma grande conquista dos movimentos sociais e do enorme contingente de brasileiras e brasileiros que não tiveram seu direito garantido no tempo esperado. Ainda assim, é válido ressaltar que o processo de conformação da educação institucional ofertado aos sujeitos sociais violados no seu direito básico e humano impõe enormes desafios à modalidade. Um desafio central diz respeito à apropriação crítica das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no âmbito das práticas curriculares desenvolvidas na modalidade. Afinal, a cidadania, no mundo contemporâneo marcado pelas tecnológicas, irremediavelmente passa pelo letramento digital. Envolver as tecnologias na educação é fundamental desde que tenha a “compreensão de que os aparatos tecnológicos constituem-se elementos que contribuem com a construção de outras práticas sociais”, seja na sociedade, na escola e na educação em geral. (PRETTO, 2011 p 101).

Quando analisamos as expectativas pedagógicas para a EJA, consideramos as transformações sociais resultantes da presença das tecnologias digitais na sociedade. É preciso responder aos anseios dessa sociedade informacional onde 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 transformação (CASTELLS, 1996).

A presença das tecnologias digitais na sociedade transforma as relações do homem com o mundo e do mundo com o homem. Para Kenski (2010), o homem e a mulher são perpassados pelas tecnologias na contemporaneidade o que faz com que seu pensamento e ação se transformem. Conseqüentemente mudam as maneiras como fazemos a leitura de mundo e de si, como nos comunicamos e adquirimos conhecimentos. A escola se encontra no meio dessas transformações e precisa enfrentá-las radicalmente caso queira atender seu propósito de formação cidadã.

O desenvolvimento e a propagação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, bem como a grande circulação de informação que estas proporcionam, vêm ilustrando um novo contexto social, político e econômico, onde o domínio crítico da leitura e escrita, tanto em seu formato impresso, quanto no digital, tornam-se instrumentos imprescindíveis no processo de apropriação e utilização dessas informações. Uma dimensão que supera o aspecto instrucional da aquisição dessa nova linguagem, isto é, o mero domínio da técnica e das ferramentas tecnológicas disponíveis na atualidade. Ainda que essas disposições sejam fundamentais, é preciso investir na formação crítica e no debate de como sua existência media a constituição de um novo homem e uma nova

mulher.

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.

Um objetivo que a escola, a EJA e seus educadores precisam assumir radicalmente. Afinal, conforme assinala a Declaração de Hamburgo, ao relacionar a educação de pessoas jovens e adultas com os processos de exclusão:

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 (CONFINTEA, 1997 p 17).

A não alfabetização digital, por conseguinte, aprofunda os processos de exclusão tão comuns à vida do educando da modalidade. Isso fica bastante evidente na conjuntura atual em que vivemos com a pandemia de Covid-19. Os educandos da EJA são aqueles que mais sofrem processos de exclusão escolar com a implementação do ensino remoto.

Diante dessa realidade de exploração, dominação e exclusão social, educacional e digital, é um desafio para os professores orientarem suas práticas curriculares a partir das particularidades que caracterizam a EJA. Essas passam pelo desafio de construir currículos na modalidade sintonizados com suas finalidades sociais, políticas e educacionais, pelo reconhecimento da diversidade dos sujeitos que compõem a EJA e dos processos de opressão e dominação que determinam suas existências individuais e coletivas, na formação específica dos educadores, nas vivências pedagógicas praticadas na escola, entre outros. No centro destas especificidades é preciso posicionar os educandos e educandas da EJA, seus saberes de experiência feitos, suas leituras de mundo e as suas demandas para com esta modalidade de ensino.

Nesse sentido, Moran (2011) afirma que o processo em rede não é uma solução mágica no que se refere à relação pedagógica, mas pode facilitar o intercâmbio “professor/professor, aluno/aluno, professor/aluno”.

É compreensível o comportamento das pessoas diante dos avanços da tecnologia e sua influência no cotidiano de cada um. Normalmente, o indivíduo que está inserido nesse contexto tende a não perceber que se trata de algo que vem acontecendo há algum tempo.

A escola deve ser um espaço de ampliação de cultura, que contribua para que os

educandos compreendam criticamente o mundo e se implique com a construção de uma sociedade justa. No mundo globalizado marcado pelas TDIC isso irremediavelmente envolve entender as TDIC para além de uma perspectiva meramente instrumental e instrucional.

Entretanto, a inserção das tecnologias digitais no exercício pedagógico da EJA passa por objetivos que lhes são atribuídos e incide efetivamente sobre o modo como o professor compreende o processo de ensino e de aprendizagem. Como também, decorre da visão que o professor tem do conhecimento, do currículo, da educação, do papel da EJA e das tecnologias.

Em busca de compreender as possíveis transformações na prática pedagógica, resultantes da presença das tecnologias digitais na educação que proponho a realização da pesquisa com docentes que atuam com a modalidade semipresencial para o público da EJA. A intenção é analisar como a construção curricular na EJA é afetada em face aquisição dos meios tecnológicos.

Diante da reflexão sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação na educação nasceu o interesse de compreender quais são as potencialidades e os limites do uso das tecnologias para a construção curricular no campo da EJA. A minha vivência, enquanto professora, instiga-me a discutir as contribuições que a inserção destas tecnologias pode trazer ao fazer curricular na EJA, e de que modo estas contribuiriam para a construção da criticidade, e liberdade dos seus educandos com vista a conquistarem 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.

Consideramos que para compreendermos a relação das tecnologias digitais com o processo de construção curricular na EJA é importante localizarmos o professor nesta discussão. Nesse sentido, o nosso estudo apresentou por objetivo *investigar como os docentes do Centro de Estudos Supletivos de Juiz de Fora (CESU), do município de Juiz de Fora, constituem o currículo diante da modalidade à distância na Educação de Jovens e Adultos.*

A escolha por essa escola específica se justifica pela exigência do uso das TDIC na modalidade semipresencial oferecida na escola. Consideramos que para compreendermos a relação das tecnologias digitais na EJA com o processo de construção curricular na modalidade é importante focar o trabalho desenvolvido pelo docente na

realidade concreta de uma escola e na relação com seus educandos. Nossa hipótese é que no contexto dessa escola teríamos mais oportunidades de localizar educadores da EJA familiarizados com a apropriação das TDIC em suas práticas curriculares na modalidade.

A partir do contexto apresentado, estabeleço as seguintes questões norteadoras para a presente pesquisa: como as tecnologias afetam a construção do currículo da EJA? Para os educadores, quais as possibilidades e os limites do uso das TDIC na fabricação curricular na Educação de Jovens e Adultos? Quais concepções os professores apresentam acerca das TDIC? Como os docentes da EJA utilizam a tecnologia a favor da aprendizagem? Quais são os recursos tecnológicos utilizados na EJA que favorecem a dinâmica educativa? Quais são os principais desafios que os educadores da EJA enfrentam no uso das tecnologias? Quais estratégias desenvolvem de forma a enfrentar as dificuldades instituídas no cotidiano do ato educativo na EJA?

Partimos da hipótese que a inserção das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos pode contribuir com a renovação da dinâmica da sala de aula, favorecendo o diálogo, o exercício da crítica e a socialização dos conhecimentos. A intenção é exatamente compreender quais são os desafios enfrentados pelos educadores para orientar suas construções curriculares a partir dessa perspectiva. Em especial, como os docentes buscam lidar com os desafios de modo a superar a incerteza e os desafios de usar as tecnologias digitais. Assim, no âmbito pessoal e pedagógico, ultrapassar os limites gerados por estruturas físicas inapropriadas, por vivências nos contextos de formação docente nos quais essa temática é ainda pouco enfrentada e relacionar as demandas próprias da EJA com as práticas mediadas pelas tecnologias digitais.

No que tange a pesquisa do ponto de vista teórico, perseguimos o objetivo de aliar as contribuições de autores do campo do currículo e aqueles dedicados ao debate específico sobre as tecnologias digitais. Tomamos como referenciais teóricos no campo do currículo, os estudos realizados por Gimeno Sacristán (2000) e Miguel Arroyo (2013), no campo das TDIC, os autores Nelson Pretto (2008), Manuel Castells (2006) e Marco Silva (2010). Também iremos nos apoiar em Paulo Freire (1996, 2000, 2019) no campo da EJA.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se caracteriza por um estudo de abordagem qualitativa que, assume como instrumento de produção da empiria a aplicação de questionários com perguntas objetivas e dissertativas e a realização de entrevistas.

O presente estudo está estruturado em seis capítulos e as considerações finais.

No capítulo que segue o texto introdutório, refletimos sobre as tecnologias digitais e a EJA sob suas particularidades na sociedade da informação.

No terceiro capítulo, em um esforço de compreender como tem se dado o

investimento de pesquisa centrado na interface tecnologias digitais e a EJA, apresentamos a análise do trabalho de revisão bibliográfica realizada no âmbito das produções acadêmicas *Stricto Sensu* através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

No quarto capítulo, apresentamos o nosso percurso teórico metodológico da pesquisa bem como a natureza do estudo, os sujeitos envolvidos, o cenário da pesquisa, bem como os instrumentos aplicados e os procedimentos de análise de dados. Também enfatizamos a construção curricular na EJA com as TDIC na realidade do CESU/JF sob a perspectiva da proposta curricular do município de Juiz de Fora/MG.

No quinto capítulo, apresentamos as concepções dos educadores em torno do currículo, das TDIC e os educandos da EJA enfatizando uma discussão das perspectivas, possibilidades e desafios apresentados pelos professores.

No sexto capítulo apresentamos o debate sobre a construção curricular na EJA em uma escola de ensino semipresencial refletindo sobre qual o lugar que as TDIC assumem no currículo.

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

## **2 ASPECTOS QUE DESENHAM A DISCUSSÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EJA**

Neste capítulo apresentamos um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Também enfatizamos os documentos oficiais que abarcam a EJA articulado ao debate sobre as TDIC e o currículo. Bem como a EJA na sociedade da informação.

Ao desenhar um cenário da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, observamos que essa apresenta um caminho de muitos obstáculos. Trata-se de uma história marcada por interrupções, desarticulação das ações e fragilidades nos termos das políticas públicas específicas para a área.

Ao longo das décadas, em meio a políticas e ações centradas no esforço de alfabetizar integralmente a população brasileira, estatísticas ainda apontam índices altos de adultos não escolarizados no Brasil. Mas, se por um lado existe o sentimento de estagnação, por outro não podemos deixar de lado as lutas históricas diversas que insistem em destacar a importância da EJA como uma política afirmativa de direito e de compromisso com a construção do mundo justo.

Desde os Círculos de Cultura desenvolvidos por Paulo Freire, nas décadas de 1950 e 1960 o trabalho que desenvolveu com a alfabetização de adultos com base na crítica à educação bancária (FREIRE P., 2019), até documentos normativos e políticas mais contemporâneas, a EJA testemunha as lutas travadas em torno do compromisso histórico com a sociedade brasileira marcada pela desigualdade social, econômica, racial e cultural e o intenso processo de exclusão social e educacional que essas desigualdades geram.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96. É importante exemplo desse compromisso, quando a EJA foi instituída como modalidade da Educação Básica como assinala seu artigo 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

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 (BRASIL, 1996).

Em complementação à LDB, o Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe sobre as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, mesmo diante de seus limites, é outra importante conquista. Em princípio, o Parecer (BRASIL, 2000) estabelece que a Educação de Jovens e Adultos corresponda 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).

No empenho de perseguir essas especificidades da modalidade, é possível assinalar as grandes contribuições que a obra de Paulo Freire (1996) traz para o campo da EJA. Sua obra nos convoca a refletir sobre a centralidade que os saberes dos educandos - em termos freireanos os saberes de experiência feita dos oprimidos - assumem na fabricação curricular. A contribuição de Paulo Freire na EJA é de grande importância até o tempo presente, pois mais do que uma metodologia de ensino, sua práxis manifesta em seu pensamento teórico e sua ação educacional e política assinalam a importância dos currículos se instituírem mediante a seleção e organização de temas relevantes extraídos do cotidiano dos alunos e implicar-se com a transformação social.

Conforme assinala as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000), a EJA possui objetivos particulares relacionadas às suas funções Reparadora, Equalizadora e Qualificadora. A função reparadora representa a entrada dos sujeitos da EJA no espaço do direito civil. O direito não só a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano, a “igualdade perante a lei é o ponto de chegada da função reparadora” (BRASIL, 2000, p. 9). Se igualdade diante da lei representa o ponto de chegada da função reparadora, também se manifesta como o ponto de partida para a igualdade das oportunidades, elemento 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” (BRASIL, 2000 p 10).

Segundo o Parecer (BRASIL, 2000), a Educação de Jovens e Adultos, vista como uma compensação e não como um direito, foi modificada nos preceitos legais enquanto “tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade” (BRASIL, 2000, p. 66).

A terceira função é a qualificadora. Essa, segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, é a função permanente da EJA. Ela equivale à tarefa de assegurar a todos o processo de

conhecimentos por toda a vida. Essa função configura a educação como um princípio indispensável para o exercício pleno da cidadania. Neste cenário, a Educação de Jovens e Adultos corresponde a um direito frente à sociedade da informação e do conhecimento. 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.

Diante dessas funções se configuram as especificidades da EJA, consubstanciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em seu art. 5 parágrafo único:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2000).

Obviamente esse modelo pedagógico próprio se institui em face às questões do tempo presente, ou como Paulo Freire assevera em *Pedagogia do Oprimido* (2019), nos temas epocais de certo período histórico. Isso significa que para refletir sobre as especificidades da EJA no contexto do trabalho de fabricação curricular é necessário considerar as transformações ocorridas contemporaneamente na estrutura social, intimamente ligada a uma sociedade cada vez mais urbanizada e informatizada que instituem novos desafios relacionados às tecnologias digitais. Assim como a apropriação da leitura e da escrita passa pelo direito humano da vida digna, as tecnologias digitais também. Aos não alfabetizados e excluídos da cultura digital não é vedado apenas o direito à educação, mas todas as dimensões de suas vidas são afetadas, como o trabalho, a saúde, o acesso aos bens culturais, etc.

As necessidades oriundas das atuais reivindicações sociais determinadas pelo avanço tecnológico corroboram com diferentes perfis de excluídos digitais. Atualmente entre as formas de exclusão nos deparamos com os excluídos digitais alfabetizados e não alfabetizados. Os avanços tecnológicos marcaram transformações na sociedade, porém tais avanços não se limitaram apenas em beneficiar a vida humana. Essa problemática se torna ainda mais alarmante quando observamos que ao relacionar os dados da população não alfabetizada com os índices de desenvolvimento humano, nota-se que a miséria e o analfabetismo caminham lado a lado. “Estar alfabetizado no mundo globalizado é condição

*sine qua nom* de qualidade mínima de vida” (RAIÇA, 2008 p 114).

Paulo Freire, através de suas obras, defende em seus questionamentos uma educação multicultural, ética, libertadora e transformadora. O pensamento de Freire ainda é atual e inspira a teoria e a prática da educação. Em suas reflexões, corrobora os cuidados com a educação, sugerindo a humanização das relações e a libertação dos homens.

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, P. 2019, p 41).

Com Paulo Freire é possível afirmar que o professor que persegue a educação como um ato de liberdade, desafia seus alunos, pois os saberes necessários à prática docente estão ancorados na convicção de que a educação é um processo humanizante, político, ético, estético, histórico, social e cultural. Mover-se em direção ao educando com vista a conquistar o diálogo e compreender seu mundo de vida e existência é central. Isso significa entender que o público da EJA traz experiências de vida que devem ser sempre considerados como o ponto de partida para a construção do currículo. Deve ser um processo que respeita as diferentes vivências de cada um. O contexto da EJA atual nos mostra um perfil diferente tanto do educando quanto do educador. Portanto, é preciso respeitar os saberes dos educandos. Para Freire, “pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobre tudo os das classes populares, chegam a ela” (1996, p. 33).

O que Paulo Freire mais defendia em suas teorias era a importância de resgatar a autoconfiança do educando, ou em seus termos combater a autodesvalia daqueles que internalizam as visões preconceituosas que os opressores têm dos oprimidos (FREIRE P., 2019). Sem acreditar em si mesmo, o educando não tem como libertar-se de sua condição social. Os alunos não necessitam decorar as palavras, eles precisam compreendê-las na relação com o mundo. É a palavra que acolhe o sentido do vivido, recolhe experiências, reúne em um mesmo tempo e espaço o eu, os outros e o mundo, produzindo um rico diálogo, para depois dominar a leitura e a escrita (FREIRE P., 1989). A aprendizagem não deve ser através da memorização, marca da educação bancária, mas sim, dentro de um contexto real do aluno para ele adquirir autonomia para levá-lo ao processo de ler e escrever. É importante gerar inquietação no aluno, para que ele sinta a necessidade da mudança do seu papel dentro da sua sociedade. Quando ele conseguir fazer a leitura do seu

mundo, enxergará como ser ativo e não passivo, o que o levará à mudança diante do saber-se, o saber do mundo e no/com o mundo está.

Nessa linha, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no art. 5º parágrafo único diz:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2000).

O cenário atual da EJA envolve consolidar essas funções no contexto de todas as ações voltadas para qualificar a modalidade. É importante o comprometimento de todos os envolvidos da escola, ou seja, todo o pedagógico para a realização de um trabalho educativo com solidez. Isso inclui a flexibilidade curricular da EJA que deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano.

Separar a experiência social e conhecimento real é amparar a hierarquização dos saberes, é desperdiçar experiências sociais, é desconsiderar que todo conhecimento tem sua origem na experiência social. Podemos dizer que é empobrecer os currículos pela negação das experiências sociais e da sua diversidade. Arroyo aponta que

Nos diálogos com os coletivos docentes afloram essas indagações e aparece uma pluralidade de projetos que se propõem articular as experiências sociais que envolvem alunos e mestres e seus coletivos com os conhecimentos acumulados produzidos também em experiências sociais (ARROYO, 2013 p. 115).

É necessário reconhecer as diferenças existenciais dos educandos compreendendo a heterogeneidade de suas necessidades de aprendizagem, o que implica uma abordagem curricular na EJA diversificada e flexível como definição dos saberes e sua organização ao longo dos processos educativos. O compromisso político com um ensino dedicado a jovens, adultos e idosos que ultrapasse a mera compensação do que a vida lhe tirou de possibilidades no percurso escolar.

Dentre tantas demandas há aquela de promover a introdução das tecnologias digitais da informação e comunicação à EJA, porque além de elas oferecerem recursos inestimáveis para as práticas educativas do professor, seu uso resulta em inclusão digital

dos alunos, pois “conhecer características da linguagem digital pode ser decisivo para participar ativamente da sociedade globalizada” (FRANCO, 2008, p. 111).

O papel da escola é preparar para a vida, e isso envolve mais do que ensinar conteúdos ou habilidades estabelecidas nos currículos. Nesse contexto a concepção da educação bancária estabelecida por Paulo Freire (2019), representa uma categoria de educação tradicional, onde o professor, como detentor do saber irá transmitir conhecimento aos alunos. Para superar práticas de caráter bancário, Freire propõe uma “educação problematizadora”, comprometida com a libertação, com o objetivo de fazer com que o educando seja crítico, que perceba a realidade a sua volta e se perceba como ser histórico capaz de transformá-la.

A escola deve ser um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar. Paulo Freire (2019) que acreditou sempre na capacidade criadora dos homens e mulheres, e pensando assim é que apresenta a escola como instância importante da sociedade. O autor nos provoca a reconhecer a presença do opressor no oprimido, ao que nos convida a luta pela libertação, inicialmente pela libertação do opressor que reside em cada um de nós, para então conseguirmos pelo movimento popular libertar todos os homens e mulheres. Em que medida as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação são mobilizadas na escola com vista a esses propósitos?

## **2.1 A EJA e suas particularidades na sociedade da informação**

A EJA estabelece uma modalidade de ensino e, como tal, apresenta características particulares que a distinguem de outros cenários educacionais. Podemos dizer que tais características são reconhecidas como particularidades e configuram o próprio sentido da EJA. Essas particularidades que caracterizam a EJA não se restringem 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 do material didático, pela formação dos educadores ou pelas vivências pedagógicas. 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 particularidades. Contudo, esse amparo legal dialoga com a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas e financiamento, de elaboração de propostas curriculares direcionadas, de formação dos professores para atuar nessa modalidade e de

construção de recursos didáticos próprios.

Seguindo a discussão do caráter transformador das tecnologias na sociedade podemos perceber que o acesso às tecnologias digitais para 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 diversificado (BRASIL, 2000, p. 8-9).

As influências do mundo digital ficaram mais evidentes a partir da popularização da “internet” e das tecnologias, ainda que sua universalização seja um desafio e atinja desigualmente os diferentes sujeitos sociais.

Nesse sentido, é importante utilizar esse recurso na Educação de Jovens e Adultos com o propósito de ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento, à cultura, ao lazer, a cidadania e principalmente a autonomia, que ainda é o maior desafio que a escola enfrenta em todos os níveis de ensino. Sabemos que as tecnologias estão presentes em nosso cotidiano e em inúmeros locais que influenciam a dinâmica das relações humanas, destacando a escola. Podemos afirmar nas palavras de (BRITO, G. 2008, p. 108)

A internet veio para mexer com os paradigmas educacionais, em que não cabe mais arbitrariedade de opiniões, linearidades de pensamento, um único caminho a ser trilhado. Recorrer a uma nova forma de integrar a internet no processo de comunicação com nosso aluno, buscando a formação de um sujeito para um mundo em transformação, no mínimo é possibilitar a visão de uma realidade em que informações chegam sob diferentes óticas.

Cabe abordar que nos documentos pertinentes à EJA, na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (BRASIL, 2008) é enfatizada a necessidade da articulação de saberes que envolvam os conteúdos escolares dando sentido e significado a novos saberes para os alunos jovens e adultos. As especificidades do público da EJA necessitam de articulação, interação, diálogo e ação coletiva. Dentro deste contexto existe a importância do papel das tecnologias digitais da informação e comunicação TDIC “como recursos pedagógicos à ação do professor, pelo que tem possibilitado ao desenvolvimento de processos de aprendizado” (p. 17).

Esses recursos são de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem, e esse fator não difere na EJA. Para alguns desses sujeitos a utilização das tecnologias requer um tempo e preparo maior, tanto para o aluno quanto para o professor, pois os mesmos necessitam de um planejamento adequado para esse trabalho. Neste novo contexto em que as novas tecnologias estão inseridas os professores são provocados a rever seu papel, no empenho de entender o porquê e como integrar as TDIC em suas práticas curriculares. Nesse sentido, cabe inquirir aos espaços de formações e as condições objetivas que definem o trabalho curricular que acontece na escola, em que medida contribui para a práxis docente implicada com as potencialidades educacionais das TDIC na EJA.

Na opinião de Barros (2011) um dos fatores que dificulta os alunos da EJA no processo de ensino-aprendizagem é a falta de contato com as mídias, visto que estão em busca de conhecimento e ampliação das suas relações sociais e profissionais. Já Fernandes (2006) em seu artigo intitulado “Sentidos e caminhos para o uso do computador na alfabetização de jovens e adultos” relata como se dá a percepção desse público no processo de alfabetização e o uso da tecnologia. A autora apresenta a desmistificação do computador a partir da interação dos jovens e adultos com a máquina.

Para que o uso do computador como fonte de pesquisa e informação na EJA não só iniciasse, mas, se consolidasse, efetivamente, como uma atividade significativa para os educandos, foi importantíssima o olhar atento do educador na organização e na reorganização constante das atividades (FERNANDES, 2006 p. 3).

Dentro dessa “*reorganização constante das atividades*” a autora descreve o que chama de “*interação de aprendizagem colaborativa*”, que envolve a socialização com os alunos através de rodas de conversa interessadas em compartilhar as experiências, as dificuldades, as dúvidas e suas frustrações, criando assim, um trabalho colaborativo.

Os jovens e adultos que não foram alfabetizados no tempo apropriado também se deparam com o desafio da tecnologia em seu dia a dia. O mercado de trabalho atual é tecnológico, logo a exclusão é uma realidade conhecida desse público. A dificuldade tecnológica é muito maior para aqueles que não sabem ler e escrever.

Sabendo que as TDIC são uma realidade no mundo atual, que elas são carregadas de interesses diversos e que a escola é a principal instância que promove os diversos tipos de letramento, inclusive o digital em nossa sociedade marcada pela desigualdade, o seu uso em ambientes escolares deve estar pautado em uma visão crítica e emancipadora do ser humano. Somente assim a qualidade e a pertinência das aprendizagens que a escola promove irão constituir, de fato, fator essencial na promoção não só da inserção dos grupos

populares no âmbito profissional, nas organizações sociais e na produção cultural, como também na ampliação de sua possibilidade de produzir leituras críticas do mundo globalizado digital que se institui com base na sua exploração e exclusão.

Neste contexto, “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, P. 1996 p.37). O processo deve ser humanizado e não deve ser utilizado como instrumento de doutrinação do homem.

A escola tem um papel fundamental na relação entre os alunos, aqui em especial o público da EJA, pois é necessário pensar em uma escola que promova este cidadão a relacionar-se com o avanço tecnológico.

Nelson Pretto (2008) chama atenção para as conexões que favoreçam o cidadão a participar de uma sociedade contemporânea conectada. Conforme seu pensamento:

O computador, o rádio, a tevê, a internet e as mídias digitais precisam estar presentes na escola, concorrendo para que essa deixe de ser mera consumidora de informações produzidas alhures e passe a se transformar – cada escola, cada professor e cada criança – em produtores de culturas e conhecimentos. (PRETTO, 2008 p 81).

Nessa perspectiva, a escola, os contextos de formações docentes, os educadores, os currículos são desafiados a utilizar as tecnologias como dispositivos que qualificam o processo de ensino e aprendizagem de forma a ampliar as leituras de mundo e de si dos envolvidos no ato educativo.

Paulo Freire, ao refletir sobre os desafios da EJA frente ao que ele denominava nova reestruturação tecnológica, assim assevera:

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, J, 2014, p. 118).

Ao se pensar as tecnologias digitais na EJA faz-se necessário compreender que a EJA não restringe à 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 Niskier (1993) a tecnologia educacional não deve ser reduzida a utilização dos meios, e sim, usá-la como instrumento mediador entre o sujeito e o mundo, servindo de mecanismo pela qual o educando se apropria de um saber, redescobrimo e reconstruindo o conhecimento e a si mesmo.

De acordo com 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 a maneira sistêmica da sociedade, pois uma de suas características centrais corresponde à estreita interdependência entre suas diferentes esferas sociais, políticas e econômicas. Para Castells (1996), as tecnologias da informação são um elemento essencial para a transformação social na totalidade. Visto que a cidade contemporânea, rodeada de tecnologias, vem experimentando diferentes formas de relações sociais entre os seus usuários. As redes sociais digitais possibilitam que os indivíduos interajam com outros usuários da rede, que leiam notícias, opinem, reivindique, produzam seu próprio conhecimento, divulguem informações e até mesmo se mobilizem coletivamente. São novas maneiras de compartilhar, usufruir e fazer parte da sociedade em que vivem.

Considerando estes aspectos, o usuário das sociedades contemporâneas deve estar envolvido nestas transformações sociais que o espaço vem sofrendo com os avanços tecnológicos. Entretanto, não podemos desprezar que ainda há indivíduos que não participam plenamente deste novo panorama, muitas vezes vivendo à margem de práticas sociais realizadas por meios digitais. Como resultado, temos a exclusão social deste indivíduo.

Dessa forma, compreender a “internet” e as demais tecnologias digitais que se articulam num processo de convergência tecnológica, significa pensá-las para além de meras ferramentas auxiliares dos processos de produção de conhecimento e da educação (PRETTO, 1996). No entanto, o autor nos alerta que:

Essas transformações não estão correspondendo, na maioria das vezes, à forma como se elaboram as políticas públicas, nem como se estabelecem os processos educativos, trazendo para o cenário contemporâneo grandes confrontos. Aqui, pensar em políticas públicas para dar conta desses desafios é de fundamental importância, e o exemplo brasileiro, no campo da cultura, pode ser útil para uma melhor compreensão desse momento (PRETTO, 2011, p. 102).

Neste sentido, o autor aponta que as tecnologias digitais podem ser uma perspectiva

de transformação não somente para a sociedade, mas também para a educação, sendo esse um dos grandes desafios de pesquisa no mundo contemporâneo.

Segundo dados das “TIC Domicílios 2019”<sup>1</sup>, 28% dos domicílios não tem acesso à “internet” no Brasil. Antes das medidas de isolamento social parte da população acessava a rede em outros locais como tele centros, nas escolas ou “internet” pública.

Nas palavras de Castells (2006, p. 565) “as funções e os processos dominantes na era da informação estão cada vez mais organizados em torno de redes”. Ou seja, podemos refletir que o sujeito que não se apropria de seu conhecimento em uma sociedade contemporânea midiática pode ficar a margem desse novo espaço.

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

Para Marco Silva, sociólogo e pesquisador sobre as relações da interatividade aplicada ao ensino presencial e online, a inter-relação entre professor e aluno está baseada na transmissão de informações através das novas tecnologias. “Se a escola e a universidade ainda não exploram devidamente a “internet” na formação das novas gerações, estão na contramão da história, [...], produzindo exclusão social”. (2010, p. 38).

Nesta perspectiva, Pierre Lévy (2000) assegura que o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem é significativo, pois quanto mais ele estiver integrado mais o aprendizado se realiza. A multimídia pode favorecer a exploração lúdica e nesse movimento contribuir para a inclusão digital e a valorização dos saberes e identidades dos educandos da EJA.

Espera-se que a interação dos alunos entre si, dos alunos com os conhecimentos também se torne mais efetiva e conectada com o uso das tecnologias em sala de aula, já que a TDIC podem favorecer o desenvolvimento de novas formas de comunicação ampliando os saberes necessários ao aprendizado (MORAN, 1997).

Por fim, é possível considerar que o uso das tecnologias digitais pode estimular uma relação de aprendizado mútuo entre educador e educando, auxiliando na superação do que Paulo Freire (1996) denomina contradição entre esses sujeitos do ato educativo. Isso se dá especialmente, quando tanto o professor quanto o aluno assumirem posição de autoria,

---

<sup>1</sup> TIC Domicílios – Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros. CETIC.BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil, 2021. Acessado em 10 de jan. 2021.

protagonismo e saber em todo o processo educativo mediado pelo uso das TDIC. Trata-se de uma construção coletiva e, como já dizia Paulo Freire (1996, p 64), “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

### **3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS APONTAM**

Este capítulo é o resultado de uma aproximação ao campo de estudo que se ocupa em abordar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto da Educação de Jovens e Adultos. A intenção não foi caracterizar o estado da arte relacionado aos estudos que integram em seu foco EJA e TDIC. Esse é um movimento que se instituiu do esforço de buscar entender se e como algumas questões que são caras à investigação que proponho se manifestam nos interesses daqueles com quem compartilho a temática central de investigação.

Diante de como se configura a investida nessa temática específica, nossa intenção foi tanto investir no processo de formação de uma pesquisadora interessada na problemática e que precisa adensar seu conhecimento acerca do que já foi produzido historicamente, quanto buscar subsídios para a construção do objeto investigado e delimitação dos percursos teórico-metodológicos definidos na pesquisa. Afinal, na pesquisa qualitativa em Ciências Humanas, são diversos os itinerários passíveis de serem propostos. Por onde e como começar é questionamentos enfrentados no início do estudo.

Com essa incursão às escritas de pesquisadores experientes, o que se buscou foi produzir diálogos, conhecer dispositivos heurísticos e fazer escolhas referenciadas nas contribuições da área. Assim, o esforço não se instituiu na caracterização quantitativa de aspectos que configuram a produção da área, mas em compreender qualitativamente elementos que dizem respeito aos sujeitos da pesquisa mais recorrentemente selecionados, as finalidades atribuídas ao uso das TDIC, aos desafios identificados no trato das tecnologias no contexto das práticas pedagógicas na EJA e aspectos mais específicos da construção curricular com base no emprego das TDIC.

Nesse sentido, foi analisado um conjunto de pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos relacionados com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC e o currículo, campo do conhecimento em que a pesquisa se situa.

Na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), realizamos a pesquisa através dos termos tecnologias e a EJA; tecnologias, EJA e o currículo; tecnologia, EJA e o docente. Diante de todos os termos citados foram identificados 224 trabalhos sendo 189 dissertações e 35 teses entre os anos de 2001 a 2019, optamos por esse recorte do tempo por se tratar de um período mais próximo as nossas vivências atuais com

as tecnologias. Porém, os trabalhos são muito abrangentes abordando, tecnologia, EJA, o uso das TDIC na aprendizagem, em disciplinas específicas como matemática, química, linguística. Assim, o limite de tempo de desenvolvimento da pesquisa exigiu que das produções localizadas fosse realizado uma seleção dos trabalhos mais relevantes diante de minha pesquisa, o que implicou na eleição de dez dissertações para análise mais pormenorizada nessa etapa do trabalho. Isto é, compôs o corpo empírico analisado apenas as dissertações focadas nas TDIC na escolarização da EJA. O quadro 1 abaixo assinalado detalha algumas informações sobre esses textos.

Quadro 1 – Relação de dissertações analisadas que investem no estudo da EJA na interface com as TDIC:

Número	TÍTULO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO
01	Informática na educação de jovens e adultos: estudo de caso na elaboração e execução de trabalhos a partir de temas geradores.	Celso Caciano Brito	UFSC	2002
02	O computador na Educação de jovens e adultos: sentidos e caminhos.	Jarina Rodrigues Fernandes	PUC/SP	2005
03	O uso do blog no ensino de jovens e adultos: uma investigação em linguística aplicada.	Lucilene Santos Silva Fonseca	PUC/SP	2009
04	Educação de Jovens e Adultos e a formação de professores (as): o uso de uma biblioteca digital como ferramenta de aprendizagem.	Roseane Barros da Silva Lira	UFPB	2010
05	O acesso às práticas de letramento digital na educação de jovens e adultos.	Viviane Curto	UNICAMP	2011
06	As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais: implicações e possibilidades na vida de cada um.	Lívia Andrade Coelho	UFBA	2011
07	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	USP	2012
08	Produção textual na tela: contribuições do letramento digital na EJA em uma escola pública de Gravatá - PE	Jamyle Sabino Freire	UNICAP	2014
09	Informática na Educação de jovens e adultos: Análise de um Programa de Intervenção a favor da inclusão social e digital	Matheus Augusto Mendes Amparo	UNESP	2015

10	Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva.	Karla Nascimento Cruz	UNB	2017
----	--	-----------------------	-----	------

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Destarte, ao interrogar essas produções buscamos compreender como os estudos interpretam quatro aspectos de especial relevância para a nossa própria pesquisa: a) os sujeitos da pesquisa; a) as atribuições das TDIC na EJA; c) as possibilidades e desafios apresentados à inserção das TDIC na EJA e d) a construção curricular da EJA com as TDIC.

Algumas considerações gerais importantes podem ser propostas a partir da leitura e interpretação do corpo empírico produzido na análise das dez dissertações.

A primeira consideração é que na maior parte dos estudos os sujeitos da pesquisa foram os educandos da EJA. Nesses estudos se configuram como principais objetivos a investigação das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos em interface com o currículo. Apenas em três trabalhos, os professores são protagonistas da investigação conduzida. Nesses casos, o interesse está centrado na utilização do computador como instrumento pedagógico, na criação e implantação de um “blog” para complementar as aulas de Língua portuguesa e o uso da Biblioteca Digital como recurso didático pedagógico na formação continuada dos educadores da EJA. Destacamos que apenas um estudo envolveu os alunos, os professores e a equipe pedagógica como sujeitos da pesquisa com o objetivo de compreender as práticas de leitura e escrita durante as aulas de informática em uma escola pública da cidade de Campinas/SP.

Os estudos de três pesquisadores procuram entender como os professores constroem o currículo na EJA em face do uso das TDIC. Para tal (CRUZ, 2017) se apoia no documento Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos – SEDF. O pesquisador (AMPARO, 2015) destaca o autor José Carlos Libâneo para enfatizar a construção de um modelo de currículo com a utilização das tecnologias e (BRITO, B. 2012) propõe a construção coletiva e colaborativa de currículos para a Educação de Jovens e Adultos.

A segunda consideração importante é que constatamos que o laboratório de informática é o principal contexto investigado para entender como se dá a apropriação das TDIC na EJA. Nesses estudos, o laboratório de informática é apontado como um espaço importante para proporcionar o contato dos educandos com a máquina. Devemos lembrar que a maior parte dos alunos da EJA não possui esse recurso tecnológico em sua residência. É o que sugere os dados da TIC Domicílios. Fato que confere ainda maior

relevância para a necessidade das escolas possuírem salas de informática equipadas com equipamentos modernos, em bom estado de funcionamento e com “internet” de qualidade. Infelizmente uma realidade que não se aplica ao cenário educacional brasileiro.

As estatísticas do CETIC apontam que 81% das escolas públicas possuem laboratório de informática, mas somente 59% são usados. Os dados ainda apontam que apesar de as escolas terem laboratório de informática elas apresentam problemas de conexão com a “internet” e equipamentos ultrapassados o que inviabiliza o seu uso. Ainda assim, os estudos examinados sugerem que os laboratórios de informática podem ser um lugar de apropriação da aprendizagem potente quando são desenvolvidas atividades que sejam condizentes com a realidade dos alunos jovens e adultos. Apenas os trabalhos de Freire, J. (2014), Brito, B. (2012) e Lira (2010) abordam o uso das TDIC em campos abrangentes como abordagem de Brito, B que investigou presença das tecnologias na EJA através dos usos com o processo de escolarização e as aprendizagens que vivenciam. Freire, J. investigou como o letramento digital pode contribuir no desenvolvimento da produção de textos na disciplina de Língua portuguesa na EJA e Lira que aponta as perspectivas do uso da Biblioteca Digital como recurso didático pedagógico utilizado pelos professores da EJA.

Podemos sugerir que as escolas com laboratórios de informática se configuram positivamente para o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas. A escola é um espaço no processo de inclusão e o uso das tecnologias não pode ser simplificado apenas ao laboratório de informática. Importante pensar em práticas diferenciadas, que respeitem seu tempo, possibilidades e interesses próprios do público da EJA.

Ao permitir o acesso às tecnologias tais como: computadores ligados á “internet”, filmes, vídeos e outros, os alunos jovens e adultos têm maior acesso às manifestações culturais e artísticas, e por meio dessas tecnologias o acesso ao conhecimento é maior, perpassando barreiras, socioculturais e regionais. Em detrimento dessa exigência social, a Declaração de Hamburgo propõe medidas ao longo prazo para a melhoria da qualidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A Declaração de Hamburgo salienta:

(...) O desenvolvimento de novas tecnologias, nas áreas da 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. (UNESCO, 1997, p.26)

Uma das barreiras encontradas com relação ao uso das TDIC na escola é a

capacitação dos professores. Muitos professores não tem conhecimento prévio sobre como devem ser utilizadas as ferramentas tecnológicas e suas possibilidades no espaço educativo. É o que aponta o resultado do questionário aplicado aos professores sujeitos da presente pesquisa.

Por fim, entenderemos entender como os estudos enfrentam a questão do uso das TDIC na EJA com vista a investigar especificamente os processos de fabricação curricular. A EJA necessita de um currículo que dialogue com as particularidades dos sujeitos de maneira a considerar suas culturas, saberes e conhecimentos. Portanto, a escola tem um papel significativo para a realização das necessidades básicas de aprendizagem dos alunos articulando um diálogo aberto e flexível com o fazer pedagógico.

Dito isso, entendemos importante tratar mais especificamente de cada um dos trabalhos analisados, pois dessa forma conseguiremos explicitar melhor o uso das TDIC na EJA com o fazer pedagógico na dimensão curricular. Iniciamos as considerações acerca das pesquisas selecionadas apresentando a pesquisa de (BRITO, C. 2002). Em seu trabalho o autor analisou a tratativa de abordagem sobre o uso da informática na EJA envolvendo atividades com temas geradores com base no pensamento pedagógico de Paulo Freire. O autor salienta que a realização do trabalho nos coloca diante de “*questões subjetivas difíceis de serem quantificadas*”. Diante disso, é importante destacar que para ter uma proposta pedagógica que esteja alinhada com as tecnologias é necessário um diálogo aberto entre os sujeitos envolvidos na ação (aluno/professor).

Brito, C (2002, p. 163) destaca que durante a pesquisa os alunos se sentiam estimulados com o uso dos recursos tecnológicos e reconhecem sua importância nas atividades sociais. Que o “ritmo de aprendizagem operacional mostrou-se lento, heterogêneo, demandando certo tempo para a aquisição de habilidades operacionais básicas”. Podemos analisar que mesmo o público jovem e adulto sabendo da necessidade de reconhecer que estamos diante de uma sociedade informatizada, ainda existe a dificuldade em determinadas disposições, inclusive de caráter mais instrumental e técnica, próprios daqueles que dominam as culturas digitais. O letramento digital envolve muito mais do que saber operar com determinado aplicativo. Supõe fazer leituras críticas, autônomas, criativas e implicadas com a contração do mundo justo no que se referem as diversas dimensões que tocam às TDIC. Conforme assinala o autor

Os currículos fechados e pré-determinados, de conteúdo restrito e específico sobre uma competência estão fadados à desatualização. [...] A capacidade de gerir conhecimentos a partir dos recursos disponíveis deve ser o delineamento de qualquer prática de ensino que busca preparar

indivíduos. (BRITO, C. 2002, p. 87).

Já Fernandes (2005) em sua dissertação aborda a discussão da inserção das tecnologias digitais à prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Na pesquisa o foco recai no entendimento de como os professores compreendem as perspectivas, as possibilidades e os desafios da inserção das tecnologias no fazer educativo na modalidade. Ressalta que os educandos e educadores são sujeitos envolvidos no processo educativo por isso é importante pensar no uso da tecnologia mediante a construção de um planejamento pedagógico colaborativo. A pesquisadora faz um levantamento do processo histórico da EJA no Brasil e aponta a exclusão digital que atinge principalmente as populações excluídas das zonas rurais, das periferias e a população com baixa renda.

Diante do levantamento Fernandes aponta possibilidades de implantação da TDIC na EJA através de projetos específicos para cada caso. No caso do público EJA da zona rural os docentes podem envolver o uso do computador e da “internet” nas escolas públicas esse movimento pode estimular o retorno à escola dos milhares de jovens não alfabetizados considerando a presença do computador no processo de escolarização. Vale ressaltar a importância de respeitar a diversidade do público jovem e adulto inerente ao nosso contexto social.

Com a possibilidade de abordar as duas modalidades de exclusão, em relação à alfabetização e ao universo digital, a utilização do computador na EJA coloca-se como uma contribuição metodológica articulada à construção de uma educação pública de qualidade num contexto marcado por profundas desigualdades (FERNANDES, 2005, p.69).

Todavia, a pesquisadora assevera que de nada adianta efetivar o uso de computadores no processo de escolarização dos alunos se não houver cursos de formação para os professores para que os mesmos reflitam sobre a inclusão digital e as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas com o uso de tecnologias.

A pesquisadora ainda menciona que existem projetos desenvolvidos em programas de pós-graduação para a formação de educadores para o uso das tecnologias e que esses projetos podem ser propostos aos educadores da EJA.

Os resultados de sua pesquisa apontam para 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 entendida

no contexto do direito legal, no âmbito das funções equalizadora e qualificadora definidas à EJA, como resposta às necessidades básicas de aprendizagens e como fator de inclusão social.

O estudo de Fonseca (2009) traz outros elementos interessantes para o debate. Em sua dissertação, intitulada *O uso do “blog” no ensino de jovens e adultos: uma investigação em linguística aplicada* descreve a sua experiência como professora utilizando o “blog” como um dos recursos possíveis nas aulas de língua portuguesa em turmas da EJA de Ensino Médio em uma escola pública na cidade de São Paulo/SP. A autora acredita que inserir a ferramenta como um arquivo virtual do conteúdo das aulas favorece o trabalho do professor e proporciona ao aluno a construção e reconstrução do conhecimento. Para a pesquisadora:

A implantação desse recurso passou a oferecer aos alunos naquele contexto escolar, uma ferramenta tecnológica, o *blog*, que poderia tanto disponibilizar conteúdos acessíveis de qualquer lugar, propiciar a interação com o professor e colegas, bem como promover o letramento digital e facilitar a aprendizagem da língua materna (FONSECA, 2009, p. 70).

Fonseca faz uma reflexão crítica na pesquisa ao apontar as questões que envolvem ações diárias no papel do professor. É importante que o educador reflita sobre sua prática na escola e na sala de aula. Conhecer o conteúdo e elaborar atividades de tal modo que tenha atenção em todo o processo, que ele possa refletir sua ação.

Atribui a importância do uso do computador nas escolas, mas que não se torne apenas um laboratório com máquinas paradas. É necessário desenvolver projetos para o uso da tecnologia como uma das ferramentas no processo de aprendizagem, porém isso só será possível com um trabalho em conjunto que envolva a escola na prática pedagógica que seja produtiva envolvente para os alunos e que atenda a realidade do público EJA.

No que lhe concerne, Lira (2010) em sua dissertação discute como as bibliotecas digitais podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem como recurso didático pedagógico na EJA. Aponta que o uso das bibliotecas digitais viabilizados pelas tecnologias colabora para a disseminação da informação e do conhecimento em vários campos, inclusive na aprendizagem da EJA. Lira considera que a biblioteca digital em Educação de Jovens e Adultos:

Pode contribuir de forma positiva para um maior conhecimento das temáticas da EJA, tanto para educadores quanto para todas as pessoas interessadas, fazendo com que entendam que trabalhar com pessoas

pedagógicas o computador. Dentro dessa perspectiva, sua pesquisa é realizada num colégio de Salvador/BA, onde os professores desenvolvem atividades no laboratório de informática para o público jovem e adulto na fase de alfabetização. Para a autora, com o advento da “internet” o cidadão assume um papel mais participativo e ativo na sociedade, sendo assim “as tecnologias digitais vêm promovendo uma mudança extremamente importante no que tange a participação na vida pública: de receptores das mensagens, os cidadãos passam a ter voz ativa na organização de suas demandas” (COELHO, 2011, p. 65).

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 tecnologizada 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).

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 sente 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).

O papel do professor é fundamental no auxílio do sucesso escolar, reconhecer sua experiência de vida, a bagagem cultural e compreender seu papel social são importantes

para o fortalecimento de um vínculo entre professor/aluno no processo de aprendizagem.

A pesquisa conclui que a prática pedagógica na contemporaneidade não pode ser rígida. É necessário o diálogo entre o desenvolvimento dos jovens e adultos e criar possibilidades para a utilização das tecnologias em prol do desenvolvimento pleno do cidadão.

O estudo de Brito, B (2012) tem como foco desenvolver uma proposta de uso da informática para integrar objetivos pedagógicos e aquisição de conhecimentos operacionais, bem como possibilitar o educando jovem e adulto melhor compreender e acompanhar as mudanças, na prática e no conteúdo trabalhado. Os sujeitos da pesquisa de Brito, B são jovens e adultos matriculados em salas de EJA de escolas públicas da região da Freguesia do Ó e Brasilândia, na zona noroeste de São Paulo/SP. Os jovens e adultos apresentam-se na faixa etária entre 15 e 50 anos com situação laboral o trabalho formal, informal, desemprego ou aqueles que ainda não ingressaram no mundo produtivo e apenas estudam. Na pesquisa, a autora ressalta que a maior parte dos sujeitos recorre às tecnologias digitais fora das escolas para se comunicarem. Também é possível afirmar que a apropriação das tecnologias depende de saberes prévios aprendidos na escola.

Para a autora, o letramento digital e o próprio direito à educação são condições que afetam a oportunidade dos educandos da EJA se apropriarem crítica e criativamente das tecnologias digitais, ampliando seus conhecimentos na sociedade informatizada que vivem suas leituras de mundo e as possibilidades de transformação social. Isto é, sua pesquisa indica que a escolarização tem relação direta com a frequência de uso da “internet”. O estudo de Brito, B. (2012), portanto, corrobora o que Pretto (2008) irá afirmar:

A articulação entre a cultura digital e a educação se concretiza a partir das possibilidades de organização em rede, com apropriação criativa dos meios tecnológicos de produção de informação, acompanhado de um forte repensar dos valores, práticas e modos de ser, pensar e agir da sociedade, o que implica na efetiva possibilidade de transformação social (PRETTO, 2008 p. 82).

Diante dessas possibilidades, são necessárias políticas públicas que garantam às escolas acesso aos equipamentos tecnológicos necessários para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam as finalidades da EJA, as expectativas e direitos dos jovens, adultos e idosos que a modalidade atende.

Freire, J (2014), no que lhe concerne, faz a tratativa da problemática a partir de uma área disciplinar específica. O letramento digital é foco principal no desenvolvimento

de textos na disciplina de língua portuguesa na educação de jovens e adultos do ensino fundamental. A autora aplicou seu estudo em uma escola da rede pública no município de Gravatá/PE. Avalia as competências da produção de textos em um espaço tecnológico. Partindo desse princípio pensa dois letramentos, o primeiro pautado apenas no caderno, lápis, borracha e o segundo envolve o letramento na contemporaneidade – o letramento digital.

Freire, J coloca que:

O letramento digital corresponde às práticas que não estão relacionadas, apenas, a presença de tecnologias no ambiente escolar, mas sim as práticas de adequado manejo dessas tecnologias digitais (FREIRE, J. 2014 p. 45).

Isso significa dizer que se pode refletir sobre metodologias variáveis para um ensino da língua portuguesa, objeto de pesquisa em questão. Enfatiza que para isso acontecer é significativa a mudança no currículo, valorizando processos atuais em nossa sociedade como é o caso das TDIC.

Diante do levantamento dos sujeitos participantes da pesquisa aqui em específico os alunos da EJA em uma escola da rede pública do município de Gravatá/PE. Foram observados fatores sociais (gênero, faixa etária e atividade econômica), fatores culturais (possuem aparelho celular, possuem endereço eletrônico) e as práticas com as TDIC (endereço eletrônico, jogos, pesquisa, “blog”, Facebook, twitter, Orkut, notícias). Os resultados apontam para a importância de considerar o letramento digital como possibilidade de ferramenta pedagógica na alfabetização de jovens e adultos.

Como professor, Amparo (2015), sempre investigou questões que envolvem as tecnologias, principalmente com o público jovem e adulto. Antes de ingressar no mestrado, realizou uma pesquisa intitulada “*Inclusão Digital na Educação de Jovens e Adultos: Uma Análise no Município de Presidente Prudente/SP*” com o objetivo de analisar a inclusão digital em turmas da EJA. Os sujeitos da pesquisa foram professores que atuavam na EJA e um dos apontamentos foi que a inclusão digital não era eficaz, pois não basta ter um laboratório de informática e colocar os alunos naquele ambiente. É necessário o envolvimento dos atores da escola para uma efetiva inclusão. Ou seja, não havia orientação adequada dos professores, em consequência os alunos pouco aprendiam e não se sentiam preparados para usar as tecnologias em seu cotidiano. O estudo sinaliza o quanto a inclusão e aprofundamento dos educandos na cultura digital tem relação com a relação que os docentes apresentam com essa cultura.

Diante do resultado dessa pesquisa Amparo continuou a questionar a inclusão

digital na EJA em sua dissertação de mestrado. Então, desenvolveu e analisou um programa de intervenção em informática com o público jovem e adulto, e suas possíveis contribuições no processo de inclusão social e digital dos educandos. A pesquisa se deu em uma turma da EJA de uma escola municipal em Presidente Prudente/SP. Dessa vez os sujeitos do seu estudo foram os alunos da EJA, sendo um dos objetivos identificarem as necessidades e os interesses dos alunos com as tecnologias.

O autor ainda faz uma relação entre a prática pedagógica com a andragogia – ciência que estuda o processo de aprendizagem do adulto. Essa ciência entende de que maneira esse processo acontece, considerando a idade, o tempo fora da escola e os elementos socioculturais. O modelo de ensino atual da EJA é alvo de questionamentos pelos estudiosos da área, pois, “o modelo pauta-se em grande parte no mesmo ensino voltado para crianças e adolescentes e não compreende o adulto como um sujeito de sua própria aprendizagem” (AMPARO, 2015, p 32).

Em suma, a pesquisa de Amparo assinala o quanto é importante compreender quem são os educandos da EJA nos seus diversos pertencimentos de classe, gênero, raça, território. Essa é uma dimensão imprescindível para a criação de condições para que o ato educativo como prática de liberdade efetivamente se institua. Afinal, nos termos de Paulo Freire “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, P. 1996 p 52).

Após finalizar a pesquisa Amparo constatou ser necessário maior conhecimento dos professores a respeito das tecnologias para promover a inclusão e proporcionar uma prática pedagógica mais atrativa para os jovens e adultos. A educação continuada também se faz necessária, assim o processo de formação se torna mais significativo.

Por fim, Cruz (2017), em sua dissertação de mestrado “*Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva*”, analisou os reflexos da inclusão digital, na vida de estudantes jovens, adultos e idosos de uma escola municipal em Paranoá/DF.

É importante compreender o projeto de inclusão digital desenvolvido na escola diante de seu público jovem e adulto. Nesse sentido a autora nos diz que o uso das tecnologias:

É um desafio, sendo necessário superar a tradição da cultura pedagógica de transmissão de conteúdo. Também é preciso assumir que as tecnologias digitais de comunicação e informação trouxeram muitas questões para repensar e reavaliar, sobre práxis, métodos, técnicas, recursos e currículos (CRUZ, 2017, p 57).

Através dessa prática, a autora salienta a importância da adesão ao projeto e da participação do professor, que se torna, então, um colaborador e também um agente transformador da sua práxis.

A pesquisa ocorreu no laboratório de informática da escola com os alunos da EJA. Foram propostas atividades onde a pesquisadora observou que alguns dos alunos nunca manusearam um computador. Entre as atividades os alunos aprenderam a digitar, criar pasta, enviar mensagens, acessar internet, entre outros. Uma atividade que gerou muito entusiasmo dos alunos foi escolher uma receita que fosse típica da região de sua origem. Isso foi importante para dar relevância à história de vida dos mesmos.

Promover a inclusão digital é promover o exercício de cidadania plena na sociedade contemporânea, pois a nova geração tem direito de ter acesso as TDIC (CRUZ, 2017). Através das tecnologias o indivíduo pode se comunicar, exigir e propor mudanças na realidade em que vive.

Uma das conclusões da autora é que a escola é um agente importante no processo de inclusão dos jovens e adultos. Constata ser necessário que a escola tenha um currículo e um modelo pedagógico que dialogue com essa realidade, pois as novas tecnologias podem contribuir com o processo de aprendizagem. Aponta também que o professor deve valorizar o uso do computador mostrando aos alunos que ele pode ser uma ferramenta emancipadora. Cabe à escola articular as variáveis dentro de um movimento de reflexão para atender as demandas de uma sociedade tecnológica.

Diante da análise das produções presente neste capítulo podemos considerar que o uso das tecnologias digitais necessita abarcar as possibilidades advindas do uso das tecnologias digitais à prática curricular da EJA. No contexto atual, não podemos desconsiderar as potencialidades pedagógicas da incorporação das tecnologias digitais, problematizando do ponto de vista crítico, suas linguagens próprias, as formas de interação entre sujeito e conhecimento que enfatizam.

## **4 O PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Este capítulo trata sobre o percurso teórico metodológico da pesquisa, discorrendo sobre a natureza do estudo e a produção dos instrumentos metodológicos forjados para o desenvolvimento da investigação. A partir das teorias críticas do campo do currículo, o trabalho se empenha em construir lentes teórico-metodológicas que posicionem as práticas desenvolvidas pelos educadores em EJA na mediação com as tecnologias como produções originais e autorais, instituídas em meio a condicionantes diversos que limitam e modelam suas ações. O currículo é entendido, portanto, como o terreno da disputa, da seleção e de poder. Por meio dessas lentes, o texto se ocupa em abordar o contexto político e institucional em que se realizam as práticas curriculares, bem como apresentar os sujeitos envolvidos na pesquisa.

### **4.1 O currículo como um constructo social**

O estudo das práticas curriculares nas últimas décadas demonstra considerável atenção para com as relações estabelecidas entre o conhecimento, o poder e sua concretização no cotidiano educacional. Entre outras razões, podemos atribuir este interesse à necessidade sentida de um maior aprofundamento acerca do entendimento dos processos que instituem e fazem circular textos de saber nas instituições educativas. Afinal, os currículos praticados na escola legitimam, reproduzem, interditam subjetividades e a forma como historicamente a sociedade se estrutura. Diante de um cenário de globalização excludente que vitima grande parte de uma população menos favorecida do ponto de vista econômico e social, é central entender como a escola e os currículos escolares reproduzem e enfrentam a ordem instituída no mundo capitalista.

A análise de práticas curriculares a partir do entendimento de sua constituição histórica, política, social e cultural, por um lado, mostra-se fundamental para o desenvolvimento de um processo de avaliação por parte das instituições e dos sujeitos que propõem ou experimentam mudanças e estabilidades curriculares. Por outro lado, contribui para situar as experiências desenvolvidas no currículo em ação que os professores realizam como terreno de disputa entre currículos oficiais e insurgentes, modos de viver e existir dos sujeitos envolvidos no ato educativo, formas diversas de conceber a escola, a sociedade e a própria existência humana. Enfim, o campo das teorias críticas de currículo rejeita a razão

instrumental e técnica na análise do trabalho que o professor realiza. Todo texto de saber é um arbitrário social que atende a propósitos políticos em disputa em dado tempo histórico, social e cultural.

Neste sentido, a prática curricular é uma ação situada e multiafetada seja pelos sentidos de missão que se definem historicamente para as instituições educacionais, pela formação que se empenha em realizar junto aos professores e pelas reorientações curriculares formuladas no âmbito dos subsistemas político-administrativo que conformam o sistema curricular em particular e o fenômeno educativo em sua amplitude.

É preciso interpelar o processo de fabricação social do currículo em meio ao entendimento de suas condições objetivas de construção, e dos efeitos que provocam na ação dos educadores e os educandos, como sujeitos protagonistas no processo educacional.

Esta dimensão prática do currículo nos ajuda a entendê-lo como um processo historicamente estabelecido, resultante de uma série de influências de uma ação pedagógica que integra a teoria e a prática, com certo grau de autonomia e controle, enquanto campo legitimado de intervenção dos professores.

Dessa forma, esta prática não é neutra. Por estar historicamente estabelecida, a configuração prática do currículo depende do contexto, dos sujeitos, dos interesses e das intenções que estão em jogo e dos diferentes âmbitos aos quais está submetido. Sendo assim, o contexto de realização do currículo se configura enquanto um contexto específico de decisão dos professores e dos alunos, tão marcantes e decisivos no desenvolvimento do currículo. Consideramos importante reflexão sobre as tensões identitárias que recaem sobre os professores, pois estamos falando de um território de disputa onde o trabalho curricular protagonizado pelos professores se dá em um ambiente de tensão de se ser um aulista e um educador (ARROYO, 2013).

Sendo assim, o currículo, é um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa que reposiciona as declarações estabelecidas nos documentos prescritos. Nesse movimento está aberta a enfrentar o que Miguel Arroyo (2013) afirma a configuração dos currículos como expressão dos processos que afetam negativamente as trajetórias dos coletivos populares no interior da escola, qual seja a separação entre suas experiências sociais e o conhecimento considerado legítimo no território curricular, com base em uma pretensa hierarquização dos saberes. Como afirma o autor, isso implica em desconsiderar que todo conhecimento tem sua origem na experiência social, é empobrecer os currículos pela negação das experiências sociais e sua diversidade (ARROYO, 2013).

Assim, a escola e as práticas curriculares que os educadores da EJA desenvolvem são desafiadas a considerar os alunos da EJA como sujeitos trabalhadores que estudam pobres, periféricos, negros, marcados em seus percursos de vida pela privação do direito e a luta por viver na escassez o que envolve superar a compreensão de currículo como uma mera lista de conteúdos e procedimentos.

Nessa perspectiva, Miguel Arroyo (2013), contribuiu fortemente para o debate, pois destaca que o currículo não é apenas território de disputas teóricas. Quem disputa vez nos currículos são os sujeitos da ação educativa, ou seja, educandos e educadores. Os professores e alunos não são apenas os atores dos conhecimentos dos currículos, mas clamam serem reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos. Significa dizer que “o território da escola ainda é importante para a sociedade e, sobretudo, para [...] os jovens e adultos populares e para seus professores (as)” (ARROYO, 2013 p. 12).

É no sinal dessa compreensão do currículo como algo aberto à criação e autoria docente, que se é possível conceber o trabalho de fabricação curricular implicado com os contextos de vida, os conhecimentos e as experiências dos jovens e adultos. Promover conexões entre educação, trabalho, justiça social e dignidade humana.

Para Sacristán (2000), a investigação curricular necessariamente envolve investigar esse artefato social e cultural no contexto em que se configura e através do qual se expressa em práticas educativas. O autor propõe definir o currículo como o projeto seletivo de uma determinada cultura, social, político e administrativamente condicionada, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade no ambiente escolar. Acredita que as teorias curriculares se convertem em mediadores ou em expressões da mediação entre pensamento e a ação em educação. O autor ressalta que

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (SACRISTÁN, 2000 p. 15).

Para o autor, quase nada na escola foge aos efeitos e definições que o currículo institui. É por meio dele que se concretizam as funções da escola como instituição.

O gerenciamento da gestão educativa do currículo supõe a distribuição de competências sobre o mesmo entre os diferentes agentes sociais que nele intervêm e o

recebem. Para o autor, o modelo mais adequado é um modelo democrático que pode resolver o compromisso entre as necessidades mínimas de regulação e a autonomia das partes. Na sua ação, o professor exerce o papel de mediador do processo de construção pedagógica entre a cultura e o estudante, sendo uma tarefa complexa, permeada por diferentes categorias de conhecimentos, os quais permitem estabelecer reflexões sobre a sua atuação profissional, visto que o currículo se justifica na prática.

Sacristán (2000 p.18) afirma que

As reformas curriculares nos sistemas educativos desenvolvidos obedecem pretensamente à lógica de que através delas se realiza uma melhor adequação entre os currículos e as finalidades da instituição escolar, ou a de que com elas se pode dar uma resposta mais adequada à melhora das oportunidades dos alunos e dos grupos sociais.

Assim perspectivado, qualquer alteração na forma como a escola se estrutura e opera envolve o terreno do currículo. Sua natureza multidimensional e complexa, afetada por condicionantes de diversas ordens, como acima assinalado, portanto, nos ajuda a entender o quanto às práticas desenvolvidas no âmbito prático-pedagógico são reativas a mudanças estruturais. Haja vista, que o currículo em ação forjado pelo professor mediante as relações concretas que estabelece com seus educandos se configura diante de margens bastante objetivas.

Ainda assim, para Sacristán (2000) o professor é um elemento de primeira ordem na análise do currículo. Sua natureza processual traduzem-se em um conjunto de práticas diversas, ao mesmo tempo, em que é construído por subsistemas que vão desde os órgãos mais elevados da política educativa aos contornos da formação profissional dos sujeitos que irão atuar no contexto escolar.

Desta maneira, apresentamos uma análise esclarecedora do sistema educativo que Sacristán (2000) distinguiu através de oito subsistemas para melhor compreendermos o currículo em sua prática, nos quais se expressam práticas relacionadas com o currículo que influenciam seu significado pedagógico.

1 – O âmbito da atividade político-administrativa. A administração educativa regula o currículo como faz com outros aspectos, docentes, escolas, etc. de sistema educativo variando seu poder de autonomia devido à diversidade de cada campo. É comum entender o currículo de uma forma prescrita como obrigatória para um nível educativo por parte da administração devido ao seu alto poder de intervenção. Podendo, também, ocorrer o

esquecimento do papel dos outros agentes talvez mais decisivos. É importante ressaltar que este âmbito de decisões deixa bem evidente os determinantes exteriores do currículo.

2 – O subsistema de participação e de controle. Aqui refere-se a elaboração e a concretização do currículo a cargo de determinadas instâncias competentes, que variam de acordo com o campo jurídico, com a tradição administrativa e democracia de cada contexto. Logo tais funções são desempenhadas pela própria burocracia administrativa e seus subjacentes. Com isso podemos entender que todo currículo se insere num determinado equilíbrio de divisão de poderes de decisão e determinação de seus conteúdos e formas. Portanto, a importância de voltarmos nossa atenção para estes dois subsistemas nos esclarece as razões para entendermos este campo como um terreno político e não meramente pedagógico e cultural.

3 – A ordenação do sistema educativo. O sistema educativo é marcado pela estrutura de níveis, ciclos educativos, modalidades ou especialidades de forma ordenada, caracterizando, portanto a progressão dos alunos. Sua função baseia-se na regulação de cada período de escolaridade. A cultura também é um fator influente, pois a diferenciação dos currículos depende de cada nível do sistema, portanto é um dos caminhos de intervenção em mãos da estrutura político-administrativa que rege o sistema. Sabendo que cada nível educativo e modalidade de educação cumprem funções sociais, seletivas, profissionais e culturais diferenciadas que se reflete na seleção curricular a percebe-se conteúdos adaptados para cada caso. À medida que há uma descentralização de decisões curricular torna-se mais fácil o acesso de todos.

4 – O sistema de produção de meios. Geralmente o currículo é entendido a partir dos materiais didáticos, mas especificamente dos livros-textos que são os principais agentes de elaboração e concretização do currículo. Consequentemente práticas econômicas, de produção e distribuição de meios acabem criando uma forte influencia na prática pedagógica. Onde seus interesses são transmitidos e passam a ser agentes formadores do professorado, que por sua vez é tão importante e pouco valorizado. É importante entender os meios, não como agentes neutros, mas como um fator de determinação muito ativa, com o intuito de exercer controle sobre a prática, as estreitas margens de decisão do professor, a sua baixa qualidade de formação e as desfavoráveis condições de trabalho.

5 – Os âmbitos de criação culturais, científicos, etc. Como o currículo é uma seleção de cultura, todo o processo de ensino-aprendizagem tem seu reflexo na seleção

curricular. Portanto não é admissível separar a realidade cultural da construção e efetivação do currículo, bem como a cientificidade dos conteúdos programados.

6 – Subsistema técnico-pedagógico: formadores, especialistas e pesquisadores em educação. Diversos pesquisadores e especialistas em temas de educação criam linguagens, tradições, produzem conceitos, sistematizam informações e conhecimentos sobre a realidade educativa, sugerem esquemas de ordenar a prática relacionada com o currículo, que ajuda de certa forma na construção da mesma, podendo refletir-se na política, na administração, nos professores, etc. “Costuma expressar-se não apenas na seleção dos conteúdos culturais e em sua ordenação, mas também na delimitação de objetivos específicos de índole pedagógica...” (SACRISTÁN, 2000, p. 25). Com isso podemos ter uma visão ampla do conhecimento especializado do currículo e sua prática.

7 – O subsistema de inovação. Em sociedades mais desenvolvidas, nota-se uma sensibilidade maior para o aumento da qualidade educativa, conseqüentemente a acomodação constante do currículo, segundo Sacristán (2000), as necessidades sociais também se tornam manifestos. Porém entre nós não há esta mediação. O que se explica pelo modelo de intervenção administrativa existente sobre o currículo e pela falta de consciência sobre sua necessidade. Contudo esse desejo de inovação visando uma melhor qualidade apareceu através de grupos de professores e movimentos pedagógicos, Fica claro que para uma mudança faz-se necessário uma grande mudança em todo o sistema educacional, o que a torna mais difícil devido a realidade da mesma.

8 – O subsistema prático pedagógico. Este subsistema envolve toda a prática relacionada basicamente aos professores e alunos. É justamente o fazer das propostas curriculares em realidade influenciadas, portanto pelas influências dos subsistemas anteriores. Sacristán (2000, p.26) diz que

É obvio que o currículo faz referência à interação e ao intercâmbio entre professores e alunos, expressando-se em práticas de ensino-aprendizagem sob enfoques metodológicos muito diversos, através de tarefas acadêmicas determinadas, configurando de uma forma concreta o posto de trabalho do professor e o de aprendiz dos alunos.

Daí pode-se compreender o currículo em sua prática de uma forma mais clara e direcionada ao processo de ensino e aprendizagem, e as funções de professores e alunos. Os subsistemas expressam determinações sociais amplas e se o sistema escolar mantém particulares dependências e interações como o mesmo seguir-se-á por este caminho o conteúdo fundamental da escolarização. Nesse sentido, buscamos compreender como o

currículo se processa no âmbito prático pedagógico.

As práticas curriculares, vividas em última instância pelos alunos e professores, sujeitos do processo educativo, em todos os níveis de ensino, mostram a ponta do “iceberg” de um processo que tem sua maior parte implícita em um sistema que traz consigo uma visão de mundo, uma concepção de currículo e pressupostos teóricos condizentes com o momento histórico, com o lugar social que ocupam e a utopia dos seus gestores. É com essa intenção que o contexto em que a prática é desenvolvida assume um papel primordial na compreensão da construção do currículo, sobretudo porque,

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida (SACRISTÁN, 2000 p. 201).

Ao denominar a prática pedagógica desenvolvida por professores no interior da sala de aula como currículo em ação, Sacristán (2000) imprime um caráter nessa prática que está para além do fazer técnico. Sendo o currículo em ação, expressão de valores e de intenções, ele não é determinado, mas construído também a partir dos elementos constituídos na prática do professor ao longo de sua trajetória.

Da mesma maneira, ao interpretar a prática pedagógica de um professor como “uma rede viva de troca, criação e transformação de significados”, Gómez (1998, p. 85) aponta que esta prática é desafiada a orientar, preparar, motivar e efetivar as trocas entre os educandos e o conhecimento científico, de modo que esses construam e reconstruam os seus significados, com autonomia.

Esse apontamento de Gómez (1998) nos aproxima da compreensão de dinâmicas postas no exercício da docência em EJA que insistam na construção dos currículos a partir de perspectivas emancipatórias, enquanto que os professores, ainda que afetados por margens concretas, buscam soluções para estabelecer as bases de uma ação mais autônoma no processo de construção do fazer na EJA mediado pelas tecnologias.

Nesta perspectiva, Sacristán (2000) assinala alguns princípios que nos ajudam a olhar para o currículo em ação e identificar nele a possibilidade das insurgências em relação às ordens de hierarquização, silenciamento e exclusão própria do mundo capitalista que acabam por sequestrar o direito de todas e todos à educação, portanto, o pleno

desenvolvimento humano.

a) a expressão do currículo como uma expressão da práxis dos educadores. Na unidade dialética entre teoria e prática o professor é coautor dos textos de saber e dos fazeres que circulam na escola; b) O caráter eminentemente contextual do currículo, o que inclui reconhecer os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico na dinâmica de suas contradições e ambivalências, assim perspectivar seu caráter de constructo social; c) sua operacionalização em um contexto de interações sociais e culturais, sobretudo porque o ambiente que se dá o ensino e a aprendizagem é um ambiente social marcado pelas referências do grupo em que se insere a instituição educacional; d); e) a disputa, a seleção como cerne do processo de criação social do currículo e, como tal, permeado de conflitos causados pelos diferentes sistemas de valores, de crenças e de ideias que sustentam ou servem de base ao sistema curricular. Ao considerar esses princípios, almejamos olhar para uma prática curricular específica, de modo a identificar nela elementos que nos ajudem a compreendê-la como possibilidades de práticas curriculares.

Arroyo (2013) acredita que a atividade do professor não se reduz a validar o controle das instâncias superiores sobre a escola. Entretanto, essas instâncias exercem o poder de governar o campo das possibilidades de se ensinar com práticas inventadas, criadas e imaginadas pelos professores, ou seja, incidem sobre a autoria profissional do professor e seus saberes. Neste sentido, Arroyo afirma que:

A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos o foco de tensas disputas. Bom sinal. Quando os controles gestores e voltam contra os profissionais é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas de aula e no ensinar-educar. Estão construindo seus currículos (ARROYO, 2013, p. 13).

Entretanto, para o autor, a criação docente não pode ser totalmente eliminada visto que a arte de educar não se separa do mundo da vida, das práticas cotidianas, das suas mazelas. Embora alguns queiram negar essa relação, não se pode desconsiderar serem os eventos sociais, culturais e políticos que convocam a docência para a ação. É isso que desbloqueia a arte de educar ou a autoria docente.

Um dos ganhos possíveis de ser considerado, quando se põem os educandos para se assumirem como sujeitos do processo formativo, é o exercício da responsabilidade, da autonomia e do comprometimento com a própria formação, que “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p. 120).

Essas considerações alinham-se ao que Paulo Freire assevera quando afirma da importância de evitar análises que se assentam na busca de compreensão da ação individualizada de um professor. Não se devem analisar os indivíduos, mas suas práticas na franca consideração do contexto nas quais essas são arquitetadas.

#### **4.2 O manejo metodológico do estudo: A natureza da pesquisa e a caracterização dos instrumentos metodológicos**

A presente pesquisa é pautada nas inquietações que a EJA provoca no sentido de responder uma série de questionamentos que envolvem pensar currículos próprios e singulares que atendam as finalidades educacionais e políticas da modalidade e as condições de vida e existenciais de seus sujeitos. Também se move pelas inquietações que o campo da formação precisa enfrentar diante da necessidade de construir docências para a modalidade. Isto é, os reconhecimentos e reconfigurações necessárias para afirmar e forjar práticas pedagógicas para a EJA que se descolem do modelo prescrito estabilizado e realizado no ensino dito regular. Ser/estar professor da EJA difere de trabalhar com crianças e até mesmo adolescentes que apresentam percursos não conturbados na escola.

No caso específico dessa pesquisa, o foco reside em pensar essas questões na centralidade do debate acerca das TDIC. Mediado pelo uso das TDIC, como os educadores constroem seus currículos na EJA? Que inflexões como objetivos, definição de conteúdos e práticas os usos das tecnologias provoca? Para os educadores, quais potencialidades, desafios, limites as TDIC instituem para o ato educativo da EJA? A pesquisa desenvolvida no Centro de Estudos Supletivos Custódio Furtado de Souza (CESU), na cidade de Juiz de Fora/MG, enfrenta essas espécies de provocações.

Diante desse desafio, a escolha dessa escola específica se deu com base na aposta de que em virtude da oferta da educação à distância, seus profissionais atravessados pelas exigências dessa forma de interação trariam para o campo de suas produções curriculares de maneira mais expressiva as TDIC. Nesse sentido, constituíram-se como parceiros da pesquisa educadores e educadoras da EJA que atuam especificamente no CESU. Por meio da realização de entrevistas e a aplicação de questionário produzimos um arquivo de pesquisa com o propósito de responder nossas perguntas de investigação.

A pesquisa consiste em um estudo descritivo de abordagem qualitativa, que de acordo Biklen e Bogdan (1994, p. 11), se estrutura a partir de “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das

percepções pessoais” de modo a analisar as perspectivas, as possibilidades e os desafios apresentados pelos docentes da EJA do CESU/JF para a inserção das tecnologias digitais em suas práticas curriculares.

Conforme Minayo (2002) aponta, a abordagem qualitativa envolve anseios que não podem ser reduzidos a variáveis meramente mecânicas, pois escutar as vozes dos sujeitos da pesquisa envolve um conjunto de significados. As subjetividades da pesquisadora e dos sujeitos implicados com estudo, as condições de produção dos discursos, que inclusive se deu em meio à pandemia de Covid-19, o jogo das significações que se produz em meio a expectativas postas explicitam e implicitamente nas relações estabelecidas no estudo modelam o caráter do estudo que se construiu.

Estabelecemos na caminhada inicial da pesquisa a realização de uma revisão bibliográfica que promovesse uma imersão no campo da discussão das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos. Ao conhecer as pesquisas acadêmicas realizadas sobre esta temática, apostamos no adensamento da formação específica de uma pesquisadora que enfrenta a problemática e no diálogo com seus pares busca apoio e inspiração para suas próprias reapropriações teórico-metodológicas. Neste sentido realizamos um levantamento/leitura das produções acadêmicas *Stricto Sensu*, que falavam sobre as TDIC na EJA, e analisamos como se desenhava esta discussão, conforme apresentada no capítulo 3.

A revisão bibliográfica nos permitiu interagir com o campo das produções relativas às TDIC na EJA com a articulação do currículo, mas também nos possibilitou compreender como se delineava em uma perspectiva global as discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos.

Nessa fase da revisão bibliográfica discorreremos com três campos teóricos: o campo da discussão sobre a EJA; o campo da discussão sobre as tecnologias na EJA e o campo de discussão sobre a construção curricular com as tecnologias digitais 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 concordâncias e discordâncias desta discussão para com a discussão das tecnologias na educação como um todo.

Do ponto de vista metodológico, como alicerce da pesquisa de campo e na trajetória investigativa ficou definido dois instrumentos de coleta de dados: para o primeiro momento questionário e no segundo momento a entrevista semiestruturada.

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

O primeiro contato com os professores da escola se deu no dia 12 de março de 2020. Ou seja, um pouco antes de ser instituído o isolamento social por conta da pandemia de Covid-19. Nesse dia fui recebida na escola pelos diretores Sergio Cândido de Oscar e Marta Aparecida Ferreira de Oliveira, em conversa com ambos apresentei a proposta da pesquisa devidamente autorizada pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Após conversa inicial com os diretores, que compactuaram da proposta da pesquisa fui convidada para acompanhar o intervalo dos professores e tive a oportunidade de apresentar a proposta e conversar com alguns professores ali presentes. Foi acordado que seria realizado outro encontro agendado para o dia 4 de abril de 2020, dia da reunião pedagógica, com objetivo de apresentar a pesquisa. Uma expectativa que não se cumpriu em função da Pandemia do (Covid-19) que suspendeu todas as atividades presenciais desde março de 2020 em todas as escolas da rede municipal de Juiz de Fora. Em função desse impedimento, em comum acordo com a direção do CESU/JF os professores receberam o questionário através do *Google Formulário*<sup>2</sup>.

Em um segundo momento foi realizado as entrevistas semiestruturadas que tiveram por finalidade dar voz aos educadores do CESU participantes da pesquisa. Optamos por entrevistar os professores do Fundamental II por ser o segmento que inicia as práticas com a modalidade semipresencial.

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

Apresentamos a seguir como se estruturou a aplicação destes instrumentos.

O questionário foi aplicado com os professores um questionário, através do *Google Formulário* composto por 27 questões configuradas em fechadas, de múltipla escolha e abertas. O questionário estruturava-se em quatro blocos de questões:

a) caracterizar o perfil do educador que atua no CESU, como escolaridade, formação e tempo de experiência na EJA;

b) compreender as relações entre as TDIC e o professor como sujeito social, ou seja, como esse sujeito da pesquisa se relaciona com as tecnologias em seu cotidiano;

---

<sup>2</sup> 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.

c) entender quais importâncias às tecnologias digitais assume no processo de ensino e aprendizagem na EJA? Quais são os recursos tecnológicos utilizados em sala de aula?

d) as TDIC e a construção curricular na EJA.

Ficou definido como critério para responder ao questionário o enquadramento integral dos sujeitos em dois requisitos: a) ser professor no município de Juiz de Fora; e b) lecionar no seguimento II da Educação de Jovens e Adultos.

Como estratégia para aplicação dos questionários, devido à Pandemia do (Covid-19) o mesmo foi elaborado na versão online através do *Google Formulário*. O Diretor replicou o link do questionário para os professores. O link do formulário online foi disponibilizado para o diretor do CESU que multiplicou a todos os professores. Dos vinte e oito professores pertencentes a escola obtivemos resposta de vinte e cinco e os dados foram tabulados e analisados.

A utilização da entrevista para coleta de dados surge tendo por finalidade adensar do ponto de vista qualitativo as narrativas que os professores produzem em torno das problemáticas que o estudo intenciona responder, dessa forma, trazendo mais elementos que enriqueceram a análise. Optamos pela entrevista semiestruturada por esta conter uma base comum de questões, mas não se apresentar engessada quando aplicada.

Foi produzido um roteiro de perguntas problematizadoras que provocam reflexões nas questões que a pesquisa aborda ao mesmo tempo, em que permita um diálogo dinâmico entre os entrevistados e a entrevistadora, aberto as considerações que os educadores sinalizarem como relevantes no contexto do debate. Isso traz flexibilidade para aprofundar ou confirmar as informações apresentadas.

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).

Composta por perguntas norteadoras, a entrevista semiestruturada coletou as perspectivas, as possibilidades e os desafios que os educadores apresentam para na organização da estrutura curricular da EJA envolvendo as tecnologias digitais no CESU/JF.

As entrevistas foram realizadas por acesso remoto, gravadas e depois transcritas. Para que os dados das entrevistas fossem abrangentes e significativos, definimos um critério de seleção. Tais critérios buscam proporcionar representatividade da amostra.

Visamos obter as seguintes informações ao término das entrevistas:

- Sexo feminino ou masculino;
- Idade;
- Seu tempo de experiência docente;
- Seu tempo de experiência na EJA;
- Diferentes níveis de formação: graduação, especialização, mestrado e doutorado;
- Participante de formação continuada na EJA;
- Sobre as tecnologias digitais na contribuição para o processo de aprendizagem do público da EJA;
- Sobre a organização do currículo da EJA com as tecnologias digitais.

Em nosso entendimento, essa composição de perguntas favoreceu a densidade do arquivo produzido para análise na pesquisa. Através da análise do questionário e da entrevista tecemos nossas reflexões acerca das tecnologias digitais na EJA articuladas com o currículo.

Para realização das entrevistas foram agendados dias e horários com os professores de acordo com sua disponibilidade. O link do *Google Meet*<sup>3</sup> foi disponibilizado no dia da entrevista e os professores tinham a ciência que as entrevistas seriam gravadas.

Ao todo foram realizadas 07 entrevistas com professores do segundo segmento da EJA, entre o período de novembro/dezembro de 2020. Dos 07 professores entrevistados, 03 são do sexo feminino e 04 do sexo masculino.

Diante desta compreensão, dialogamos com professores que apresentaram desde 20 anos de exercício na EJA, como com os que lecionavam há menos de 10 anos na EJA. Quanto à formação acadêmica, 02 professores entrevistados apresentavam doutorado, 02 concluíram o mestrado e 03 apresentavam especialização. Entre os professores com especialização, 01 professora apresentou Especialização em Interdisciplinaridade na EJA e 01 professor apresentou Especialização em Mídias e Educação. Destacamos estas Especializações pelo significado delas à discussão de nossa pesquisa.

Através dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas, aprofundamos no processo de organização do material produzido para, então, analisá-lo na perspectiva da

---

<sup>3</sup> O Google Meet é um aplicativo de videoconferência do Google disponível para Android e iPhone. O app permite fazer vídeo chamado com até 100 pessoas, e fornece ferramentas como compartilhamento de tela e legendas instantâneas.

análise de conteúdo.

A elaboração dos dados se apresenta “de uma importância não negligenciável no conjunto do processo, pois se não podem, por si só 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 mencionado, o questionário semiestruturado foi composto por questões fechadas, de múltipla escolha e abertas. Os dados do questionário aplicado através do *Google Formulário* resultou um 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 questões abertas do questionário, as transferimos para o Word e criamos arquivos que reuniam por questão propostas às respostas de todos os participantes. Para identificar individualmente as respostas dos sujeitos, quando necessário no processo da análise, numeramos os respondentes conforme a ordem onde 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 nomes fictícios seguidos da letra L (Luzia, Lúcia, Letícia, Lucas, Luciano, Luiz e Leonardo).

Concluídas a organização dos dados, o material foi salvo em arquivo Word para ser categorizado e analisado de acordo com a Análise de Conteúdo.

#### 4.2.2 A caracterização dos contextos: político, institucional e os sujeitos da pesquisa

As práticas curriculares que os educadores formulam na EJA, instituem-se a partir dos efeitos cruzados de diversas temporalidades, espacialidades e atores que modelam a ação do professor. Isto é, o currículo é um objeto situado, que nos exige entendê-lo contextualmente.

Pensando nisso abordamos uma reflexão sobre o contexto político e histórico sobre a EJA no Brasil, as concepções da EJA no município de Juiz de Fora/MG analisada através da proposta curricular do município. Vale assinalar que esses não são o foco do estudo,

portanto, o texto que se produz sobre esses aspectos não pretendem perseguir uma densidade analítica, mas sim trazer para o percurso de interpretação elementos que contribuam para nosso esforço de entender como os educadores modulam seus currículos desafiados pelos TDIC. Nesse movimento, também trazemos elementos que nos falem de maneira mais específica acerca de quem são esses docentes que trabalham na escola. Como elemento de primeira ordem na construção curricular, conforme assevera Sacristán (2000), é fundamental enfrentarmos o questionamento acerca de quem são.

Assim, é preciso refletir criticamente sobre o lugar das TDIC na formação de pessoas adultas, com o objetivo de promover a consciência crítica e a efetiva conquista da cidadania destes sujeitos. Esta discussão, inserida no contexto da educação de jovens e adultos, oferece também possibilidades de reflexão acerca de uma cidadania consciente.

Desta forma, fica claro que o caminho para a superação da perspectiva instrumental na direção de uma visão crítica do uso das TDIC passa necessariamente pela formação docente. Ao serem incorporadas na formação e nas práticas docentes, as TDIC reconfiguram o currículo. Embora a sociedade contemporânea seja marcada pela velocidade com que ocorrem as transformações (LÉVY, 2000), conclui-se que problematizar o descompasso entre currículo e tecnologias digitais evidencia que a escola pouco se transformou com o tempo no que tange a apropriação radical dessa linguagem.

Esta postura crítica é fundamental para que, do ponto de vista político, os professores tenham condições de se apropriar das mídias e das tecnologias digitais, compreendendo-as como possibilidades de produção e de compartilhamento de conhecimento e informação, com o objetivo de situá-los numa perspectiva autoral, consonante com o conceito de sujeito histórico que reflete, compreende e interfere na realidade que o entorna. A partir deste processo, a ruptura com a perspectiva instrumental do uso das TDIC seria capaz, concomitante ao rompimento da perspectiva compensatória da educação de jovens e adultos, caminhando na direção da autonomia dos educandos e educadores dessa modalidade educacional e o cumprimento de suas funções, reparadora, equalizadora e qualificadora conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000).

A inclusão digital, se promovida em seu sentido emancipador, pode ser elemento facilitador da educação libertadora, por oferecer aos excluídos socialmente o acesso à cultura digital e suas potencialidades de exercício da cidadania, (LÉVY, 2000).

Nesse sentido

A relação de determinação sociedade-cultura-curriculo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade (SACRISTÁN, 2000 p. 20).

A relação entre o currículo e as TDIC evidencia-se no que tange as centralidades nas discussões envolvendo tal relação. No centro dessa discussão encontra-se o professor, sujeito ativo em sua prática profissional.

O surgimento de novas tecnologias e novas formas de comunicação vem transformando a sociedade e redefine o papel e os significados dos saberes escolares e até mesmo da função social da escola. Isso faz com que a mesma tenha a necessidade de rever os papéis tradicionalmente atribuídos ao professor, bem como os saberes e conhecimentos estabelecidos como necessários para o exercício desses papéis e as práticas pedagógicas que lhes são correspondentes.

Nessa lógica, Arroyo (2013, p 73) assevera que “o conhecimento sério, acumulado sobre ambos, se fosse incorporado aos currículos, como pretende tantos docentes, poderia atribuir para visões mútuas mais realistas, base para outros relacionamentos mais humanos”. Arroyo (2013) ainda faz um alerta para a concepção de que é preciso avançar na compreensão de que os professores ainda não têm um reconhecimento legítimo no território dos currículos. E que esse debate não deve ser adormecido.

#### 4.2.2.1 A proposta curricular da EJA no município de Juiz de Fora/MG

A proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos no município de Juiz de Fora<sup>4</sup> é pautada no debate dos profissionais da rede municipal da cidade. Foi estruturada por uma equipe através de uma construção coletiva pensando na necessidade de manter o debate constante em torno das questões educacionais especificamente na EJA.

Segundo os documentos (SE-PJF, 2012), a partir de 2009 houve a necessidade de uma reestrutura da EJA com uma nova proposta curricular articulada as demandas da Secretaria de Educação do município. Nesse sentido, a construção dessas diretrizes curriculares desafia os educadores e a própria equipe técnica da Secretaria de Educação na reflexão

---

<sup>4</sup> Dados do documento Proposta Curricular Educação de Jovens e Adultos, Prefeitura de Juiz de Fora/Secretaria de Educação. Disponível em < <file:///E:/proposta%20curricular%20EJA%20juiz%20de%20fora.pdf>>. Acesso em 28 de ago. 2020.

constante sobre este documento, para que sua participação crítica, contínua e transformadora efetive um currículo dinâmico e democratizante nas escolas da rede.

A construção coletiva iniciada no ano de 2009 teve continuidade nos diversos encontros realizados em 2010 e 2011 entre o Departamento de Ações Pedagógicas / Supervisão da Educação de Jovens e Adultos – DEAP/SEJA – e os representantes das escolas que compõem a rede municipal. Além dos profissionais da SME e o processo contou com consultores da UFJF, UFF e Colégio de Aplicação João XXIII.

O debate do primeiro documento foi elaborado e discutido no I Seminário do Currículo que ocorreu em 2010 envolvendo diretores, coordenadores pedagógicos e o professorado. Desse movimento de ideias, sugestões, dúvidas e críticas se fizeram necessário o II Seminário do Currículo em 2011 onde foram apresentados novos documentos e novas propostas que pudessem ser incorporadas ao trabalho das escolas e dos professores.

Nas diretrizes curriculares está o desafio de desenvolver processos de formação humana, articulados a contextos sócios históricos, de modo reverter a exclusão e de que se garanta aos jovens, adultos e idosos o acesso, permanência e o sucesso – no início ou no retorno à escolarização. É imprescindível considerar a EJA em sua finalidade: desenvolver a aquisição da cultura geral, bem como da formação humana daqueles que a procuram. A autonomia intelectual é consequência direta do exercício de apropriação de saberes que desenvolvem a consciência crítica desses alunos, desembocando em atitudes éticas e no compromisso político.

O documento faz um apanhado das leis e diretrizes nacionais que regem a EJA para justificar a importância de uma proposta curricular específica. Apresentando uma participação crítica e transformadora de um currículo dinâmico. Importante para

Ampliar o atendimento, democratizar o acesso e oferecer uma educação equânime e de qualidade para o público da EJA, a escola torna-se o espaço de convergência que norteará o trabalho coletivo, pois é nele que alunos e educadores compartilham, por meio da relação pedagógica, o encontro de diversas experiências e na prática cotidiana cria e recria diretrizes de vida e de trabalho (JUIZ DE FORA, 2012 p. 6).

Com base nessas diretivas assinala a importância das vivências múltiplas dos tempos escolares e pedagógicos, nos espaços e lugares de ensino, a crença de uma metodologia baseada em um currículo interdisciplinar e transversal, para propiciar uma educação igualitária.

Assim, as diretrizes curriculares e operacionais pautadas no documento intencionam balizar não apenas o currículo, mas as ações transformadoras no âmbito escolar. Portanto, vale ressaltar que a garantia da apropriação do conhecimento pelos alunos não fica na incumbência somente do professor, pois envolve todos os sujeitos, dentro ou fora da escola, sendo este um dos princípios da educação pública e democrática.

Sendo assim, o documento enfatiza ser preciso reconhecer a EJA como modalidade que vai além do processo inicial de alfabetização, identificar as singularidades dos sujeitos da EJA, bem como, os tempos e espaços de ensino e aprendizagem, as metodologias a partir da interdisciplinaridade, e dos trabalhos com os eixos temáticos integradores que o texto propõe e da avaliação e planejamento com o objetivo de criar uma teia entre educadores e educandos onde as ações propostas tenham solidez.

O documento ainda aponta para a concepção não apenas de uma alfabetização, mas para a aquisição de um saber em múltiplas práticas sociais, que de muitas maneiras afeta os papéis que as pessoas assumem ou lhes são atribuídos nas mais diferentes atividades. São saberes que podem limitar ou ampliar a participação desses sujeitos implicadas na aprendizagem de comportamentos, atitudes e valores. Essa concepção traz uma série de consequências para os modos como as pessoas percebem a si mesmas e são vistas socialmente. Neste sentido, a alfabetização é um processo possível,

Dentro de um tempo delimitado desde que seja orientado, planejado e executado por um profissional que embase sua prática pedagógica nos conhecimentos, cientificamente construídos, sobre os processos de ensino e aprendizagem da escrita; e que busque aprimorar sua prática docente, planejando e avaliando cotidianamente (JUIZ DE FORA, 2012 p. 12).

Já o letramento, é apontado como uso das práticas sociais da leitura e da escrita, obtidas ao longo da vida, se aprofunda e se amplia enquanto a escola propicia ao aluno as experiências necessárias para a inserção na sociedade em que vive, capacitando-o para acessar os conhecimentos produzidos ao longo da história.

Outro princípio estruturador da proposta é a questão da integração das áreas de conhecimento. A interdisciplinaridade se apresenta no documento como parte de uma concepção de ensino e de currículo no contexto da escola, buscando romper a fronteira conteudista das disciplinas, caracterizando-se como uma construção social, uma prática que persegue o compromisso com os indivíduos, a história, a sociedade e a cultura.

Essa se materializa a partir da proposição de cinco eixos temáticos integradores definindo a cidadania como elemento da transversalidade. Os eixos temáticos integradores

são: Cidadania, Comunicação e Tecnologia; Cidadania e Meio Ambiente; Cidadania Cidade/Sociedade; Cidadania e Cultura; e Cidadania e Trabalho (PJF, 2012).

O documento ainda aponta que a cidadania não se reduz aos conceitos de direitos e deveres, e sim amplia a compreensão de mundo que os alunos trazem consigo e da compreensão do mundo que lhes será apresentada. Reflete também a produção humana e sua intervenção no mundo do trabalho, do ambiente, da cultura, da comunicação, da tecnologia e da cidade/sociedade como pontes para a construção do conhecimento.

Deve ser, portanto, compreendida como a apropriação da realidade para nela atuar, favorecendo ao cidadão participar conscientemente em favor de sua emancipação.

Observamos que nos eixos temáticos integradores o documento afirma que

o currículo não deve fragmentar o processo do conhecimento e hierarquizar as disciplinas escolares. Antes, deve ser organizado de maneira abrangente, no qual a cidadania esteja articulada com a realidade em que o aluno se encontra, em favor de um processo que tenha a contribuição das várias áreas do conhecimento (JUIZ DE FORA, 2012 p. 23).

Assim, a escola deve ultrapassar as fronteiras de um ensino de caráter conteudista, sendo direcionado mais para o número de informações do que a qualidade do conhecimento. Isso se dá por meio da definição de opções metodológicas, ou seja, momento em que os educadores definem os processos pedagógicos.

Na proposta formulada o eixo temático integrador “Cidadania, Comunicação e Tecnologia” não ganha destaque o conceito específico das tecnologias. Conforme abordada, a proposta considera os conhecimentos e experiências dos alunos da EJA. A questão do trabalho ganha destaque especificamente como um dos eixos temáticos, ambos considerados norteadores quando pensamos no público da EJA. O que não acontece em relação às TDIC. Essas não aparecem em destaque na discussão acerca desses sujeitos. No documento a tecnologia é citada apenas como uma possibilidade para a construção do conhecimento.

Os documentos analisados para a presente pesquisa foi de 2012 e ao fazer um comparativo com os documentos de 2021 observamos uma mudança em relação às TDIC. O Documento enfatiza a criação de ambientes midiáticos como sala de recursos multifuncionais, laboratórios de informática e formações continuadas para o uso pedagógico das tecnologias. Apontando a necessidade de elaborar um referencial curricular mais amplo dos ciclos de aprendizagem que contemple o uso da cultura digital nas práticas.

Deste modo, esse texto foi elaborado a partir das vivências acerca da Tecnologia que possui um papel fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), de forma que a sua compreensão e uso são importantes a partir da inserção da cultura digital no processo de ensino e aprendizagem, criando possibilidades em situações didáticas criadas com base em metodologias ativas, como sendo aquelas que crianças e estudantes participam ativamente da construção do conhecimento. Além disso, salienta as potencialidades educativas do uso das TDIC nos desafios colocados pelas culturas digitais em ascensão na sociedade, as quais submergem as escolas pelas práticas sociais e profissionais vivenciam em seu cotidiano.

O documento ainda apresenta concepções sobre as TDIC que também são assumidas na contemporaneidade como o conhecimento técnico acumulado, a capacidade ou arte necessárias para projetar, investigar, produzir, refinar, reutilizar/re-empregar técnicas, artefatos, ferramentas, utensílios; e conjunto de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios da atividade humana. Aponta também uma relação entre a BNCC e a cultura digital com apontamento para unidades temáticas que vão da Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental. Observamos que a Proposta Curricular de 2021 não especifica as TDIC para a Educação de Jovens e Adultos.

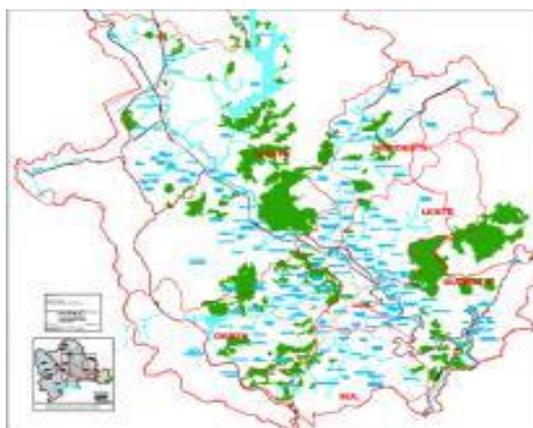
Partindo desta perspectiva, falar sobre a inclusão digital na sociedade atual, caracterizada como a democratização do acesso às TDIC, ressaltamos que tais tecnologias nem sempre estão disponíveis para os sujeitos da EJA. O acesso as TDIC na Educação de Jovens e Adultos, amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, à cultura, ao lazer, a cidadania e principalmente a autonomia, que ainda é o maior desafio que a escola enfrenta em todos os níveis de ensino. A inclusão digital não se reduz apenas ao acesso dos jovens, adultos e idosos às tecnologias digitais em rede; significa também proporcionar experiências sociais colaborativas de forma que haja “troca entre amigos, entre parceiros, possibilitando a dinâmica de produção colaborativa com uma intensificação da produção de conhecimentos e culturas” (PRETTO, 2010, p. 7).

Podemos pensar, em vista desses aspectos, que a inclusão digital estará ligada ao pensamento de Paulo Freire (1996) e trazer como um dos seus pilares o uso da “internet” para resolver tarefas cotidianas, aproximando as pessoas marginalizadas socioeconomicamente (maioria) das pessoas mais favorecidas (minorias). O processo de inclusão vincula-se às condições de acesso à “internet”, ou seja, a exclusão digital amplia ainda mais a exclusão social.

#### 4.2.2.2 O Centro de Estudos Supletivo Custódio Furtado de Souza de Juiz de Fora/MG – CESU/JF

O nosso campo de pesquisa envolve a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, da rede municipal de ensino, do município de Juiz de Fora/MG. Localizada na Zona da Mata mineira, o município de Juiz de Fora é composto por uma área territorial de 1.435,749 km<sup>2</sup> com população de 568.873 habitantes<sup>5</sup>. Está localizada a 283 km da capital Belo Horizonte. Faz divisa com os seguintes municípios: Santos Dumont e Ewbank da Câmara no Norte; Piau e Coronel Pacheco no Nordeste; Chácara, Pequeri e Bicas no Nordeste; Santana do Deserto no Sudeste; Matias Barbosa e Belmiro Braga no Sul; Santa Bárbara do Monte Verde no Sudeste; Lima Duarte e Pedro Teixeira no Oeste e Bias Fortes no Noroeste.

Figura 1 – Mapa do município de Juiz de Fora/MG



Fonte: Prefeitura de Juiz de Fora/MG (2020).

Segundo a Secretaria de Educação de Juiz de Fora<sup>6</sup>, em 2020 o município possui 101 escolas, sendo 91 escolas localizadas na zona urbana e 10 na zona rural e, destas, 36 escolas possuem modalidade da EJA na zona urbana e 05 na zona rural.

Interessada em entender o processo de construção curricular na EJA em face das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, a pesquisa escolhe como instituição

---

<sup>5</sup> Estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2010. Disponível em [www.cidades.ibge.gov.br](http://www.cidades.ibge.gov.br). Acesso em 29 de abr. 2020.

<sup>6</sup> Dados da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora/MG. Disponível em [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/atendimento\\_escola.php](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/atendimento_escola.php). Acesso em 15 de jun. 2020.

parceira o Centro de Estudos Supletivos Custódio Furtado de Souza (CESU), escola municipal da cidade de Juiz de Fora/MG. Essa escola oferece a EJA na modalidade semipresencial, o que implica a exigência do uso das TDIC no contexto das práticas curriculares produzidas pelos discentes.

Até 1983 não existia um Centro de Estudos Supletivos para atender o público jovem e adulto no estado de Minas Gerais. Só em 1976 foi implantado os Centros de Estudos Supletivos, porém diante desta realidade, a Prefeitura de Juiz de Fora, através de sua Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, com a Diretoria de Ensino Supletivo (DESU/MG), assinou um convênio em 1983 que consolida a criação do Centro de Estudos Supletivos de Juiz de Fora (CESU/JF)<sup>7</sup> com princípios educacionais humanistas. Planejado para atender ao grande número de jovens e adultos evadidos do ensino regular, o CESU/JF inicia suas atividades no ano letivo de 1984. Sua criação se deu pela lei nº 6.555 de 5 de julho de 1984.

Segundo informações obtidas na página eletrônica mantida pela escola, o Centro de Estudos Supletivos Custódio Furtado de Souza visa: proporcionar a suplência da escolarização de ensino fundamental e ensino médio, para jovens e adultos que não concluíram em idade própria, de modo a permitir-lhes o prosseguimento de estudos, realizar através de suprimento, cursos que permitam pela repetida volta à escola, o aperfeiçoamento e/ou atualização e/ou especialização de conhecimentos dos que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte; ensejar pela aprendizagem, com o objetivo de proporcionar ao adolescente a formação metódica no trabalho, o exercício de ocupação específica; permitir, através de cursos de qualificação, a formação profissional de candidatos maiores de 14 anos, não caracterizados como menores aprendizes, de modo a atender as suas aspirações profissionais e às necessidades do mercado de trabalho. A Instituição possui um de laboratório de informática com uma profissional de informática que oferece suporte aos professores e alunos no uso da ferramenta. Os encontros dos professores com os alunos, antes da Pandemia do (Covid-19) ocorriam na sala de aula ou no laboratório ficando a critério do planejamento de cada professor.

---

<sup>7</sup> Dados do site da escola Centro de Estudos Supletivos Custódio Furtado de Souza/CESU. Disponível em <<http://cesu.org.br/ensino-semipresencial/>>. Acesso em: 19 de jun. 2020.

Na situação atual com a Pandemia os professores estão usando a plataforma da escola<sup>8</sup> para conversar e tirar as dúvidas dos alunos. Também foram elaboradas pela escola algumas possibilidades para o atendimento aos alunos como: vídeo aulas com explicação do conteúdo, realizadas pelo professor da disciplina; podcasts (aulas em áudio); estudo dirigido online; plantões dos professores através de videoconferência para sanar dúvidas, com explicações do conteúdo (conforme os horários e turnos de plantão de cada professor); indicação de vídeos educativos. As provas são realizadas online, sendo obrigatório o uso de câmera e microfone e para os alunos que não possuem o equipamento adequado à prova está sendo agendada para realização presencial. As apostilas e estudos dirigidos ficam disponíveis no site, mas a escola oferece material também impresso.

O curso semipresencial do CESU possui uma metodologia específica dividido em unidades didáticas e conteúdos programáticos mínimos, obedecendo ao princípio da instrução personalizada, proporcionando a autoaprendizagem do educando. O aluno é matriculado nas diversas disciplinas do grau a que tem direito de cursar, e no ato da matrícula recebe um horário com os diversos plantões dos professores das disciplinas. Nestes plantões, o professor orienta o estudo do aluno e tira-lhe as eventuais dúvidas que surgirem. A frequência não é contada para efeito de promoção. O aluno procura o professor quando tem necessidade de ajuda, ou para trocar a apostila que estava em seu poder.

Nos encontros é possível estabelecer uma relação direta professor/aluno. Para controle a aprendizagem, o aluno é submetido a uma avaliação que é elaborada pelo professor da disciplina após cada apostila estudada. É o aluno que pede a avaliação, ele a faz quando se julgar em condições de aprendizagem favoráveis. Estas avaliações são obrigatórias para o aluno sendo condição para ele seguir a etapa seguinte.

O curso semipresencial baseia-se nos princípios do ensino diferenciado considerando vários aspectos essenciais como: (i) *Motivação autêntica* - o aluno desta modalidade de curso procurou a escola por necessidade própria e não obrigado por pais e/ou responsáveis. A necessidade pessoal o induz a procurar a escola; (2) *Ritmo próprio de aprendizagem*: cada aluno tem condição de superar seus problemas e dificuldades sem a preocupação de ter que equiparar-se com uma sala de aula usual, da qual o mesmo já foi evadido por um ou outro motivo; (iii) *Dosagem e adequação do conteúdo ao nível da*

---

<sup>8</sup> Plataforma do CESU: os professores são responsáveis por elaborar roteiros de estudo por disciplinas que são postados na plataforma no site da escola. O aluno tem acesso com a orientação da secretaria para acessar as disciplinas. Cada roteiro de estudos contém vídeo aulas, apostila e estudo dirigido. As notas são condensadas em planilhas e ficam disponíveis no drive.

*experiência do aluno*: o avanço de apostilas, quando submetido à avaliação e for considerado aprovado. Se o aluno já tem conhecimentos prévios, apenas recordará os mesmos. Se for a primeira vez que estuda o conteúdo terá o tempo que precisar para aprendê-lo; (iv) *Gradação de dificuldade*: as apostilas são apresentadas com estudo dirigido em ordem crescente de complexidade, por isso a necessidade de se seguir e concluir uma unidade de cada vez.

As disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial no ensino fundamental são: matemática, português, história, geografia, ciências, espanhol e artes. No ensino médio são ofertadas as disciplinas: matemática, português, história, geografia, biologia, espanhol, artes, física, química, literatura, filosofia e sociologia.

#### 4.2.2.3 Os sujeitos da pesquisa

Nossos sujeitos de pesquisa foram professores e professoras que lecionavam no segundo segmento da EJA, na rede municipal de ensino do município de Juiz de Fora, especificamente na escola Centro de Estudos Supletivo Custódio Furtado de Souza – CESU/JF. O segundo segmento da EJA corresponde às fases 5 a 8 (6º ao 9º ano).

Participaram das etapas de aplicação de questionário e do momento das entrevistas, respectivamente 25 e 07 docentes.

Dos 25 educadores que contribuíram com o retorno dos questionários 12 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino, distribuídos nas seguintes faixas etárias:

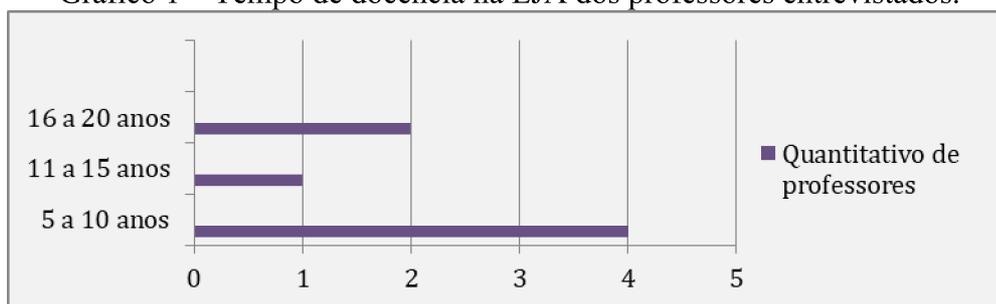
Tabela 1: Faixa etária dos professores participantes da pesquisa

<b>33 – 39 anos</b>	<b>40 – 49 anos</b>	<b>50 – 59 anos</b>	<b>60 ou mais</b>
<b>03</b>	<b>07</b>	<b>10</b>	<b>05</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nosso objetivo 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 1 – Tempo de docência na EJA dos professores entrevistados.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

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 positivamente, 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. Pode incidir negativamente, como fator de conformismo pedagógico, onde 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.

Quanto à formação, dos 25 professores participantes da pesquisa 04 possuíam magistério na sua formação inicial, 01 possuía pedagogia e 20 possuíam graduação em licenciaturas diversas. Em se tratando da Pós-Graduação, 11 professores fizeram Especialização, 11 concluíram o Mestrado e 04 realizaram o Doutorado.

Solicitamos aos professores que ao responderem sobre sua graduação e especificassem os cursos realizados.

Tabela 2: Graduação dos professores sujeitos da pesquisa.

Cursos citados	Número de vezes indicados
Letras	6
História	5
Matemática	4
Geografia	3
Filosofia	2
Pedagogia	1
Química	1
Física	1
Artes	1
Biologia	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto os cursos de especialização citado pelos professores dois em específico nos chamou atenção: um professor possui especialização na área da EJA (Interdisciplinaridade na EJA), e 01 professor com especialização na área das tecnologias (Mídias na Educação), ambos participaram das duas fases da pesquisa.

Quanto a Pós-Graduação ao nível de Mestrado citado pelos professores a tabela 3 apresenta a seguintes formações.

Tabela 3: Mestrado dos professores sujeitos da pesquisa

<b>Cursos citados</b>	<b>Número de vezes indicados</b>
Educação	3
Letras	2
Artes	1
Química	1
Filosofia	1
Imunologia	1
Matemática	1
Geografia	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto a Pós-Graduação ao nível de Doutorado citado pelos professores a tabela 3 apresenta a seguintes formações.

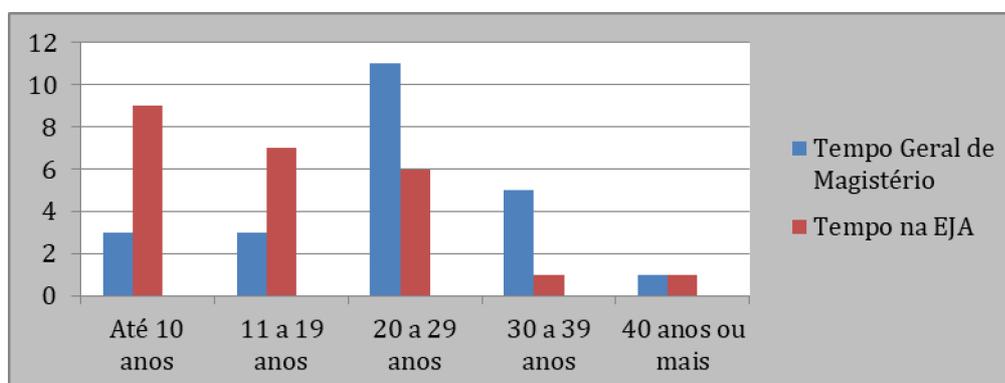
Tabela 4: Doutorado dos professores sujeitos da pesquisa

<b>Cursos citados</b>	<b>Número de vezes indicados</b>
Letras	1
Ciências da Religião	1
História	1
Geografia	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto à experiência docente os professores citaram quantos anos eles atuavam na educação de maneira geral, e na EJA em particular. O resultado apresentado foi:

Gráfico 2 - Tempo geral de magistério e tempo na EJA dos professores participantes da pesquisa.

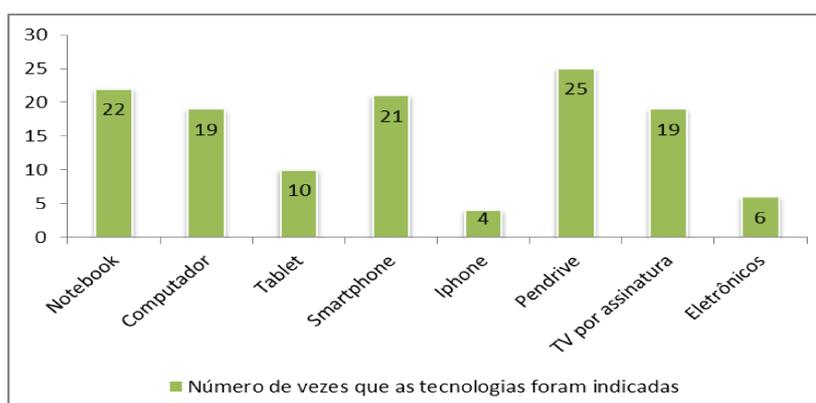


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Chama nossa atenção no gráfico 2 o fato de 9 dos participantes da pesquisa lecionarem na EJA em até no máximo dez anos e 7 dos participantes entre onze e dezenove anos. Ao cruzarmos o tempo de magistério na EJA com o tempo geral de magistério, podemos considerar que: os professores que atuam no segmento da EJA, no município de Juiz de Fora não são professores em estágio inicial de carreira. Apesar da experiência pedagógica, esta não se centra efetivamente no contexto da EJA.

Consideramos relevante efetivarmos uma avaliação 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 estabelecidos na vida pessoal com as TDIC incidem sobre a forma como elas são concebidas no âmbito profissional. Nesse sentido, o gráfico a seguir aponta como os professores interagem com as tecnologias na vida pessoal.

Gráfico 3 – Recursos tecnológicos que os professores possuem no campo pessoal.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O notebook e o smartphone se destacam como tecnologias de uso pessoal dos professores, quase empatam – notebook 22 e smartphone 21. Dado relevante visto que são tecnologias que percorrem em diferentes segmentos sociais, que impactam a comunicação dos sujeitos e que ingressam as discussões pedagógicas. Certamente as menções dos aparatos tecnológicos que os professores fazem não são suficientes para compreendermos o quanto esses profissionais são letrados digitalmente, afinal, um computador pode ser usado apenas como um redator de texto. Certamente o acesso aos equipamentos é importante e nos dá pistas.

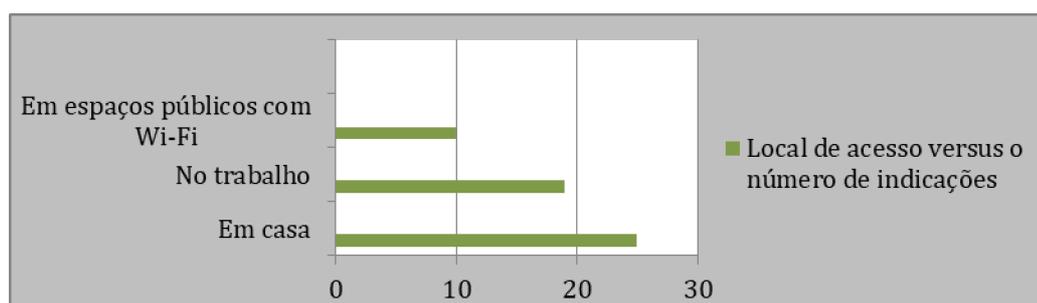
O acesso dos professores às tecnologias digitais nos remete à discussão de que estamos inseridos em uma sociedade da informação onde tais tecnologias exercem um papel transformador na construção do conhecimento, no acesso à informação e na comunicação, e, como tal, somos influenciados a estabelecer vínculos, mesmo que incipientemente, 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 e modificam nossa concepção de tempo e espaço. 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 decerto um marco divisório, em especial das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Considerando esta importância, vejamos como os professores participantes da pesquisa se relacionam com a “internet”.

Sondamos 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, 100% dos professores responderam que acessavam a “internet”. Quanto à frequência com que estes professores acessavam a internet 100% dos professores acessavam diariamente. Quanto ao local de acesso à “internet” temos:

Gráfico 4 – Local onde o professor acessa a “internet”.

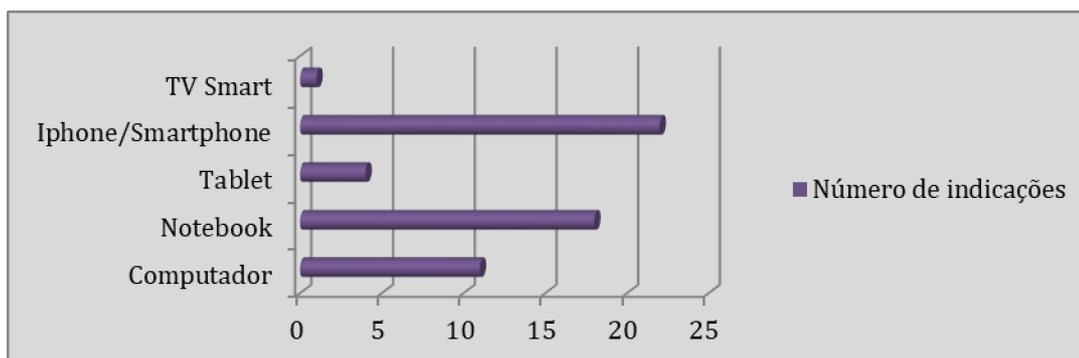


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O gráfico 4 evidencia que a casa do professor aparece como o local privilegiado de acesso à “internet”, seguido do local de trabalho e dos espaços públicos que possuem Wi-Fi.

Agora vejamos como o professor acessa a “internet”:

Gráfico 5 – Como o professor acessa a “internet”



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como podemos identificar no gráfico 5, o aparelho celular ganha destaque na sequência do notebook como tecnologias pelas quais os professores mais acessam a “internet”.

O uso da “internet” representa uma inserção à cibercultura, e uma relação desenvolvida com o ciberespaço. 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 quem 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 5 – O uso da “internet” pelos professores

Uso da “internet”	Quantidade de vezes indicadas	Percentual de uso
Pesquisar	25	100%
Estudar	22	88%
Acessar e-mail	25	100%
Realizar serviços bancários	18	72%
Se comunicar com colegas/alunos	22	88%

Acessar redes sociais	25	100%
Comprar	22	88%
Elaborar atividades educativas	22	88%
Elaborar provas	20	80%
Fazer cursos online	18	72%
Assistir filmes/séries	16	64%
Jogar	06	24%
Diversos	01	4%
Trabalhos com design	01	4%
Gravação de vídeo aulas	01	4%

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A tabela 5 representa os usos que os professores destacam fazer da “internet”, demonstrando que eles a utilizam com: 1) fins intencionais - seja para a aprendizagem, lazer, comunicação ou serviços; que 2) a rede se insere no contexto pessoal, social e profissional; e, que 3) perpassa a construção das relações interpessoais, as respostas às necessidades cotidianas, 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 25 professores analisados, 88% indicam acessar a “internet” para elaborar atividades educativas, seguido de 80% na elaboração de provas. Tais dados nos indicam que a “internet” se apresenta como um repositório significativo à prática pedagógica do professor.

Cogitamos 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 (88%) e fazer cursos online (72%). 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. Não raro, os professores da EJA são oriundos de uma formação inicial descontextualizada dos conhecimentos necessários ao seu fazer pedagógico. Uma formação que não tem como essência a discussão das especificidades características aos sujeitos e aos processos de ensino e de

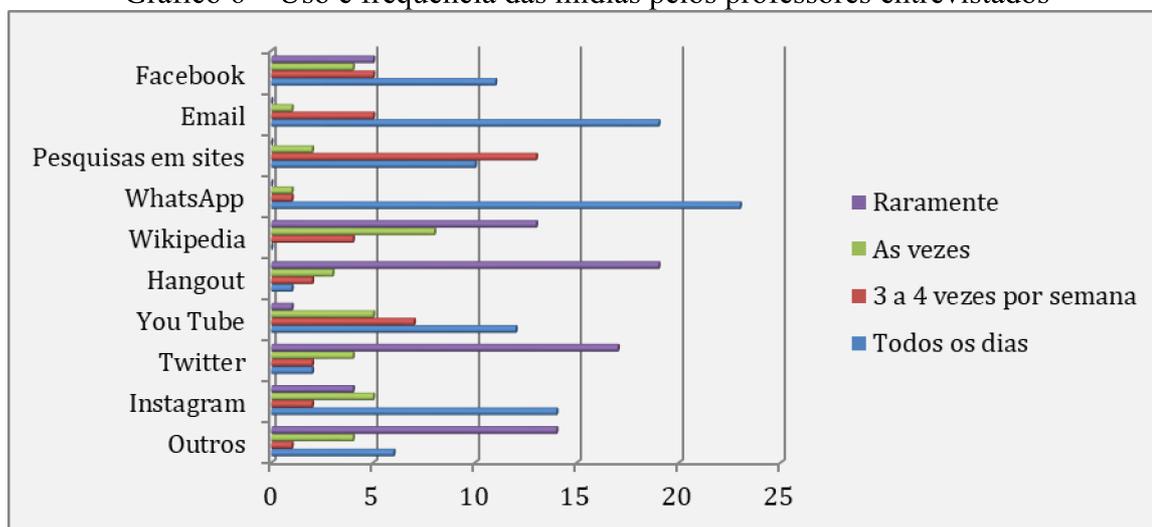
aprendizagem desta modalidade de ensino, resultando em lacunas a serem preenchidas pela vivência cotidiana da sala de aula ou pela formação continuada.

Destacamos que 88% dos professores evidenciam utilizar a “internet” para se comunicar com alunos e colegas de trabalho. Qual será o impacto desta comunicação sobre o cotidiano pedagógico? Para além de se comunicarem, será que os professores realizam com seus pares e alunos produção de conhecimento?

Favorecer a comunicação e interação é um dos pressupostos da “internet”. 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. Conforme a tabela 3, os participantes da pesquisa não estão à margem desta realidade, 100% dos professores mencionaram recorrer à “internet” para acessar as redes sociais.

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

Gráfico 6 – Uso e frequência das mídias pelos professores entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A composição do gráfico 6 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 endereço eletrônico, o Whatsapp e o Facebook se destacam no uso diário do professor, colocando a comunicação como fator predominante para o acesso à internet.

Ao analisar a frequência com que a pesquisa em sites se destaca no uso cotidiano do professor (10 professores usam todos os dias e 13 utilizam de 2 a 3 vezes por semana),

assim como o acesso ao YouTube, presumimos a associação desta plataforma à elaboração das atividades educativas - indicada por 88% dos professores na tabela 3 - e como suporte para elaboração de provas.

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: 1) os professores podem não ser considerados nativos digitais, mas tampouco podem ser considerados alienados digitais; 2) as tecnologias digitais estão inseridas no cotidiano dos sujeitos analisados mesmo que efetivamente funcione para responder às necessidades comunicacionais; e, 3) entre os usos pessoais que os professores fazem das tecnologias digitais encontram-se inseridas as respostas às suas necessidades profissionais.

## **5 AS CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES EM TORNO DAS NOÇÕES DE CURRÍCULO, TDIC E OS EDUCANDOS DA EJA**

Neste capítulo nos debruçamos nas questões relacionadas às concepções que os educadores do CESU/JF têm em relação às TDIC na Educação de Jovens e Adultos e como essas TDIC permeiam a construção curricular.

A concepção curricular é uma construção histórica que reflete nas transformações decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade em um determinado momento. Socialmente determinada, ela implica que a sua elaboração e prática sejam concretizadas em processos educativos que correspondam às finalidades socioeducativas derivadas da realidade social e do desenvolvimento científico.

Sendo assim, o currículo está diretamente vinculado ao contexto social, cultural, político, econômico e institucional e é construído de forma dinâmica, coparticipativa e corresponsável. Ainda que a participação efetiva dos educadores nessa construção curricular pode ser profundamente questionada, enquanto “os saberes da docência e os próprios docentes-trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos escolares. Os currículos acumulam muitos saberes, mas sabe pouco dos adultos que os ensinam” (ARROYO, 2013, p 71).

O professor encontra-se entre o que ele acredita que deve trabalhar em sala de aula e o que o currículo programado exige que seja cumprido em cada ano na EJA. Para a elaboração de um currículo constituído na realidade social e pautado na capacidade de dialogar com os sujeitos educativos e com seus saberes, é necessária uma ação de natureza coletiva que envolva o diálogo entre os membros da comunidade escolar. É o que Arroyo (2013) aponta ao falar que os educadores e educandos, apesar de terem um convívio tão próximo, de fato não se conhecem. Falta debate para incorporar o acúmulo de conhecimentos sobre as experiências dos educadores e dos educandos quanto ao reconhecimento de uma incorporação. Nessa linha a educadora Lúcia assevera que “o currículo deveria ser mais discutido na escola, deveria ser mais compreendido diante de um público tão específico com são os alunos da EJA”. O professor Leonardo enfatiza que

de maneira geral, podemos dizer que currículo é uma seleção de determinados conhecimentos e práticas de ensino-aprendizagem produzidos em contextos determinados. Que procuram garantir aos educandos o direito aos conhecimentos e de cultura produzidos socialmente.

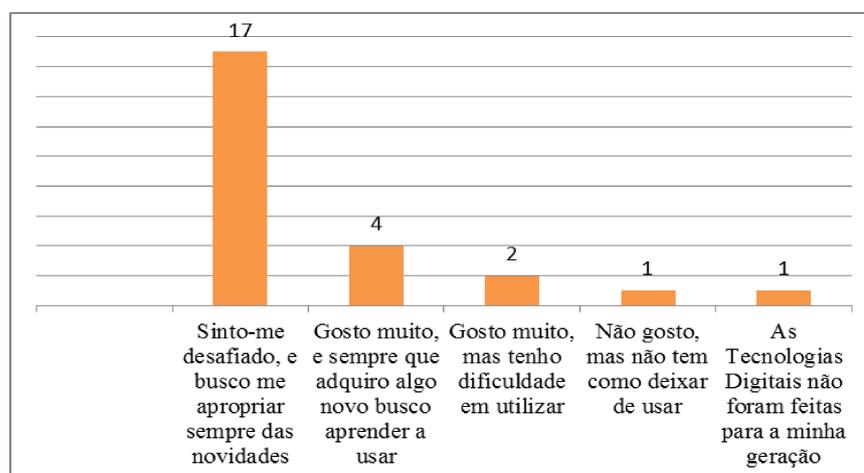
Leonardo continua sua colocação assinalando que

É evidente que há necessidade de um movimento mais amplo na escola para garantir que as tecnologias sejam apropriadas pelo currículo e que levem os alunos para além do acesso tecnológico. Estamos vendo isso mais evidente agora após a pandemia. A direção já fazia um bom trabalho, mas agora o esforço é maior porque precisamos aprender para novas ferramentas para ter um diálogo mais próximo dos nossos alunos.

Nessa perspectiva, para se pensar nas TDIC dentro de um contexto educativo da EJA é importante compreender como se constituem o currículo diante dessas tecnologias. Não há dúvidas de que o uso de computadores, laboratórios de informática e salas multimídias colaboram no aprendizado do aluno, porém a questão é como essas ferramentas são acionadas na fabricação dos currículos praticados na modalidade, visto que estas devem ser usadas em prol do aluno, voltadas a sua vida pessoal e profissional com resultados positivos intelectual e socialmente. Para acompanhar todas essas mudanças educacionais, a efetiva incorporação das TDIC no fazer curricular dos educadores da EJA desafia o campo de sua formação inicial e continuada de forma a qualificar os profissionais da educação no âmbito teórico e prático de seu uso significativo e interdisciplinar. Como também desafia políticas públicas que garantam a condição material de seu uso nas escolas públicas de forma a contribuir que o professor sinta-se seguro e tenha disponível logística efetiva em seu ambiente de trabalho para discutir as necessidades do aluno, estimulando-os e acompanhando-os em todas suas etapas na aprendizagem.

O gráfico 7, abaixo, foi composto com base na análise dos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa acerca das influências e dos significados atribuídos às TDIC, Nessa questão fechada do questionário foram apresentadas cinco alternativas de respostas para a marcação dos educadores. Vejamos como os professores se consideram em relação às alternativas apresentadas:

Gráfico 7: Como o professor se considera em relação ao grau de expertise que acredita ter no uso das TDIC



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como podemos visualizar a alternativa “sentir-se desafiado e buscar se apropriar das novidades” e a alternativa “gostar muito e buscar aprender a usar” foram as que se destacaram.

O resultado sugere que há um desejo manifesto e uma compreensão da necessidade do professor em incorporar a Cultura Digital no seu *que fazer*, tendo em vista que a apropriação ou não apropriação das tecnologias predominantes na sociedade pode representar um fator que aprofunda a inclusão ou exclusão social.

Entretanto, as dificuldades para com esta apropriação tecnológica não se fizeram ausentes. Pelo contrário, ficam evidentes nas opções também assinaladas pelos participantes da pesquisa nas opções “gosto muito, mas tenho dificuldade em usar”, as dificuldades que os professores se referem estão atreladas a formação insuficiente, torna-se mais difícil explorar as potencialidades pedagógicas das novas tecnologias. Em muitos casos, isso pode levar a certa resistência com relação ao seu uso, fazendo com que métodos mais tradicionais sigam sendo reproduzidos. “não gosto, mas não tem como deixar de usar”, significa dizer que para esses respondentes a resistência é maior e sentem-se obrigados a usar as TDIC em seu cotidiano em situações diárias como banco, mercado, alguns aparelhos domésticos e quando apontaram a escola as dificuldades apresentadas estão relacionadas a elaboração das atividades e “as tecnologias digitais não foram feitas para minha geração”. Quase metade dos respondentes dos questionários optou por algumas dessas respostas. Nesse sentido, observamos que alguns professores entrevistados relataram ter uma preocupação com o uso das TDIC em suas práticas pedagógicas como a professora Luzia que afirma a necessidade de conhece cada um de seus alunos “só assim

eu consigo criar possibilidades de um aprendizado mais inclusivo”. É possível, portanto, estabelecer relação entre o que o professor Lucas assevera e o importante alerta de Marco Silva (2001)

Se a escola não inclui a Internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social ou exclusão da cibercultura. Quando o professor convida o aprendiz a um site, ele não apenas lança mão da nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas contribui pedagogicamente para a inclusão desse aprendiz na cibercultura. (SILVA, 2001, p.98).

É verdade que essa inclusão dos educandos da EJA não depende apenas da boa vontade da escola e de seus sujeitos sociais. No entanto, é importante assinalar os desafios que significa para a escola como instância que contribui para o exercício da cidadania plena, ser um tempo e um espaço importante de apropriação da cibercultura. No tempo presente, que impõe a educação remota por conta da pandemia de Covid-19, essa questão fica cristalina. Nos inúmeros desafios destacamos o quanto os educadores e as educadoras da EJA dominam suas linguagens específicas. Nesse sentido, no contexto da pesquisa consideramos relevante realizarmos uma apreciação dos usos, dos significados e da influência que os professores atribuem às tecnologias digitais, como componente presente em sua vivência pessoal, para melhor compreendermos com quais “referências” estes professores refletem a inserção destas tecnologias na prática pedagógica. Também analisamos se os usos que se dão nas esferas pessoais da vida dos educadores incidem sobre a forma como as TDIC são concebidas no âmbito pedagógico.

Iniciamos nossas considerações apresentando o que são tecnologias digitais para os professores sujeitos da pesquisa na tabela abaixo. Essa foi construída a partir da análise dos dados dos questionários e das entrevistas:

Tabela 6 – Significado das TDIC para educadores da EJA do CESU

O que são TDIC:	O que proporcionam:
✓ Ferramentas	✓ Facilitam as tarefas diárias necessárias como correção de provas fechadas.
✓ Recursos	✓ São todos os recursos que usamos ou podemos usar para os mais diversos fins como: aplicativos de estudo, vídeo aulas, animações, etc.
✓ Instrumentos	✓ São meios virtuais de comunicação e interação como os computadores, smartphone, notebook.
✓ Possibilidades de conhecimento	✓ Alarga as relações sociais, culturais, econômicas, educacionais, etc., possibilitando caminhos antes impensáveis.

✓ Aparelhos	✓ Facilitam relações de comunicação, educação e entretenimento.
✓ Meios de interação	✓ Um conjunto de recursos tecnológicos que permitem contactar pessoas e buscar diversos ambientes numa rede digital, para variados fins.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A tabela 6 demonstra o livre entendimento dos professores sobre as TDIC. É interessante destacarmos que ao responderem à indagação do que compreendiam por TDIC, os professores complementavam suas respostas definindo para que elas servirem.

No conjunto das respostas o entendimento das TDIC como linguagem é uma lacuna. As leituras dos educadores da EJA sobre as TDIC tendem a sublinhar a dimensão mais instrumental e tecnológica, sem asseverar sobre a dimensão de produção de novas culturas e formas de subjetividades a partir de sua apropriação. Conforme Kenski aponta, o conceito de tecnologia é variável e contextual. Ela “engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso e suas aplicações” (2007, p. 22). Para Castells (1999, p. 65), tecnologia “é o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível”. No domínio das tecnologias de informação.

As tecnologias são interligadas e interdependentes e refletem um tipo de cultura, a qual está relacionada com o momento social, político e econômico. Por exemplo, no contexto educacional, embora o lápis, o caderno, a caneta, o livro, a lousa, o giz, o retroprojetor, o vídeo, a televisão, o jornal impresso, o aparelho de som, o rádio, o computador e outros são todos instrumentais componentes da tecnologia educacional (KENSKI, 2007).

Sendo assim, independentemente da definição nesta análise das relações entre tecnologia e educação, um elemento deve estar presente: a convicção de que o uso de uma dada tecnologia no sentido de um artefato técnico, em situação de ensino e de aprendizagem, deve estar acompanhado de uma reflexão sobre a tecnologia no sentido do conhecimento embutido no artefato e em seu contexto de produção e utilização.

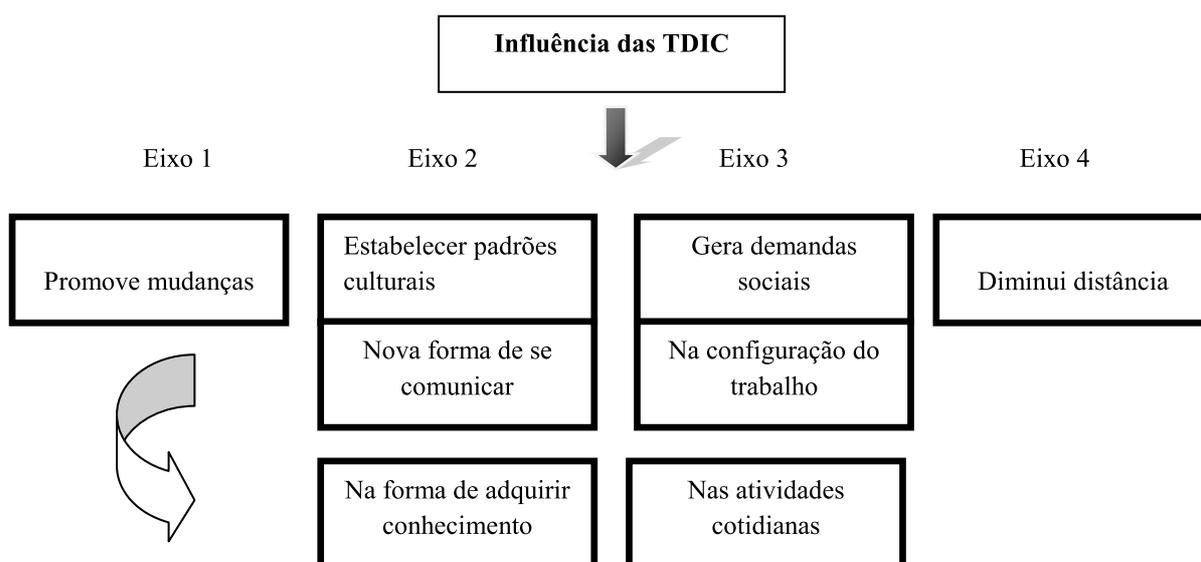
A integração das tecnologias ao currículo deve se estabelecer para além das mídias e envolver as mensagens, os contextos, as múltiplas relações entre culturas, as diferentes linguagens tempos e espaços, as experiências de professores e alunos entre outras (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Considerando que, na sociedade informação e do conhecimento, os dados estão ao alcance de um clique do mouse em qualquer computador e que aprender os conceitos, as

proposições, os modelos e as teorias exigem um grau aproximadamente elevado de atividade intelectual, Gómez (2011), adverte que o prioritário da atividade escolar não é acúmulo de maior quantidade de dados ou informações pelo aluno para reproduzi-lo em uma prova, mas construir ideias e teorias que lhe permitam buscar, selecionar e utilizar o volume de dados acumulado nas redes de informação, para interpretar e intervir da melhor maneira possível na realidade.

Estes sentidos atribuídos a estas tecnologias, todavia, se ampliam quando analisamos as respostas apresentadas pelos professores à indagação: *em sua opinião, as tecnologias digitais influenciam a vida das pessoas?* Para eles, estas tecnologias influenciam nos seguintes aspectos:

Quadro 2 – Influência das TDIC na vida das pessoas, segundo educadores da EJA do CESU.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Podemos observar, através do quadro 2, que os professores consideram a influência das TDIC a partir de quatro eixos: o primeiro diz respeito às mudanças promovidas pelas TDIC 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.

O segundo eixo compreende a influência das TDIC 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, 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.

Por último, o quarto eixo, que trata da influência das TDIC 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.

As tecnologias se transformam velozmente, produzindo-se muitas inovações. O meio educacional é desafiado a ousar e a alcançar os intentos de promover um ensino de boa qualidade com o auxílio das ferramentas tecnológicas. Entretanto, o processo desafiador da aprendizagem de uso das tecnologias nos coloca a cada dia, diante de novos questionamentos ao percebermos as distintas realidades do nosso cotidiano.

Silva (2010 p. 76) aponta que

É preciso considerar que as tecnologias - sejam elas novas (como o computador e a Internet) ou velhas (como o giz e a lousa) condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens.

Criar a cultura de uso pedagógico das TDIC, talvez seja o principal desafio das escolas para articulação ao contexto social, fazendo parte dela, redimensionando-a e construindo a história.

Nesse ponto de vista, diante de todas as transformações da sociedade em torno das TDIC “ainda é visível a barreira no que tange o acesso de todos, principalmente quando falamos de um público tão marginalizado quanto o público da EJA” (PROFESSORA LETÍCIA). Isto é, o não acesso aos equipamentos tecnológicos e a “internet” de qualidade é um fator que precisa ser seriamente considerado no que se refere aos sujeitos de direito da EJA e as próprias condições logísticas das escolas públicas. O próprio CESU, por exemplo, dispõe de um laboratório de informática e uma profissional da área responsável pelo suporte aos professores. Essa realidade dificulta as demandas das aulas devido ao agendamento do laboratório. Quando os professores não conseguem agendar o laboratório

precisam articular os encontros na sala de aula usando outros meios como vídeos, Datashow, aparelho de som, smartphone, entre outros. Novamente é preciso mencionar o quanto a pandemia de Covid-19 desvela esse cenário injusto e preocupante. Fica evidente, portanto, que não basta dar conta da formação dos educadores da EJA no que tange a apropriação da cibercultura nos processos de fabricação escolar, quando grande parte de seus educandos são excluídos digitalmente conforme sugere os dados da TIC domicílios/2019 apontam que a redução da presença de computadores nos domicílios está diretamente relacionada às diferenças das classes sociais, isso significa que 95% da classe A possui computador em suas residências. A classe B apresenta 85% de residências que possuem computador. Essa porcentagem diminui quando apresentados as classes C e D/E com 44% e 14%, respectivamente com computadores na residência.

Quando falamos do acesso à “internet”, esses dados também apresentam relação com as classes sociais. 99% das residências de classe A possuem acesso à “internet”, enquanto que a classe B apresenta 95% de acesso à “internet”, a classe C com acesso de 80% nas residências e na classe D/E 50%. Outro dado que a pesquisa aponta é que a cada quatro brasileiros não usam a “internet”, isso representa 47 milhões de não usuários. O celular é o dispositivo mais usado, sendo que 58% das pessoas acessam a “internet” somente pelo celular. Dos usuários da “internet” que realizam atividades ou pesquisas escolares 60% das pessoas são da classe A, já as pessoas das classes D/E, apenas 27% acessam. Refletimos as dificuldades das classes menos favorecidas ao utilizar as tecnologias para realizar seus estudos e pesquisas.

Dito isso, são grandes as desigualdades sociais e é grande o número de excluídos digitais. Frente a esse cenário preocupante, Pretto (2008, p. 76) argumenta ser preciso planejar/criar políticas de conexão que proporcionem os equipamentos e o “o acesso à internet [...] com velocidade alta, para possibilitar a todos o acesso aos recursos multimídias trazidos pelo intenso movimento de convergência tecnológica e uma apropriação criativa dos meios digitais”.

É possível notar que se torna fundamental apropriar-se da cultura digital, visto que ela é parte estruturante da sociedade contemporânea, afetando e reconfigurando diariamente as relações sociais em todos os aspectos da ação humana. Pretto (2008, p. 78) aponta que “isso inclui reorganizações da língua escrita e falada, as ideias, crenças, costumes, códigos, instituições, ferramentas, métodos de trabalho, arte, religião, ciência, enfim, todas as esferas da atividade humana”.

No entanto, cabe frisar que a mera implementação das TDIC, na prática docente não

pode promover aprendizagens significativas, visto que por trás de cada não transformação estão implicadas distintas concepções pedagógicas, epistêmicas e ideológicas, relacionadas a cada contexto histórico-social, sobre as quais cabem investigações críticas.

Os professores quando questionados se é possível utilizar as TDIC na escola, os resultados obtidos diante das alternativas predefinidas “sim”, “não”, “às vezes”, “nunca”, foram: 21 responderam sim, 04 responderam às vezes, e não houve indicação para as alternativas “não” e “nunca”. Este resultado sugere que há condições de trabalhar com as TDIC no CESU, contudo quando a resposta dos questionários é triangulada com a análise das entrevistas o resultado foi diverso. Observamos que os professores recorrem às tecnologias direcionadas as disciplinas como o professor Lucas que elabora as suas atividades buscando pela aproximação com o cotidiano dos alunos. O professor utiliza, entre outras ferramentas, aplicativos que permitem *gamificar* as aulas — como o *Kahoot*. “O fator motivação, com jogos e competição, ajuda no aprendizado. Eles nunca pensaram que pudessem estudar desse jeito. O celular para eles era só um meio de se comunicar no WhatsApp e ver filmes ou séries”, avalia. A professora Luzia também criou um projeto que incorporou o uso do WhatsApp para o estudo dos gêneros textuais. Para isso, ela criou grupos com os alunos que mandaram os textos produzidos em casa pelo aplicativo de mensagens. “No começo foi difícil, mas depois observei que os resultados foram positivos. Recebia textos que não estavam relacionados com o gênero que eu pedia, mas aceitava e corrigia assim mesmo”.

As respostas dos educadores ao questionário também 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 relevância*, *tem pouca relevância* e *não tem relevância*.

Como resultado, 23 dos professores respondentes nos indicaram *ter muita relevância* como resposta e 02 professores nos indicaram *ter pouca relevância*. Não houve indicação para a alternativa *não tem relevância*. Ainda que retoricamente os professores reconheçam que cabe à escola e o exercício de suas docências na EJA incorporarem as TDIC no âmbito dos processos de construção curricular. Mas quando analisamos as entrevistas o cenário que se estabelece é ainda de resistência. Conforme a fala dos professores entrevistados, o CESU não deixa explícito os objetivos de incorporar as TDIC efetivamente no currículo. Isso faz com que os professores trabalhem de forma “autônoma” no sentido de usar as ferramentas ou não em suas disciplinas. O desenvolvimento e a realização de um currículo que favoreça novas demandas educacionais faz-se necessário refletir os diversos conceitos

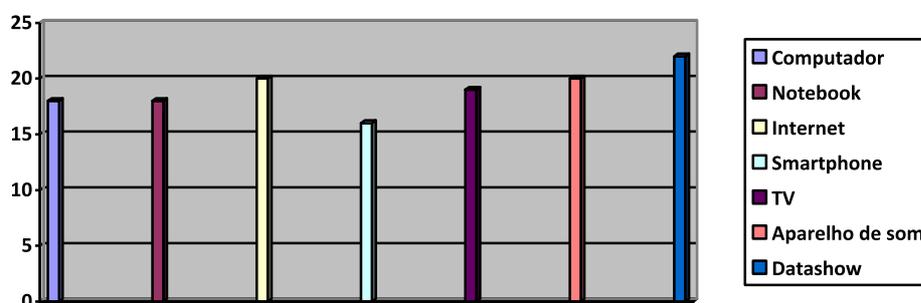
de currículo. De acordo com Gimeno Sacristán (2000), o currículo descreve a concretização das funções da própria escola e a maneira particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado. Ele pode ser definido como uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica da instituição escolar.

Integrar o currículo escolar e o trabalho pedagógico com as TDIC ainda esbarra em diversas resistências no cotidiano das escolas, de modo que “o grande desafio existente no processo de ensino e aprendizagem é como integrar os professores na cultura tecnológica” diz a professora Luzia. O professor Lucas também contribui em sua fala quando diz que

atualmente nos deparamos, na escola pública, com duas situações: de um lado, temos alunos que já possuem conhecimentos tecnológicos e acesso ao universo de informações disponíveis nos espaços virtuais e, de outro, alunos que se encontram em plena exclusão tecnológica, sem nenhuma outra oportunidade de vivenciar e aprender essa nova realidade, a não ser na escola.

Diante da importância atribuída às TDIC no processo de ensino e aprendizagem nos questionamos: e os professores, eles utilizam estas tecnologias em sua prática pedagógica? Fizemos esta indagação aos professores sobre quais recursos eles utilizam ou já utilizaram em sala de aula. Em resposta, as tecnologias indicadas pelos professores, foram:

Gráfico 8: Relação entre as TDIC que os educadores da EJA mencionam utilizar em suas práticas curriculares e o número de indicações recebidas por cada uma.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A composição do gráfico 8 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.

A identificação do datashow como tecnologia mais indicada nos remete à importância atribuída a este recurso na utilização para os encontros presenciais, seja para o conteúdo ou para a orientação das atividades. É interessante mencionar que a televisão, o aparelho de som e o datashow são alguns dos equipamentos tecnológicos mais mencionados e que esses não necessariamente se relacionam ao uso da “internet”. Ademais, vale sublinhar que ao indicarem utilizar as tecnologias os professores ao invés de simplesmente mencionarem as tecnologias utilizadas, apresentaram como resposta a justificativa pelo pouco uso, destacando-se entre estas a falta de condições estruturais das escolas.

A contribuição das TDIC passa, impreterivelmente, pela forma dialógica de promover as aprendizagens, desencadeando questionamentos, perguntas, reformulações que exigem a mediação pelo diálogo. Abertura, flexibilidade e comunicação são fatores que mantêm relação intrínseca com o uso pedagógico das tecnologias. O rádio e a televisão, durante muito tempo, funcionaram como veículos tecnológicos de informação e de conhecimento. Entretanto, a Informática se apresenta hoje, como recurso indispensável, pois, por seu intermédio desenvolve-se trabalho com a “internet”, utilizando-se o correio eletrônico, criando páginas na “web”, proporcionando a comunicação virtual, em processo de aprendizagem.

Para Moran (2012, p. 13)

a educação fundamental é feita pela vida, pela reelaboração mental emocional das experiências pessoais, pela forma de viver, pelas atitudes básicas da vida e de nós mesmos. Assim, o uso das TIC na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos ensejam aos alunos e professores oportunidades de interação e produção de saberes.

A chegada das TDIC, na escola, pode ser compreendida de várias formas. A visão dos sujeitos sobre esses aparatos, o contexto, os fenômenos, a forma de apresentação aos discentes são elementos norteadores da política de implementação das tecnologias.

Mas como inserir essas tecnologias para um público tão específico como os jovens e adultos? Na opinião da Professora Letícia

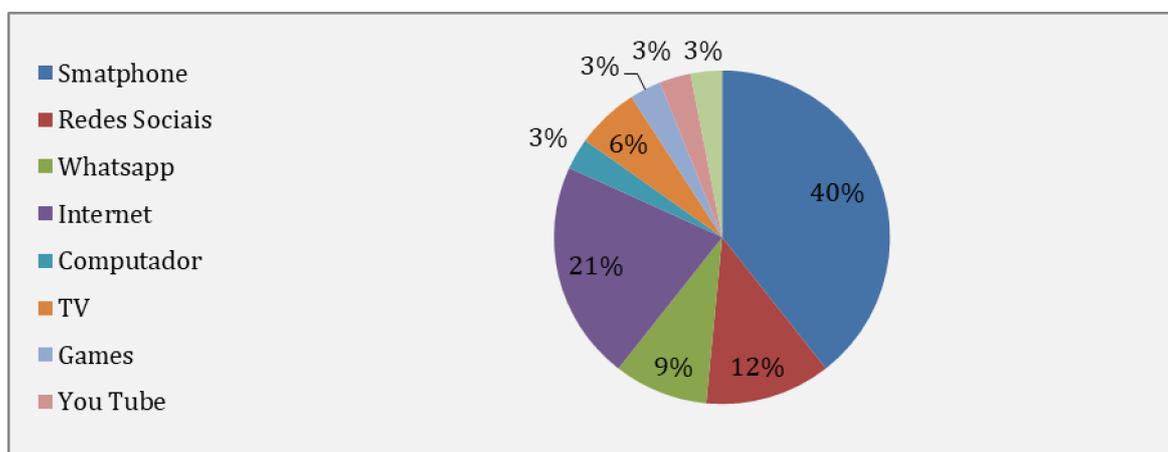
É importante que nós professores tenhamos conhecimento para usar as

ferramentas digitais com nossos alunos, mas é um desafio aprender e adaptar ao nosso material didático porque nem sempre os alunos conseguem o acesso e nos plantões conseguimos mostrar mais as possibilidades de pesquisas através do laboratório de informática.

O uso das TDIC por si, traz possibilidades, ou estas estariam vinculadas mais à ação pedagógica do professor? Decerto esta é uma questão central para discutirmos o significado da inserção das tecnologias digitais na construção curricular. Assim como para refletirmos sobre as práticas pedagógicas significativas relacionadas à inserção destas tecnologias na 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 compreender 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 9 - Tecnologias que na avaliação dos professores do CESU, seus alunos da EJA relacionam-se na cotidianidade de suas vidas.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O gráfico 9 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. Fica evidente no gráfico acima indicado que se ampliam as linguagens utilizadas pelos educandos e que o celular aparece como um aparato relevante, enquanto no contexto da sala de aula é o item com o menor número de menções pelos professores.

Esse item ganha apenas dos Games, que na perspectiva dos educadores são igualmente pouco mencionados.

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 enquanto a ausência da leitura e da escrita desfavorece uma competente apropriação tecnológica. Os professores mencionam, ainda, que o acesso às tecnologias 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.

Conforme Cruz (2017, p. 84) salienta

É imprescindível ter sensibilidade para tratar da inclusão, especialmente quando essa inclusão envolve pessoas que sofrem outras exclusões, como o público de estudantes da EJA. Há que se levar em consideração que esse público está conhecendo e se adaptando a diferentes espaços, simultaneamente, passando por um processo de adaptação e familiarização da leitura e da escrita enquanto são iniciados ao computador.

Neste contexto, Amparo (2015, p. 48)

A incorporação das TDIC no meio educacional refere-se ao uso de diferentes formas de linguagem (textos, sons, imagens, vídeos, animações, etc) integrados a algum instrumento tecnológico que possibilitam a criação de novas oportunidades de aprendizagem, atividades mais interativas, repositórios de conteúdos, entre muitos outros recursos que colaboram com a inclusão digital e social de todos os envolvidos neste processo.

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 decorrente do uso destas tecnologias. Conforme o Professor Luiz relata

os alunos possuem aparelho celular, mas eles têm a mentalidade de que esse uso é mais para lazer como: assistir séries, filmes, conversar com os amigos, acessar as redes sociais. Só depois que começam a estudar no CESU é que percebem que podem usar o celular ou o computador para adquirir conhecimento.

Esse relato é interessante, pois sugere que a escola pode ser promotora da ampliação

dos usos e linguagens a serem explorados através do recurso do celular.

Perguntamos também para os professores nos questionários e nas entrevistas, quais tecnologias digitais a escola oferece para trabalhar na EJA. As respostas apresentadas destaca diferença do antes e pós-pandemia do (Covid-19).

Quadro 3: TDIC que a escola oferece para trabalhar na EJA

<u>ANTES PANDEMIA DO (COVID-19)</u>	<u>AO LONGO DA PANDEMIA DO (COVID-19)</u>
Laboratório de Informática	Plataforma da escola
Datashow	Classroom
Retroprojeto	Google Meet
Plataforma da escola	Estudo dirigido online
Televisão	Indicação de Podcasts
Aparelho de som	Indicação de vídeos educativos
Plantões presenciais dos professores para sanar dúvidas, com explicações do conteúdo (de acordo com os horários e turnos de plantão de cada professor).	Plantões dos professores por meio de videoconferência para sanar dúvidas, com explicações do conteúdo (de acordo com os horários e turnos de plantão de cada professor).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir da resposta dos professores observamos que mesmo a escola atendendo alunos da EJA na modalidade semipresencial ainda tem muitos desafios para enfrentar. Na prática pedagógica muitos professores utilizavam basicamente o Datashow ou retroprojeto para exploração do conteúdo, também faziam indicação de filmes e músicas relacionados ao conteúdo. O uso do laboratório de informática sempre foi complexo por existir apenas um na escola, sempre precisou de agendamento para uso.

A falta de conhecimento de como utilizar as tecnologias por parte do professor e aluno, somadas à falta de estrutura, dificultam a utilização dessas importantes ferramentas, e distanciam essa realidade de nosso tempo. Essas pontuações não diferem da realidade das escolas da rede pública.

O professor Luciano relata que

diante de tantas mudanças que estamos enfrentando nós, professores tivemos que nos reinventar. Nas minhas aulas eu busco fazer desafios com os alunos através de jogos interativos. Conhecer novas ferramentas educativas para incorporar na minha disciplina. Mas para nós professores é difícil esse novo formato. É algo novo e muitos professores sentem dificuldade.

Isso fez com que após a pandemia a escola tivesse que pensar em novas tecnologias para atender os alunos e dar suporte aos professores. Como a inclusão do uso do Classroom e do Google Meet para que os professores pudessem ter os encontros com os alunos. Apesar do CESU/JF ter plataforma própria, segundo relato dos professores, tanto educandos como educadores pouco a utilizam, pois, quando os encontros eram presenciais as dúvidas e os estudos dirigidos eram entregues pessoalmente para os alunos.

Como podemos perceber, com a proliferação das tecnologias que disponibilizam aceleradamente um excesso de informação e a qualidade desta. Bem como, a capacidade para entendê-la, processá-la, selecioná-la, organizá-la, transformá-la em conhecimento. Paralelo a isso, é importante saber aplicá-la às diferentes situações e contextos em virtude dos valores e intenções dos próprios projetos pessoais, profissionais ou sociais, isto é, a aprendizagem como indagação e a criatividade acompanhada da crítica que se constroem com as competências fundamentais do cidadão para enfrentar a incerteza e complexidade de seu contexto (GÓMEZ, 2011). Compreender como os professores recorrem às tecnologias na EJA é fundamental para compreender a dinâmica relacionada às leituras que os educadores e educadoras do CESU produzem acerca das finalidades da EJA para a qual os nossos sujeitos de pesquisa discutiram a inserção das TDIC.

No tocante as respostas obtidas nos questionários e entrevistas, vejamos como se configura para o professor, o principal objetivo da EJA:

Quadro 4 – Compreensão dos professores sobre o principal objetivo da EJA

<b>OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>
<b>Escolarizar</b>	-Compensar o tempo perdido. -Resgatar/recuperar/dar oportunidade para aqueles que não tiveram condições de estudar. -Possibilitar a ida à universidade.
<b>Alfabetizar</b>	-Ensinar a ler e escrever
<b>Responder as necessidades cotidianas dos educandos</b>	-Como, por exemplo, tirar a carteira de motorista, ir ao supermercado sozinho e não pegar ônibus identificando pela cor.
<b>Favorecer a (re) inserção no mercado de trabalho</b>	-Possibilitar ao aluno competir de igual para igual, com aqueles que tiveram acesso à escola na idade esperada. -Ajudar o aluno a melhorar profissionalmente -Qualificar para o emprego -Colocar o aluno no campo de trabalho
<b>Promover o exercício da cidadania</b>	-Fazer com que os alunos se sintam cidadãos, exercendo seus direitos e deveres na sociedade -Resgate à dignidade -Ser sujeito de direito

<b>Promover a inclusão social</b>	- (Re) integrar socialmente - Colocar o aluno dentro do círculo que foram excluídos
<b>Desenvolver a consciência crítica</b>	- Conscientizar - Ter postura política crítica - Refletir sobre a vida - Ter visão global - Desenvolver a habilidade de argumentação

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Podemos observar no quadro 4 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 compreende 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 é um compromisso a ser realizado na aquisição de conhecimentos até então diante de obstáculos de uma sociedade onde sobreviver acaba por afligir a igualdade e a liberdade. Representa um desafio a ser preenchido não só por iniciativas individuais, mas também por programas de políticas públicas. Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles.

A EJA deve contemplar uma educação escolar que possibilite a criação de um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. No quadro 4 observamos que a Educação de Jovens e Adultos apresenta-se nas suas funcionalidades, de acordo com suas diretrizes curriculares. Para além do conceito, suas funções a Educação de Jovens e Adultos representa o recorte etário e sociocultural que explicita não somente a condição do estudante, mas também a especificidade do jovem e do adulto no campo educacional. Portanto, lança novas provocações para o educador que atua com essa modalidade educacional. Exigindo do educador a elaboração de novos temas de estudos e novas abordagens pedagógicas. Impulsionando o educador a buscar uma formação que lhe permita abranger o processo de constituição do conhecimento e aprendizagem entre o público juvenil e adulto.

A Educação de Jovens e Adultos se dá no campo escolar, e 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 a essência de uma educação libertadora atribuída à modalidade, considerando que a forma escolar hegemonicamente praticada acaba por priorizar currículos prescritos descontextualizados da vida e existência dos educandos da EJA, pois priorizam o desenvolvimento de conteúdos abstratos e cientificados, mais sonoridade do que significação para a vida concreta dos atores envolvidos no ato educativo, conforme estabelece Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2019). Ademais conforme o exame do curso que as políticas públicas em EJA cumprem na história, Di Pierro, (2005) está sempre em disputa e contestação uma concepção de correção de fluxo e de educação compensatória ao invés da afirmação efetiva das funções reparadora, equalizadora e qualificadora, nos termos que definem as Diretrizes Curriculares - Parecer CNE/CEB 11/2000.

Ao atribuir à EJA o objetivo de escolarizar, o professor compreende que esta escolarização tem o caráter de reparar o direito negado, de resgatar/recuperar/dar oportunidade para aqueles que não tiveram condições de estudar no tempo esperado e de se apropriar de conceitos historicamente produzidos.

No cerne da função reparadora se insere o objetivo de alfabetizar os alunos, propósito mencionado como principal pelos professores que contribuíram com a pesquisa. A alfabetização é um direito humano fundamental, mas como sugere o Parecer (BRASIL, 2000, p. 09-10)

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania.

Ademais ao conferir à EJA o objetivo de responder às 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, ou seja, de forma a atender as vivências cotidianas. Por mais que essa seja uma dimensão central, pois possibilita a relação da leitura da palavra à leitura do mundo, é importante também assinalar a dimensão de ampliação da leitura de mundo e de que o letramento favorece (FREIRE P, 2019). Ademais ao letrar-se nas diferentes linguagens, que circulam na escola, inclusive as linguagens das TDIC, os

educandos da EJA são provocados a superar sua curiosidade ingênua e conquistar uma epistemologia crítica diante e com o mundo. Um processo fundamental para a transformação de nossa sociedade tão desigual e injusta (FREIRE P, 1996).

Os objetivos conferidos à EJA, por vezes, também ultrapassam o espaço físico da sala de aula. Por exemplo, os professores compreendem que o é propósito 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” (PROFESSOR LUCAS); que a EJA seja capaz de auxiliar o aluno a “conquistar maiores oportunidades no mercado de trabalho, adquirindo conhecimento pessoal e profissional” (PROFESSOR LUIZ). Através da fala dos professores notamos a presença da função equalizadora com uma nova entrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos, novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Segundo os educadores do CESU, essas possibilidades relacionam-se não apenas da apropriação do conhecimento, mas na transformação dos sujeitos da educação. Vale asseverar, que em nenhum momento nossos parceiros da pesquisa problematizam o trabalho como um princípio educativo a ser perseguido, nos termos que sugere o Parecer (CNE/CP 009/2001) e autores como Gaudêncio Frigotto (1984) e Demerval Saviani (2011). A discussão do trabalho no contexto do mundo capitalista e de um país de economia dependente como o Brasil nem sequer é mencionada. Por mais que seja importante - e inclusive está registrado na Lei de Diretrizes e Bases em seu artigo 22 “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996) – cabe também a escola provocar leituras críticas acerca do mundo capitalista e não apenas conformar os sujeitos para as exigências que esse impõe. Inclusive porque, especialmente em um contexto de crise conforme vivemos, aos educandos da EJA são relegados os lugares do subemprego, da informalidade ou do desemprego.

Diante dessa realidade é preciso problematizar junto aos educandos que seus percursos não são resultados de sua trajetória de mérito ou demérito, mas se realizam no contexto de uma sociedade extremamente desigual do ponto de vista econômico, social,

racial e educacional. Miguel Arroyo (2013) nos provoca a questionar em que medida os currículos escolares efetivamente tratam dessa realidade que afligem os educandos da EJA ou insistem em se estruturar com base em um cenário idealizado de percursos seguros, lineares que apontam para o pleno emprego qualificado.

Ainda que essa dimensão não assumia folego nas entrevistas produzidas no estudo, os educadores consideram como uma finalidade social, educativa e política da modalidade desenvolver a consciência crítica dos educandos e das educandas. 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 e ter visão global. Todavia, vale provocar-nos a questionar: conscientizar o educando a respeito do quê? O que consiste uma postura crítica? Refletir sobre a vida em quais dimensões especificamente? Que sentidos os professores produzem sobre visão global?

Por mais que os educadores tragam a dimensão da criticidade para suas falas, esses profissionais são ainda desafiados a refletir e construir o currículo na consideração efetiva da ordem opressora, exploradora e dominadora do mundo capitalista. Miguel Arroyo (2013, p. 276-277) faz uma crítica severa aos currículos escola, considera que

Diante dessa carga histórica de formas tão negativas de pensar será necessário inventar projetos e formas de que essa pesada história ocupe um lugar central nos currículos e nas propostas pedagógicas das escolas. Não ocultá-la, mas revelá-la ao menos as vítimas. Sobretudo, que nos currículos de formação de pedagogia e das licenciaturas ocupe um lugar de destaque rever essas visões dos educandos populares e das escolas e de seus mestres. Será que as imagens que os conteúdos escolares passam dos povos indígenas, dos negros, dos pobres, favelados e dos camponeses não reforçam essa visão negativa, inferiorizante? Limpar os currículos e o material didático de tantas negatividades será uma forma de reagir a essas visões.

Associado 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” (PROFESSORA LETÍCIA); “que os alunos se sintam incluídos socialmente e se reconheçam “sujeitos de direito”” (PROFESSOR LUCIANO). Na fala dos professores também podemos notar a presença da função equalizadora já mencionada.

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 escola é vista como um espaço de transformação dos sujeitos, dos sujeitos maltratados pela exclusão social, econômica e cultural.

Paulo Freire (2019) diz que a autodesvalia é uma condição própria dos oprimidos visto que introjeta em si a visão que o opressor possui dele: incapaz, preguiçoso, indolente, que nada sabe. Para Freire, é necessário que os oprimidos possam ver exemplos da vulnerabilidade do opressor para poderem ir desconstruindo a crença de seu poder intransponível. Perceber a dualidade que os constitui é tarefa fundamental para iniciarem o processo de luta de libertação de si mesmos e do regime opressor. Para Cassab (2021), é tarefa precípua para os educadores e educadoras da EJA ao construir seus currículos na modalidade confrontar e pôr em contestação esse sentido de autodesvalia próprio da maior parte de seus educandos. Os professores do CESU confirmam suas considerações produzidas no contexto da disciplina escolar.

Associado ao objetivo da escolarização encontra-se o objetivo de atualizar conhecimentos, objetivo mencionado pelos professores que se projeta para além das funções qualificadora e equalizadora. 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 tecnologias como uma das formas de inclusão digital” (PROFESSORA LUZIA).

Mas os alunos, o que eles buscam na escola? Vejamos o que os professores compreendem como as buscas dos alunos da EJA respondido através do questionário:

Quadro 5: O que os alunos da EJA buscam na escola na visão dos professores

CATEGORIAS		SIGNIFICADOS
	Escolaridade	Certificação Concluir estudos Fazer faculdade
	Educação Reparadora	Vivenciar a experiência escolar Compensar a escolaridade perdida Compensar o tempo perdido
	Alfabetização	Desenvolver autonomia Aprender ler e escrever

<b>1-Conhecimento</b>		Fazer compras sozinho Fazer uso dos mecanismos sociais por meio da leitura e da escrita Escrever o próprio nome
	Aprendizagens	Tirar habilitação
<b>2-Inclusão Social</b>	(Re) inserção no mercado de trabalho	Responder as demandas sociais Reconhecimento profissional Adquirir um trabalho Ser promovido no trabalho
<b>3-Resgate da Cidadania</b>		Apropriação dos direitos legais

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Elaboramos as respostas dos professores através de categorias muito incipientes as demandas do público jovem e adulto. A primeira categoria é o *conhecimento* que, para os professores envolve a busca pela escolaridade envolvendo uma educação reparadora, alfabetizada com as aprendizagens que os alunos buscam adquirir.

A segunda categoria envolve a *inclusão social* que é atribuída às demandas sociais que, através dos pensamentos freirianos defendem uma educação para todos, sem restrições, preconceitos ou discriminação. Nesta perspectiva, Freire P. (1979) ao dar ênfase a práxis libertadora como processo em constante interlocução com o pensamento crítico e a ação, afirma que

Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, P. 1979, p. 15).

Neste sentido, o autor refere-se à luta pela libertação da opressão, a qual está ligada a uma alienação de saberes, que vem a impedir o homem de ser, passando a apenas a reproduzir o que lhe é passado sem haver uma reflexão.

A terceira categoria de *resgate a cidadania* envolve a apropriação aos direitos legais que envolvem a atual política de Educação de Jovens e Adultos, fruto das reivindicações de movimentos sociais de educação popular. O resgate de um compromisso histórico da sociedade brasileira e contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social, fundamenta sua construção nas exigências legais definidas pela Constituição

Federal de 1988.

Essa Constituição incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205). Retomado pelo Art. 2º da LDB (9394/96), esse princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência. Assim, a EJA esforça-se em prol da igualdade de acesso à educação como bem social.

A compreensão dos professores é que a escola representa para os alunos da EJA um espaço ao mesmo tempo, de recolocação social, de sociabilidade, de formalização do saber e de desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, os alunos jovens e adultos diferem, em muitos aspectos, das crianças, e isto deve ser sempre considerado. Arroyo (2013, p. 256) diz que “não será suficiente incorporar os conhecimentos produzidos em análises de fora sobre esses processos, mas incorporar saberes que acumulam eles mesmos de dentro como sujeitos de resistências e de lutas por seus direitos”. Enfatizamos que dentro de um processo de humanização ter uma proposta pedagógica que priorize os valores e saberes para um justo viver.

A interdependência das demandas compreende, por exemplo, que a necessidade do aluno em se alfabetizar incide diretamente sobre que sua busca pela apropriação da leitura e da escrita lhe permitirá atuar efetivamente em uma sociedade governada 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 unívoco.

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 da EJA. Para a maior parte dos professores, os alunos buscam um conhecimento resultante de uma educação reparadora. 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 e de tirar habilitação.

Os professores destacam também a busca por um conhecimento que tem o caráter de “qualificação”. 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 procura 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 desfavorecidos; pelas políticas públicas; que participam incipientemente da distribuição de renda; como sujeitos excluídos socialmente, a exemplo da leitura e da escrita; ou não se conquistaram postos no mercado de trabalho, por não possuírem os conhecimentos necessários aos cargos e às funções. A escola 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 às necessidades do sujeito. É importante ressaltarmos que os professores entrevistados discutem os anseios dos alunos da EJA a partir dos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos, aspecto que potencializa as reflexões acerca da alfabetização.

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.

Os professores salientam que os alunos vão buscar na escola em busca de resgatar sua cidadania, “o aluno chega à escola porque quer aprender ler para participar da vida acadêmica do filho” (PROFESSORA LETÍCIA).

Produzir seus currículos em face das diferenças tão características da EJA, sem dúvida, é um desafio para os professores. Requer a aplicação de estratégias pedagógicas que permitam responder às necessidades individuais e coletivas, e abarquem os objetivos da EJA. Quando envolve todos neste processo, mesmo que seja representativamente, esta construção aborda diferentes concepções em relação ao ensino, questões políticas, econômicas, sociais, além dos valores e crenças deste público jovem e adulto. Segundo Sacristán (2000, p.13) há o entendimento de que

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos,

administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la.

Sendo assim, Arroyo (2013) aponta que banalizar a diversidade de culturas dos educadores e educandos é banalizar as vivências do ser educador e educando. “Cultuar uma cultura docente única, um imaginário único de professor e de aluno em uma experiência de um sistema escolar diverso, tão extremo em funções sociais, políticas e culturais será ingenuidade” (ARROYO, 2013 p. 352).

Neste sentido, discutiremos no capítulo seguinte como o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica da EJA se apresenta como uma possibilidade em seu ofício de mestre na modalidade.

## **6 A CONSTRUÇÃO CURRICULAR NA EJA EM UMA ESCOLA DE ENSINO SEMIPRESENCIAL: QUAL O LUGAR QUE AS TDIC ASSUMEM NO CURRÍCULO**

O presente capítulo visa analisar como as TDIC podem fazer parte da construção curricular na Educação de Jovens e Adultos. As perspectivas analisadas indicam uma diversidade de perspectivas pelos educadores da escola que se apresentaram hora positiva, hora negativa e às vezes condicional. Essas perspectivas retratam as vozes dos professores que se colocaram diante da inserção das tecnologias digitais na EJA. É característica dos componentes deste grupo verbalizarem as contribuições que estas tecnologias poderiam ou podem proporcionar no currículo da EJA.

Uma primeira contribuição que aparece nas entrevistas corresponde à possibilidade do uso das TDIC na EJA com o intuito de colaborar para a promoção da inclusão social. Como apresentamos nos quadros 4 e 5, no capítulo anterior, a inclusão social é apontada pelos professores como um dos principais objetivos da EJA e como uma demanda de seu educando à escola. Ao compreender que a escola faz parte de uma sociedade em que as tecnologias exercem um papel de destaque, especialmente no que diz respeito 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 o exercício pleno da cidadania na sociedade contemporânea.

De acordo com Bonilla e Pretto (2011, p. 19)

Saber ler é hoje entender, produzir e distribuir informações sob os mais diversos formatos (texto, programas, sons, imagens...). As habilidades anteriores se mantêm (saber ler, poder criticar), mas outras aparecem, como novas habilidades para produzir e distribuir conteúdo em uma sociedade cada vez mais móvel e global. Acho que mais do que dar acesso às tecnologias (uma condição técnica imprescindível e básica para qualquer projeto de inclusão digital), o desafio maior da inclusão cidadã à cultura digital é fazer com que os indivíduos possam produzir conteúdos próprios e distribuí-los livremente, mantendo-se senhor dos seus dados pessoais, garantindo-se a privacidade e o anonimato. Tanto quanto o capital técnico, os projetos de inclusão digital devem fazer crescer os capitais social, intelectual e cultural. Deve-se ir além dos fatos ou dos artefatos. A inclusão pressupõe autonomia, liberdade e crítica.

Sendo assim, a escola é desafiada a revisar suas formas de atuação e ampliar a

natureza de suas atividades. A nova escola brasileira precisa ser pensada como uma instituição que efetivamente possa trabalhar com uma multiplicidade de visões de mundo, numa perspectiva mais integral e não mais operativa ou homogeneizadora (PRETTO, 1996, p. 102).

Nessa vertente, os professores Luzia e Luciano apontam que

Tecnologia exige um conhecimento para você utilizá-la. Se você vai ter conhecimento para usá-la de uma forma simplificada na escola, você vai ter o conhecimento necessário para usar fora da escola também. E hoje em dia o mundo está tecnológico, sem celular, sem internet, você não tem acesso a ele, você é excluído da sociedade (PROFESSORA LUZIA).

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

Enquanto fator de inclusão social, os professores também situam o acesso às tecnologias como uma resposta às exigências do mercado de trabalho. A Professora Letícia nos diz que “com certeza as tecnologias digitais podem ser usadas na EJA, porque o mercado de trabalho já requer essa série de competência”. Ainda que caiba a escola qualificar os educandos para o trabalho, as provocações de Arroyo são relevantes ao questionar a ordem de um currículo que se institui em face de um trabalho que não hesite para a maior parte das pessoas pobres, periféricas e negras, especialmente em uma economia em crise, conforme indicam os 13,9 milhões de desempregados e os 5,9 milhões em desalentos atestados por dados do IBGE (2020).

Em suma, o currículo está relacionado à cultura a qual os alunos têm acesso e o educador é um elemento de primeira ordem com “uma prática desenvolvida através de múltiplos processos” (SACRISTÁN, 2000 p. 165). A diversidade presente na EJA implica a adoção de práticas pedagógicas inovadoras que suscitem problematizações e processos subjetivados que atendam à multiplicidade, à diversidade dos sujeitos. Por isso, a EJA é um campo fértil de pesquisas e estudos em razão do perfil dos sujeitos que frequentam as salas de aula e das implicações pedagógicas advindas dessas diferenças - educandos e educadores - e dos currículos. Para que ações educacionais atendam às demandas dessa diversidade presente no contexto da EJA, é preciso criar espaços reais e significativos com currículos flexíveis que contemplem práticas expressivas nas quais cada um tenha seu tempo de aprendizagem respeitado. Segundo Sacristán (2000, p 168)

Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? A figura do professor como mero desenvolvedor do currículo contrária a sua própria função educativa.

A ação docente é uma atividade humana, para e com humanos, o que a torna diferente de outras atividades. Ela é uma prática educativa, portanto social. Daí a pensarmos em desenhos curriculares para essa formação, cunhados no propósito de uma competência profissional para atuar em contextos de incerteza, marcados por múltiplas interações, em vez do simples desenvolvimento de qualificações formais e cumulativas, conduzidas por um sistema econômico hegemônico que regula as ações protagonizadas no campo da educação (ARROYO, 2000).

Como evidenciam os professores, os alunos da EJA muitas vezes buscam na escola uma qualificação 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. Para Arroyo (2013), isso traduz a luta dos coletivos populares pela busca da dignidade do viver. Mesmo que o acesso à educação escolarizada não seja necessariamente uma garantia do ingresso no mundo do trabalho, indicadores sociais atestam a diferença que a escolarização institui na vida.

Dados do IBGE (2020), apontam que cerca de 82,3% dos jovens de 15 a 29 anos que nunca frequentaram a escola estavam sem ocupação em 2019. O levantamento aponta que, que entre os que já estudaram, quanto mais cedo abandonaram os estudos, maiores eram as chances de estarem sem trabalho. Dos jovens que frequentaram a escola até os 10 anos, 55% não estavam ocupados no ano anterior. Essa proporção vai diminuindo enquanto aumenta o número de anos estudados. Em 2019, 62,6% dos jovens que estudaram até os 18 anos ou mais estavam ocupados.

Esses dados ajudam a entender por que no Brasil ainda há tantos jovens que não estudam nem têm ocupação. Em 2019, a proporção de pessoas nessa situação reduziu, passando de 23,0%, em 2018, para 22,1%, em 2019. Apesar de a pesquisa apontar uma melhora no indicador, o Brasil tem mais jovens que não estudam nem têm ocupação do que outros países da América do Sul, como Argentina, Paraguai, Uruguai e Bolívia.

A pesquisa também aponta que no estado de Minas Gerais 17,6% dos jovens na faixa etária de 15 a 29 anos não estudavam e nem tinham uma ocupação, em 2019. As mulheres jovens (27,5%) foram as que mais vivenciaram essa situação, enquanto apenas 16,6% dos homens jovens não estudavam nem estavam ocupados. A desigualdade é ainda maior entre

a população branca e a preta ou parda. Em 2019, 17% dos jovens brancos e 25,3% dos jovens pretos ou pardos não estudavam nem estavam ocupados. Essa diferença foi maior

que a registrada em 2018, quando 18,5% dos brancos e 25,8% dos pretos ou pardos estavam nessa situação.

Entre as mulheres pretas ou pardas o percentual era ainda maior: 32% não estudavam e não tinham ocupação. Uma jovem preta ou parda tinha 2,4 vezes mais chances de estar nessa situação do que um jovem branco (13,2%). As mulheres pretas ou pardas também estavam em desvantagem tanto em relação aos homens de mesma cor ou raça (18,9%), quanto em relação às mulheres brancas (20,8%).

A diferença entre homens e mulheres também fica evidente no acesso ao mercado de trabalho. Estudos demonstram que as mulheres são mais escolarizadas que os homens, porém elas enfrentam dificuldades porque muitas delas são responsáveis pelos afazeres domésticos e os cuidados de outras pessoas.

Um estudo realizado pelo Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde da PUC/RJ aponta que as chances de um paciente preto ou pardo e analfabeto morrer em decorrência da Covid-19 no Brasil são 3,8 vezes maiores do que um paciente branco e com nível superior. Observamos que esse destaque impacta as desigualdades sociais na letalidade da doença em nosso País. Quanto maior o nível de escolaridade, menor a letalidade. Este efeito pode ser resultado das diferenças de renda, que geram disparidades no acesso aos serviços básicos sanitários e de saúde (CENTRO TÉCNICO CIENTÍFICO/PUC-RJ, 2020).

Isto é, a EJA como uma política afirmativa ampla de direitos que não se restringe apenas ao campo educacional é afirmada nas perspectivas expressas pelos educandos e seus educadores, especialmente no que tange o destaque dado ao trabalho. Afinal, é o acesso ao trabalho que mulheres e homens garantem a base material de vida e existência, como também se humanizam.

A meta 10 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) prevê que 25% da oferta de matrículas na EJA, nos ensinos fundamental e médio aconteçam integradamente à educação profissional. Essa indicação não se realiza ao CESU, mas lhe compete à responsabilidade de alfabetizar, letrar, desenvolver senso crítico e proporcionar aprendizagens que possibilitem ao aluno interagir com os mecanismos sociais, incluindo os tecnológicos. Para os entrevistados isto significaria promover uma educação por via da ampliação dos usos que os educandos já fazem dos aparatos tecnológicos, conforme Luiz abaixo assevera.

Enquanto a Educação de Jovens e Adultos não lançar mão de realmente

uma educação desafiadora, onde as tecnologias sejam implantadas como um todo na escola. Com apropriação da linguagem digital para conceber os currículos. Fomentar a cultura e o conhecimento é propiciar de ferramentas para a aprendizagem (PROFESSOR LUIZ).

Nesta perspectiva, estudos demonstram a utilização das TDIC na EJA como o artigo de Pinheiro e Oliveira (2020) que indica o uso de jogos educacionais na aprendizagem do público jovem e adulto.

A educação também pode ser compreendida no âmbito da inclusão digital. 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 limitadamente, o aluno já recorre às 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 (PROFESSORA LUZIA).

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. Ao considerarem o uso das TDIC na EJA, compreendem que elas podem ser uma aliada pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem.

Torna-se fundamental a reflexão, levando-se a repensar o processo do qual participa na escola como docente, para conseguir visualizar a tecnologia como uma ajuda e vir, realmente, a utilizar-se dela de uma forma consistente. Conforme MORAN (2000, p. 23), “um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial”.

As TDIC podem contribuir significativamente nesse contexto, cabendo ao professor conhecer e avaliar o potencial das diversas mídias ao seu alcance e oportunizar o uso consciente por seus alunos, com o objetivo de envolvê-los e apoiá-los na construção do

conhecimento. Para Moran, “cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos”. (MORAN, 2000, p. 32).

De acordo com o professor Luiz

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 (PROFESSOR LUIZ).

Como podemos visualizar na fala do professor Luiz, 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 Luciano nos diz que “o uso das tecnologias pode ser uma maneira dos alunos aprenderem de forma lúdica através de filmes, vídeos e até mesmo jogos interativos, é um meio atrativo para eles, é uma coisa diferente”.

Para MORAN, “somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem que apoiem orientados por pessoas e organizações livres” (MORAN, 2000, p. 16).

Nessa linha de pensamento, são aprendizagens que, para a professora Letícia, 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 (PROFESSORA LETÍCIA).

A fala da professora Letícia nos faz refletir que o uso das TDIC na EJA pode ser compreendido para ampliar o olhar do aluno sobre o conhecimento, ou para ampliar o uso que o aluno faz das próprias tecnologias:

Com certeza, a partir do momento em que eles estão em casa ou em outros ambientes 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 trabalha com uma reportagem ou passa um curta diferente, então eles já veem aquela tecnologia com outro olhar. Não é só novela. Tem jornal, tem minissérie, tem um monte de coisas. Então eles passam a ver com um outro olhar (PROFESSOR LUCIANO).

A fala do professor Luciano está diretamente relacionada à compreensão de que o objetivo da EJA passa por desenvolver a consciência crítica dos sujeitos. Objetivo referenciado por Paulo Freire (2000), e que se estende ao uso das tecnologias digitais quando compreendemos ser 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 produzir leituras críticas acerca dos significados desta informação e as quais interesses atendem.

Para FREIRE (2000a, p.73) “A força do educador democrata está na sua coerência exemplar: é ela que sustenta sua autoridade. O educador que diz uma coisa e faz outra, eticamente irresponsável, não é só ineficaz: é prejudicial. Desserve mais do que o autoritário coerente”. Aos que é negado o direito ao acesso não lhe é negado apenas uma oportunidade, mas lhe é imposta uma condição de exclusão que os caracteriza como oprimidos por um sistema que democrática e demagogicamente estende a todos os mesmos direitos e deveres sem demonstrar mesma preocupação em relação condições de exercê-los.

Uma das funções TDIC será, portanto, promover uma libertação de homens e mulheres que se condicionam diante da imposição constante do opressor, tornando-se dele dependente. A utilização de potenciais até então desconhecidos, através de tecnologias pode representar um passo importante em direção à libertação. As TDIC poderão desvelar intenções e garantir uma construção dialética de uma nova concepção de homem e mulher.

Por esta construção entende-se que será proposta uma nova realidade diferenciada da que se vive contemporaneamente. Considerando esta demanda FREIRE (2019, p. 73) afirma que

a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor.

Diante disto torna-se fundamental a inserção de novos conceitos e práticas que sejam capazes de oportunizar transformações, dentre elas o do uso de das TDIC no contexto educacional. Esta pode ser considerada uma forma de promover o que Paulo

Freire denomina de educação libertadora.

Em suas falas, os educadores também relacionam o uso das TDIC em suas aulas como uma estratégia de desenvolvimento da autoestima do educando da EJA. É o aluno “sentir-se” capaz ao saber utilizar o seu aparelho celular ou o caixa eletrônico não necessitando da ajuda de terceiros.

Se o uso das TDIC na EJA pode impactar a relação do aluno com a sociedade e com o conhecimento, ela também contribui para que a escola e seus currículos se atualizem diante da sociedade do conhecimento tão marcada pela cultura digital.

O desafio hoje é romper com currículos inflexíveis que simplesmente desconsideram as expectativas e reais necessidades dos alunos, colocando um entrave na reprodução do autoritarismo, a linearidade, a transmissão do conhecimento, características próprias da educação bancária (FREIRE, 1996). Afinal, “podemos nos inspirar no digital e nos seus desdobramentos (hipertexto, interatividade, simulação), propondo práticas curriculares mais comunicativas, com mais e melhores autorias individuais e coletivas” (SANTOS, 2002, p. 115). Nesta perspectiva, Pretto (2013, p. 106) reforça ainda que

os computadores e as redes nos trazem inúmeras possibilidades de produção de conhecimentos e de culturas e não apenas de consumo de informações e, se não forem aprisionadas por teorias pedagógicas estreitas e imediatistas, podem contribuir para a formação de uma geração de pessoas geniais que estarão programando máquinas, suas vidas, e, principalmente, os destinos do planeta e da humanidade.

De maneira geral, muitos alunos estão conectados à “internet” e recorrem as redes sociais e aplicativos diversos. Entretanto, na EJA, devido às questões geracionais, não raramente encontramos justamente o oposto nas escolas. Adultos e idosos que não usufruem das experiências mediadas pelo digital em rede, embora reconheçam a necessidade dessas tecnologias para potencializar a participação social em suas práticas cotidianas. A professora Luzia e o professor Lucas enfatizam que

Acho que é tentar fazer uma relação com a vida dos alunos dentro e fora da escola. Hoje todo mundo quer usar o celular e as redes sociais. É uma forma de tornar a escola mais atualizada. 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. (PROFESSORA LUZIA).

Seria uma ferramenta positiva porque o mundo hoje lá fora é esse. Quando ele vem para escola o mundo é estático. Lá fora é movimento. Fazer essa união seria trazer para a escola esse movimento.

(PROFESSOR LUCAS).

Apesar de se colocarem afirmativamente para com o uso das tecnologias, os professores destacam que esta inserção pode estar condicionada à faixa etária e à resistência dos educandos da EJA. A faixa etária pode determinar significativamente à inserção das tecnologias digitais na EJA. As tecnologias são vistas positivamente para serem trabalhadas com os mais jovens. Já em turmas onde prevalece a presença de idosos, o uso pedagógico das tecnologias é visto de forma limitada. “É um pouco mais complicado para os mais velhos. Quando são os jovens é mais fácil. Tem uns que mal sabem usar o celular. Já outros têm mais aptidão e aí já é muito mais fácil” (PROFESSOR LUIZ).

Os professores que relacionaram o uso das TDIC 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 TDIC para este grupo estaria condicionado a um processo de sensibilização e a uma inserção gradual destas tecnologias no fazer pedagógico.

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 tecnológicas. No que se refere à vivência tecnológica, a (in) existência desta pode contribuir para a aceitação, ou não, da inserção das TDIC na prática pedagógica.

Analisamos que as perspectivas apresentadas que destacam a positividade do uso das TDIC na escola são reflexões dos professores que pensam a Educação de Jovens e Adultos para além do processo de escolarização. Todavia, em que medida essas são considerações que se manifestam no plano retórico e prescritivo, mas não assumem concretude no curso do trabalho curricular praticado?

Segundo Sacristán (2000, p. 167)

O professor, em suma, não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho e, nessa medida, tampouco pode escolher muitas vezes como desenvolvê-lo; embora, para ele, sempre caberá imaginar a situação e definir para si o problema e atuar de diversas formas possíveis dentro de certas margens, considerando que os determinantes possíveis quase nunca são totalmente inexoráveis nem sem possibilidades de moldagem. O caráter radicalmente indeterminado da prática sempre colocará a

responsabilidade do professor e sua capacidade para "fechar" situações, ainda que estas não sejam definidas por ele.

A existência de condições estruturais e logísticas para que o uso das TDIC efetivamente modele as construções curriculares na EJA é para as educadoras e educadores do CESU é a dimensão central que precisa ser considerada. “É possível usar as tecnologias na EJA, também penso que é vital, desde que se tenha um suporte por trás disso, uma estrutura, isso é delicado” (PROFESSORA LETÍCIA). Na linha dessas considerações Sacristán (2000 p. 170) afirma

as condições materiais de seu trabalho são mais decisivas na hora de determinar o que faz do que sua própria retórica profissional. Normalmente, o professor não costuma ter em suas mãos a possibilidade de mudar tais condições e, nessa mesma medida, não é ele autonomamente quem pode decidir de forma total o que é e será sua prática profissional.

Na fala da professora Letícia fica evidente que o uso das tecnologias está vinculado a um espaço adequado. Destaca-se a necessidade de um ambiente apropriado para a veiculação das tecnologias no processo pedagógico, uma sala onde se encontrem instalados os equipamentos não obsoletos e em bom estado de uso e poderem ser utilizados quando necessário. Isso é muito importante para que não se frustrem as intenções dos educadores quando suas práticas curriculares são planejadas em face do uso das TDIC.

Na escola, conforme já discutido no texto, a realidade enfrentada pelos profissionais que trabalham no CESU é desafiadora diante das perspectivas práticas e teóricas. Esse cenário, portanto, incide no processo de estruturação dos atendimentos presenciais que acontecem na escola junto aos educandos.

A realidade do alunado da EJA no que se refere ao acesso aos equipamentos tecnológicos e ao sinal de “internet” de qualidade também precisa ser considerada na fabricação curricular no caso do modelo de ensino semipresencial. Afinal, os educandos realizam atividades fora do ambiente da escola e sem o apoio dos profissionais da educação que atuam na escola. Segundo os professores, seus educandos possuem basicamente o aparelho celular. Isso dificulta a realização das atividades propostas e na realização das provas.

Na atual conjuntura que estamos vivendo os alunos realizam a prova online, porém é necessário ficar com a câmera ligada. O que se configura em um fator ainda mais agravante no contexto da pandemia. Isso fica bem evidente na fala da professora Lúcia ao

afirmar

Fazer uso das tecnologias com os jovens e adultos é desafiar não só os alunos, mas me desafiar também, porque mostrar para esses alunos que eles podem usar as tecnologias (computador, smartpfone, tablet, etc.) é uma questão delicada. Muitos deles só possuem smartphone e mesmo assim, só utilizam para se comunicarem e muitos não possuem dados móveis, o que dificulta os estudos.

Assim, o debate sobre a apropriação da cultura digital e sua incorporação na forma como os professores modelam os currículos precisa ser enfrentado ao lado de políticas públicas que garantam a democratização digital, isto é, o acesso das condições objetivas para o uso das TDIC que se expressam, por exemplo, na oferta de sinal digital de qualidade nas escolas e em espaços públicos, especialmente nos territórios periféricos da cidade e na zona rural. Na contramão desse entendimento, entretanto, em março de 2021, o governo do presidente Jair Bolsonaro vetou integralmente o projeto de lei nº 3.477/20 que buscava garantir acesso à “internet”, com fins pedagógicos, a educandos e educadores da escola pública. Isso objetivamente significa um entrave para a consolidação de currículos que articulem as TDIC na definição dos processos de seleção e mediação dos conteúdos tratados na escola e suas formas de abordagem. Como também aprofunda desigualdades sociais e educacionais que marcam nossa sociedade.

Segundo o IPEA (2020), o Brasil possui seis milhões de estudantes da pré-escola à pós-graduação. Esses estudantes não possuem acesso domiciliar a “internet” em banda larga ou em rede móvel 3G/4G para acompanhar aulas e realização das atividades e prova online. Destes, cerca de 5,8 milhões frequentam instituições públicas de ensino no país.

No caso da EJA, essa é uma realidade ainda mais sensível, pois se agravam as condições de permanência dos educandos na escola, seja por conta da exclusão digital que experimentam, seja que em função de sua condição de trabalhador de baixa renda que os situam "entre a população mais vulnerável aos efeitos da pandemia da covid-19, sentindo tanto os impactos relacionados à doença em si e ao seu tratamento, quanto às consequências econômicas advindas da necessidade de distanciamento social". Nicodemos e Serra (2020, p. 874).

Todavia, ainda que essa dimensão do debate sobre o uso das TDIC na EJA seja central, não são apenas as condições logísticas da escola e dos próprios educandos que configuram os limites que se apresentam na modelagem de currículos por meio da apropriação efetiva das TDIC nas aulas da EJA. Nicodemos e Serra (2020), ao tratarem do

modelo pedagógico instituído pelo ensino remoto no contexto da pandemia de Covid-19, também destacam que as condições de domínio de técnicas e níveis de letramento digital e alfabético precisam ser consideradas seja para os educandos quanto os educadores da EJA.

Dentro deste contexto a professora Luzia destaca que, apesar de as tecnologias serem debatidas nas reuniões pedagógicas da escola, ela afirma que “alguns colegas de trabalho ainda demonstram resistência ao uso dos recursos tecnológicos”. Essa rejeição muitas vezes se dá devido à falta de conhecimento, por parte desses, sobre a forma como utilizá-las para adquirir praticidade no processo de ensino-aprendizagem. Se as novas tecnologias educacionais não são usadas torna cada vez mais difícil o processo de inclusão digital tão discutido e esperado.

A fragilidade de acesso a equipamentos e a falta de um olhar específico para a tecnologia nas políticas de formação de professores se apresentam como um dos obstáculos. Por isso, Sacristán (2000), ao defender o professor como mediador entre o aluno e a cultura, alerta sobre a importância de se considerar nas pesquisas sobre a prática pedagógica docente as condições institucionais, o grau de experiência que o professor tem e os significados que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento. Nesse sentido, os papéis possíveis do professor frente ao desenvolvimento de um currículo estabelecido ou frente podem se localizar teoricamente numa linha contínua que vai desde o papel passivo de um mero executor até o profissional crítico, que utiliza o conhecimento e sua autonomia para propor soluções frente as situações educativas.

Nesse sentido, o trabalho curricular que os professores realizam no âmbito prático-pedagógico esbarra nos limites instituídos pelas condições concretas e subjetivas. Acima, elementos da materialidade da escola e da vida dos educandos são mais explicitados. É preciso considerar em que medida as TDIC conformam as experiências formativas dos educadores e mesmo as apropriações que fazem da cultura digital na cotidianidade da vida.

Um currículo efetivo na cultura digital precisa, portanto, abarcar as TDIC de forma crítica e emancipadora. Para tanto, considerar esse currículo nos leva a compreender que, para abrir espaço às tecnologias no contexto escolar, elas não devem ficar isoladas em um espaço reservado. As tecnologias podem ser contempladas como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, com vistas ao fortalecimento da democracia e da autonomia.

Desta forma, o emprego das tecnologias na educação como coadjuvantes nos processos de ensino e aprendizagem para apoio às atividades ou, ainda, para motivação dos alunos, gradualmente dá lugar ao movimento

de integração ao currículo do repertório de práticas sociais de alunos e professores típicos da cultura digital vivenciada no cotidiano. (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 4).

Temos a compreensão de que o uso das TDIC no contexto escolar de modo crítico e reflexivo pode servir como mediador do processo educativo e contribui para criar um diálogo entre a produção de novos saberes, o currículo e o contexto da escola.

Seja com destaque aos aspectos positivos do uso das TDIC na modelagem dos currículos escolares, seja ao apontar seus limites, alguns educadores que participaram da pesquisa problematizaram a panaceia de discursos que celebram instrumentalmente a incorporação das tecnologias digitais da informação na rotina das práticas escolares. Para o professor Luciano o uso das TDIC 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. Por que todo mundo tá usando? Você não pode tá usando sem sentido. Se você tem isso claro e aonde você quer chegar, aí realmente você tem resultado. Mas se você não tem isso claro fica sem significado. ... Se o professor, ele não está motivado, ele não está envolvido, ele não está querendo, pode ter inúmeras tecnologias e nada vai resolver, vai revolucionar. Eu só uso quando acho que ele vai criar condições do aluno avançar, que vai ter maturidade para ele compreender aquilo dali na vida dele. Eu não vou passar um filme só para passar tempo. Nós como professores devemos criar condições para que o aluno dê mais passos enquanto cidadão (PROFESSOR LUCIANO).

Gostaríamos de destacar alguns pontos relevantes na fala do professor Luciano à nossa discussão da inserção das TDIC na Educação de Jovens e Adultos.

Destacamos que no que diz respeito à compreensão de que o uso das tecnologias na sala de aula da EJA necessita estar relacionado aos objetivos pedagógicos, não configurando apenas um modismo. 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 Documento Base Nacional Preparatório a VI CONFINTEA, é um documento que retrata a realidade e necessidades da Educação de Jovens e Adultos e também estabelece estratégias de melhoria da qualidade de ensino nessa modalidade educativa. Uma das estratégias apresentadas neste documento é o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para a Educação de Jovens e Adultos. Com relação a isso o documento

relata:

As TDIC se espalham na prática social de forma irrecorrível, mudando a vida, as relações e as lógicas de apropriação do tempo e espaço, agora submetidos a novos ordenamentos e apreensões. Convive-se com antigas tecnologias, mas não se abre mão das novas em todos os campos da vida social e cuida-se de evitar que novas exclusões sejam processadas. (BRASIL, 2008, p. 18)

O trecho em destaque acima mostra que o contexto social exige o uso das tecnologias e utilizá-las não muda somente a forma de agir, mas, sim, a forma de viver e relacionar dos indivíduos. A escola deve proporcionar um equilíbrio do uso das tecnologias para que não se reproduza a exclusão não somente digital, mas a exclusão social por não permitir que os alunos especialmente da Educação de Jovens e Adultos tenham acesso às tecnologias como qualquer outro cidadão.

Outro ponto é a crítica da inserção tecnológica para passar o tempo. Neste sentido, o uso das TDIC 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.

Analisamos essas questões destacados pelo professor Luciano 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 recorre às 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 um olhar através de uma lente condicional à inserção das tecnologias digitais na EJA, encontram-se divididos entre: a) utilizar TDIC na EJA, mesmo que de forma precária e b) 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.

A menção explícita dos limites do uso das TDIC na EJA 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, as ressalvas atribuídas relacionam-se às leituras que os educadores produzem acerca de seus alunos. Por exemplo, a professora Lúcia nos diz que os alunos buscam a EJA para ler e se socializar e que, portanto, neste

contexto não caberia à inserção tecnológica na prática pedagógica.

Já para o professor Lucas, o aluno da EJA não sente falta do uso das tecnologias em seu cotidiano. Diante de sua condição social, em destaque os espaços de subemprego que ocupa as TDIC não são determinantes no cotidiano de suas ações e interações. Em suas considerações:

Observo que existem alguns alunos que não sentem falta das tecnologias, não é perfil deles, mas atribuo esse perfil aqueles que não trabalham ou trabalham em casa de família, restaurante, cuidadora de idosos. Então assim, esse grupo não sente falta disso, não sente falta ainda. São trabalhos que em si não precisa dessas tecnologias (PROFESSOR LUCAS).

Tanto Lucas, como Lúcia já lecionam na EJA há bastante tempo, respectivamente, 15 e 20 anos de docência nesta modalidade. Portanto, apresentam estilos pedagógicos, nos termos de Sacristán (2000, p. 184) marcados por tipos de conhecimentos que apoiam sua profissionalização, a saber:

- Conhecimento do conteúdo do currículo;
- Conhecimento pedagógico geral que se refere a princípios amplos e estratégias para governar a classe;
- Conhecimento do currículo como tal, especialmente dos materiais e programas;
- Conteúdo pedagógico que presta ao professor sua peculiar forma de entender os problemas de sua atividade profissional;
- Conhecimento dos alunos e de suas características;
- Conhecimento do contexto educativo;
- Conhecimento dos fins educativos, valores e seu significado filosófico e histórico.

Assim, o diálogo com outras propostas pedagógicas pode significar uma fragilização dos modos de realizar a docência na EJA. Daí a resistência que muitos educadores apresentam diante da nova cultura que envolve o uso pleno das TDIC no âmbito das construções dos currículos na modalidade.

No entanto, é preciso considerar que o aluno da EJA dos dias atuais, não apresenta o mesmo perfil do aluno de 20 ou 15 anos atrás. O direito a plena alfabetização e letramento no sentido de aprender a ler a palavra e a ler o mundo para de forma cidadão participar da sociedade se mantém ao longo dos anos em que estes docentes lecionam na EJA. É importante refletir que as mudanças socioculturais e tecnológicas em nossa sociedade, fortemente relacionada às TDIC, instituem novas finalidades educativas e políticas à modalidade e que a mudança no perfil do aluno, cada vez mais jovem, implica

na presença de educandos cujas vidas são mais afetadas pelas culturais digitais que outrora. Nas palavras de Bonilla e Oliveira (2011, p. 40)

É necessário perceber que os espaços tecnológicos, nas escolas, configuram centros públicos de acesso às TIC e, portanto, de constituição da cultura digital, além da possibilidade de se constituírem efetivamente em espaços pedagógicos com as tecnologias disponíveis para a mobilização das aprendizagens dos alunos.

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 e para o exercício da cidadania. Nas palavras de Pretto (1996, p. 73)

A compreensão do papel da educação na luta pela prevalência da colaboração e do compartilhamento sobre a competição e o aprisionamento do conhecimento depende da elaboração sobre esse conjunto de fatores. É preciso libertar a própria educação dos modelos de competição e aprisionamento do conhecimento que a cercam e identificar como ela pode ser um fator de reforço da liberdade ou do aprisionamento do conhecimento.

A despeito do estatuto que as TDIC assumem na contemporaneidade, quando é examinada sua influência no processo de construção curricular, a sua incipiência é o que mais se destaca. Para a professora Lúcia, por exemplo, o uso das TDIC apresenta-se de forma mais incidental no tocante a forma como modela os currículos na EJA. É um recurso que aciona quando demanda dos alunos, atividades de pesquisa, além de considerar que seu emprego tem implicações positivas sobre a autoestima do aluno. Isso porque a autoestima na Educação de Jovens e Adultos é relevante, pois uma característica frequente do aluno é sua baixa autoestima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. Diz a professora:

Uso a tecnologia só para que eles vislumbrem a possibilidade de ter um recurso a mais para eles. Para eles veem que conseguem fazer uma pesquisa, buscar informação. Ajudar na questão pessoal deles, na autoestima. As tecnologias na escola ainda são complicadas. Existe resistência de alguns professores e, mesmo a escola tento o laboratório, ainda é preciso saber usar (PROFESSORA LÚCIA).

A fala da professora Lúcia traz dois aspectos relevantes a considerarmos. O primeiro é o destaque que é dado ao uso das TDIC no processo de afirmação da autoestima dos educandos da EJA. Tal entendimento denota a visão de tecnologias que a professora possui, e de como as concebem no campo pedagógico. Lúcia assevera em sua entrevista que aprender a digitar e compor uma palavra no computador, provavelmente pouco contribui à construção da aprendizagem se a ação acontece de forma descontextualizada e sem significado, sem objetivos pedagógicos delimitados pelos educadores. O uso das TDIC, por exemplo, pressupõe a construção de uma relação de interação entre o sujeito, as tecnologias e o conhecimento. O trabalho de mediação que o professor realiza é determinante no ato educativo. Assim, conceber as TDIC 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 Lúcia nos traz o desafio do despreparo pedagógico à inserção das TDIC nas práticas curriculares 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. 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 três professores que têm suas falas ilustrando a visão através de lentes negativas apresentam em comum o fato de possuírem mais de 50 anos. Tal aspecto nos leva a refletir que eles fazem parte de uma geração que aprendeu a usar as TDIC, gradualmente, 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 TDIC, mas que sua apropriação tecnológica se deu a partir de idades mais avançadas, distinguindo-se dos nativos digitais.

As falas dos professores que enfatizam os limites da apropriação das TDIC nos desenhos curriculares que instituem na EJA, nos dizem que o seu nível de apropriação tecnológica não lhes permite, por exemplo, refletir com abrangência as possibilidades das tecnologias digitais no campo pedagógico da EJA. 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 TDIC na EJA, analisamos que efetivamente esta inserção é vista como contribuição para realizar a inclusão digital e favorecer ações pedagógicas. De forma tímida esta inserção é vista como uma resposta às necessidades básicas de aprendizagens.

Segundo Sacristán (2000), o conceito de currículo caracteriza-se como um processo de construção, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções. Faz-se necessário entender que o currículo se estabelece numa relação dinâmica a partir do olhar do outro e de si próprio. Que, nesse contexto, o aluno tem a possibilidade de construir e reconstruir o seu conhecimento através de suas histórias e experiências de vida.

Enxergar a importância dos sujeitos no processo de implantação do currículo é, além de perceber a importância destes nessa relação, fornecer espaços de debate e discussões em que os sujeitos refaçam seus próprios currículos. O exemplo disso, quando o professor analisa e critica os próprios livros didáticos e outros materiais para serem utilizados em sala, e até mesmo sugere um tema a ser trabalhado, ele se posiciona diante de uma concepção de currículo construída por ele através de suas experiências de vida.

Nessa perspectiva, consideramos algumas possibilidades que os professores indicaram de uso das TDIC balizados pela construção curricular na EJA que advêm do campo teórico ou as que resultam da experiência da prática pedagógica.

Classificamos como categorias de análise as possibilidades de uso das tecnologias que foram levadas para o campo de pesquisa. A partir da análise dos dados produzidos no âmbito das entrevistas, foram estabelecidas subcategorias que foram apontadas pelos entrevistados como: ensino, aprendizagem, produção de material pedagógico e modos de uso. Discutiremos as possibilidades apresentadas pelos professores a partir dos significados atribuídos por eles.

Quadro 6: Possibilidades de uso das TDIC na EJA

<i><b>Categoria</b></i>	<i><b>Subcategoria</b></i>	<i><b>Significados</b></i>
<i><b>Possibilidades</b></i>	Ensino	- Facilitar o trabalho do professor
		- Motivar
		- Enriquecer o conteúdo
		- Pesquisar
	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

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Iniciamos nossa análise das possibilidades discutindo a subcategoria que mais apresentou frequência na fala dos entrevistados: o ensino. Quando as TDIC estão relacionadas ao ensino o seu uso é compreendido como meios, instrumentos, recursos, ferramentas de apoio ao professor.

Para os entrevistados uma das contribuições das TDIC na construção curricular na EJA decorre do entendimento de que esta inserção pode facilitar o trabalho do professor, no sentido que contribui para dinamizar o desenvolvimento dos conteúdos por conseguinte, para melhorar a apropriação do aluno em relação aos temas trabalhados.

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 TDIC na EJA permite motivar o aluno para a aprendizagem, visto que

Eu acho que é a questão da atenção. Eu não sei como te explicar... Mas observo que nos dias de plantão eles chegam cansados na escola, tirar dúvidas através do livro, o caderno e o quadro, as vezes torna ele um pouco cansado. Então assim, o professor da EJA faz uma dinâmica, usa tecnologias, através de uma aula mais interativa no laboratório. (PROFESSOR LEONARDO).

Em primeiro plano é uma motivação enquanto meio para superar o cansaço decorrente 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 e sem se alimentar. Necessitando, portanto, de um ambiente de socialização e de recursos motivacionais. Conforme a professora Luzia relata “eu gosto de preparar vídeo, de fazer slide porque eu acho que faz diferença, para não ficar

monótono. Então, eu vejo que quando eu levo chama mais a atenção deles”.

Em segundo plano, a motivação caminha junto ao sentido do inovar o ensino. O uso das TDIC é compreendido, então, como um recurso inovador, que facilita a aprendizagem e motiva o aluno. A inovação e a motivação estão relacionadas ao fato de que as tecnologias ajudam a enriquecer o trabalho de mediação dos conteúdos. É a possibilidade de explicar um conteúdo abstrato, de agregar textos e imagens ampliando o conhecimento acerca dos conteúdos selecionados para compor o currículo das aulas.

Serve para enriquecer os encontros e mostrar as possibilidades de pesquisa. A gente leva coisas interessantes como música, vídeos e eles se interessam. 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 (PROFESSORA LETÍCIA).

O uso das TDIC atrelado à “internet” é compreendido pelo professor como possibilidade de pesquisar conteúdos, e obter mais informações sobre os temas trabalhados. Essa pesquisa pode ser feita no laboratório informática ou em sala por meio do 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, mostrar que o celular pode ser usado para pesquisar também” (PROFESSOR LUCIANO). Fica evidente também que a mobilização das TDIC favorece ao desenvolvimento do currículo a partir do emprego de diferentes gêneros textuais e linguagens, ampliando o repertório de recursos e estratégias que favoreçam a aprendizagem dos discentes.

Outra dimensão em destaque na análise é que os usos que os professores atribuem às TDIC para favorecer o ensino caminham diretamente relacionados à intenção do desenvolvimento dos temas geradores que 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.

Como nos relata o professor Luiz que faz uso do notebook como meio de desenvolver jogos que favoreçam a aprendizagem:

eu fiz uma planilha com eles no Excel, eu consegui fazer 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. Quando eu pedia para eles digitarem diziam que “não, não sei usar esse

negócio”. Eu digitava e mostrava para eles como é que eu estava fazendo, o recurso que eu estava usando. O Excel é complexo para quem sabe, imagina para quem não sabe. Eles iam falando e eu digitando. Depois de um tempo alguns arriscaram na tentativa. A experiência foi muito boa, ver que eles se sentiram capazes. Pude sentir no olhar deles.

Ao justificar o uso das TDIC na EJA, os professores ressaltam a importância do ensino/tecnologias/debate. Consideram que o currículo no ensino na EJA deve estar vinculado ao debate e que as tecnologias podem ser um meio de mobilizar narrativas com perspectivas diversas favorecendo o ensino.

Ao discutir as TDIC no currículo da EJA os professores vinculam a discussão à aprendizagem. A compreensão que mais se destaca na fala dos professores entrevistados é de que a aprendizagem é o resultado do ensino. Associam que as TDIC podem promover um momento propício de aprendizagem, acrescentando que para serem efetivos os professores devem ter o direito de investir em experiências de formação continuada que centralizem os debates sobre práticas pedagógicas que se organizam por meio do uso das TDIC e uma estrutura melhor da escola.

Ao analisar as entrevistas percebemos que para os professores refletirem sobre aprendizagem mediada pelas TDIC, 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 sobre 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. Neste contexto, pensar um currículo que esteja pautado na cultura dos sujeitos educativos demanda um novo posicionamento de professores e gestores referente às expressões culturais próprias dos alunos. O diálogo com a diversidade cultural do aluno é uma postura metodológica capaz de orientar a escolha de conteúdos e de procedimentos de ensino na prática.

A reflexão sobre o currículo demanda uma análise mais profunda das concepções sobre a escola, sobre os sujeitos da EJA e sobre as intencionalidades educativas da instituição escolar. O currículo, desde uma perspectiva mais ampla, deve envolver, além das dimensões técnicas e instrumentais elencadas pelos professores, as concepções de educação e de mundo dos sujeitos, ou seja, deve relacionar o currículo com a vida das pessoas e os propósitos políticos atribuídos ao ato educativo.

Contudo, ainda é perceptível no ensino de EJA a seleção de saberes desarticulados das vivências e realidades desses alunos. Isso é um obstáculo para que os direitos do

educando-trabalhador da EJA sejam garantidos. Como assevera Cassab (2016 e 2017), descolar-se de arquiteturas prescritas estabilizadas no âmbito do ensino dito regular é um desafio que os educadores da modalidade enfrentam, mediante condições desfavoráveis - sua formação lacunar para docência na EJA, sua sobrecarga de trabalho, a não lotação do cargo para o trabalho na modalidade, a carência de recursos pedagógicos próprios, entre outros. Arroyo (2013) ainda destaca outro elemento que as falas dos professores tangenciam como condição que justifica a condição de exclusão digital de seus educandos e os tantos limites que a escola enfrenta para efetivamente incorporar as TDIC no seu fazer curricular: a dimensão do trabalho. Entretanto, enquanto os professores tendem a destacar a questão do trabalho em uma dimensão da vida laboral dos educandos, Arroyo (2013) nos provoca a considerar o trabalho como um princípio educativo e interroga o currículo sobre a forma que texto de saber se estruturam diante de uma situação idealizada do mundo do trabalho.

Para o autor, a história do aprendizado dos direitos do trabalho está na origem do aprendizado dos direitos da cidadania, (ARROYO, 2013). Tem se discutido frequentemente na área educacional a vinculação da educação com a cidadania, contudo não nos damos conta que o direito a cidadania e educação se aprendem nas discussões ilustradas nas lutas pelos direitos do trabalho. Essa é uma perspectiva que os educadores da EJA ainda são desafiados a enfrentar diante do processo de conceber os currículos escolares da modalidade.

Ampliando a contextualização diante deste ponto de vista, Arroyo, (2013) traz a abordagem sobre trabalho como princípio educativo ao afirmar que:

O trabalho não é princípio educativo apenas porque nos produzimos nos processos de produzir, porque nos humanizamos ao trabalhar, mas porque nas lutas pelo trabalho, pelos direitos e saberes do trabalho que a classe operária é o sujeito histórico, aprendemos os direitos e saberes da cidadania, da condição de sujeitos políticos. Sujeitos de direitos (ARROYO, 2013, p. 100).

Um currículo que conceba o trabalho como princípio educativo deve contemplar a integração do estudante da EJA na sua forma plena, através de um ensino de qualidade e que atenda as suas especificidades, permitindo-lhes o desenvolvimento da criatividade e construção de conhecimentos que contemplem educação e mundo do trabalho. Certamente as TDIC tem posição de destaque no âmbito dessas considerações.

Para que o trabalho configure-se como princípio educativo, a política educacional

deve romper com a visão socialmente disseminada da EJA como uma educação de menor qualidade, e com objetivo apenas de certificação. Vivemos em uma sociedade baseada na economia capitalista onde a função primordial da educação formal é a preparação para o trabalho, por tanto, não se pode discutir os processos educativos formais sem compreender o mundo do trabalho concebendo-o como princípio educativo e demais questões que englobam o meio social. Mas também sem destacar o quanto que no trabalho mulheres e homens se humanizam e também são desumanizada/os. As vivências e aprendizagens que os educandos trazem para as aulas da EJA no contexto de suas experiências de trabalho desafiam os professores em suas práticas curriculares.

A existência de um material pedagógico pertinente à EJA, que responda às necessidades e vivências existenciais dos alunos, é uma demanda dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Ai se inclui a abordagem do trabalho como um princípio educativo conforme consolida as Diretrizes curriculares (2000). Há ainda outros desafios que afetam a docência na modalidade.

Os professores entrevistados salientaram o desafio de responder, simultaneamente, às necessidades de aprendizagens dos alunos de diferentes idades. De identificar quais atividades dialogam com o 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. Os professores também apontaram que para sanar essas dificuldades tem utilizado a internet, via computador/notebook, para pesquisar sobre a EJA, e para produzir/selecionar materiais de apoio à sua prática pedagógica.

Eu tive que me reinventar, aprendo a cada dia para desenvolver minhas aulas. 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 (PROFESSOR LUIZ).

[...] passei a utilizar a internet para planejar as aulas e elaborar as atividades. Ai eu digo assim “meu deus, eu não imaginava como seria”, era tanta coisa, e agora essa ferramenta para mim é superimportante. (PROFESSOR LUCIANO).

O uso das TDIC na EJA, compreendida como suporte que amplia os repertórios didáticos dos professores e contribuem para a produção autoral de seus próprios materiais,

é uma verbalização frequente entre os entrevistados. Os entrevistados consideram que a busca do professor por material pedagógico, elaborando ou reproduzindo, se potencializa como uso das tecnologias na EJA.

O computador, notebook, “internet” são citados como meio para a produção de materiais que os professores vão veicular através do Datashow, da TV ou aparelho de som. 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 Ana 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 que atendam os objetivos pedagógicos que formula nas aulas e as especificidades dos alunos com quem trabalha.

O uso compartilhado dos equipamentos tecnológicos 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 compartilhada e externo à sala de aula, encontra-se interligado ao planejamento do professor. É, por exemplo, a culminância do desenvolvimento de um projeto pedagógico.

Vimos que para os entrevistados que destacam no quadro 6 na subcategoria *modos de uso*, foi evidenciado: o laboratório de informática, os espaços de socialização e a sala de aula. O laboratório de informática se constitui como o principal local para a mobilização das tecnologias digitais na EJA, sendo o computador o símbolo deste local. Todavia, o significado deste uso é analisado sob duas vertentes: 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. Sendo assim, para os professores as aulas no ambiente de laboratório podem despertar curiosidade e, conseqüentemente, o interesse do aluno, visto que a estrutura do mesmo pode facilitar, entre outros fatores, a observação de fenômenos estudados em aulas teóricas. O uso deste ambiente também é positivo quando as experiências em laboratório estão situadas em um contexto histórico-tecnológico, relacionadas com o aprendizado do conteúdo de forma que o conhecimento empírico seja testado e argumentado, para enfim acontecer a construção de ideias, como salienta Fernandes (2005).

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 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.

Quando conseguia reservar o laboratório eu estimulava os alunos para que eles não tivessem bloqueio e lá eu fazia jogos matemáticos e outras atividades em que eles pudessem explorar o computador. Agora com os encontros totalmente à distância continuo estimulando com atividades diversas, mas me deparo com a dificuldade de acesso deles na internet (PROFESSOR LEONARDO).

Os entrevistados mencionam que este uso não é cotidiano, visto que demanda um preparo prévio do material e, frequentemente, a disponibilidade do laboratório. “Quando não consigo usar o laboratório nos encontros eu tenho um plano B para usar na sala de aula” (PROFESSORA LÚCIA).

No geral, os professores relatam que os conteúdos apresentados nas projeções são utilizados como base para a realização de subseqüentes 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, mas também linguagens, para desenvolver os temas geradores.

O professor e o aluno podem romper com a dimensão de tempo/espaço. É um conhecimento que pode ser compartilhado 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. Na fala dos professores se faz presente, o uso do celular/smartphone com o público da EJA. É uma tecnologia que vem associada à comunicação, à produção textual e a pequenas pesquisas.

O celular, 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, mesmo com todas as dificuldades foi possível, e os alunos gostaram (PROFESSOR LEONARDO).

O uso do celular/smartphone é apresentado pelos entrevistados como uma ação

exploratória, movida pela demanda do aluno, pela necessidade de comunicação professor/aluno. Por vezes, se estabelece para estímulo à produção textual, visto que, através da comunicação via as redes sociais, o aluno recorre à 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, manifesta-se nas construções curriculares que são realizadas de forma incipiente, 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 é assim como um salto. Uma coisa muito grande porque vai dar um incentivo incalculável. A pessoa se vê inserida. E o celular seria o caminho mais curto, porque está no dia a dia dele, de uma forma ou de outra (PROFESSOR LUIZ).

Talvez por ser uma tecnologia que pertença ao aluno, ela tenha adentrado a sala de aula da EJA em ritmo diferente das demais tecnologias.

Quando se fala de usar o celular como ferramenta para aula e atividades eles têm um pouco de medo, a não ser quando a gente passa, por exemplo, para trocar mensagens pelo whatsapp. Mas quando a gente fala, por exemplo, de um notebook, tablet, eles olham, mas tem um pouco de medo. Principalmente os idosos, os mais novos são mais ousados. (PROFESSOR LUCIANO).

Em nossa compreensão, a produção deste conhecimento destituído dos limites da sala de aula e dos muros da escola traz para a Educação de Jovens e Adultos 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.

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 através de lentes relativas ou negativas da inserção das tecnologias na EJA, respondiam nos apresentando as limitações que os desmotivavam ou os impossibilitavam de promover tal inserção.

As reflexões dos professores configuram o quadro da categoria desafios, disposto a seguir:

Quadro 7: Desafios das TDIC na EJA

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Significados</i>
<b>DESAFIOS</b>	Estrutura	- Políticas Públicas - Estrutura física compatível
	Para o professor	- Formação - Saber usar (promover aprendizagem, saber produzir material) - Alfabetização do aluno
	Em relação ao aluno	- Aceitação - Faixa etária-geracional - Ter acesso - Saber usar - Ter a tecnologia

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O primeiro desafio 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 ao 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. Como a própria Proposta Curricular da EJA/2021 do município de Juiz de Fora que não deixa explícito o uso das TDIC na Educação de Jovens e Adultos. 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.

Eu acho que a EJA tem sido relegada a segundo plano dentro da educação, sempre foi. Como eu posso resolver um problema que é de ordem institucional? (PROFESSOR LUCIANO).

As tecnologias digitais ajudam, desde que a gente oportunize e desde também que o poder público ajude, cumpra com seu papel, disponibilize o Wi-fi, o computador, para que a gente consiga apresentar as novas ferramentas do conhecimento (PROFESSOR LUIZ).

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.

Ao discutir diretamente a inserção das TDIC na EJA alguns professores nos colocavam que um dos grandes desafios a esta inserção é o fato de ter apenas um laboratório de informática na escola.

O mundo agora é multimídia, sons e imagens estão presentes. Aí a gente não vê que ela é só apenas a leitura, mas é uma leitura de imagem. Não é só uma foto, mas o movimento. O laboratório ajuda muito nessa configuração de trabalho mais interativo com os alunos. E para que nossos alunos compreendam que os meios tecnológicos podem ir além das redes sociais, séries e conversas no Whatsapp (PROFESSORA LETÍCIA).

Para os professores a ida ao laboratório de informática com o aluno significaria aprender a usar o computador, praticar jogos pedagógicos ou realizar atividades no Word. Como vimos ao analisar a visão na lente relativa, seriam necessários mais laboratórios para oportunizar que os alunos vivessem essa experiência de aprendizado. No momento atual em que vivenciamos a pandemia do (Covid-19), o acesso à banda larga pelos alunos acaba sendo uma condição que possibilita efetivamente a realização das atividades e seu próprio direito de dar continuidade à sua formação escolar.

Os desafios à inserção das TDIC na EJA, relacionados à categoria estrutura, não são exclusivos desta modalidade de ensino. Todavia, ao serem analisados a partir do contexto da EJA, ganham a adição de elementos particulares da modalidade, tais como a compreensão de um aluno destituído de competência de uso das tecnologias.

Para os entrevistados, um primeiro desafio que se coloca para o professor é o de fazer uso pessoal das TDIC. Compreendem que ao fazer uso pessoal dos equipamentos, dos softwares, dos aplicativos, das redes sociais, o sujeito se familiariza com as formas de funcionamento, 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.

A análise realizada na pesquisa propõe que o desconhecimento pessoal do uso das TDIC pelo professor inviabiliza a ação pedagógica, pois há um distanciamento de sua realidade. Nossa interpretação também sugere, que ao saber utilizá-las no campo pessoal, sua incorporação para o plano das práticas curriculares desenvolvidas na EJA não é automática, pelo contrário, ela passa por diversos condicionantes, inclusive pela opção do professor a ser desafiado em investir em modos que não lhe são tão familiares.

Não é o caso de o professor ser um especialista no uso das tecnologias, mas o de ter superado a barreira do uso. Tal entendimento nos remete à análise da categoria perspectivas quando, ao discutir a visão negativa, a professora Lúcia 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. Todavia, nem todos os educadores tomam a falta de expertise no trato com as TDIC obstáculos intransponíveis para sua mobilização em sala de aula. Pelo contrário, explicitar as dificuldades que muitas vezes são partilhadas entre os profissionais da educação e os educandos pode se configurar como estratégia de convencimento para o enfrentamento de seu uso na escola. Vejamos o que Luciano estabelece nessa direção.

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 (PROFESSOR LUCIANO).

Percebemos na fala do professor Luciano que ele não se coloca como especialista no uso das tecnologias, mas como aquele que está aprendendo a fazer uso. Que, ao fazer uso, consegue refletir as contribuições destas tecnologias à aquisição do conhecimento. Uma contribuição que estende o campo pessoal e resvala para o campo das práticas curriculares. Entretanto, uma reflexão se faz necessária: se o fato de não usar as TDIC 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. Visto que, para o professor, superado o desconhecimento das TDIC no campo pessoal, é preciso uma formação para fazer uso destas, no campo pedagógico. Isto é, pedagogizar o uso das TDIC é um desafio a ser enfrentado. Paralelo ao diálogo e a

construção de um currículo que deixe explícito a inclusão digital para o público jovem e adulto.

Não adianta você usar a tecnologia em casa. Em casa é uma coisa e na escola é completamente diferente. Para fins pedagógicos, ela é completamente diferente. Sua necessidade particular é uma, a necessidade profissional é outra. São mundos diferentes. O uso da tecnologia passa pela formação dos professores, mas principalmente pelo diálogo na escola, nas reuniões pedagógicas, com os colegas com a coordenação pedagógica. Da mesma forma que temos alunos da EJA com faixa etária diferente, também temos professores de gerações diferentes. A sociedade no todo é assim. O que precisamos é de mais diálogo em conjunto com novas aprendizagens (PROFESSORA LUZIA).

Para os professores um dos indicadores que melhor representa esta necessidade/falta de formação é a ação pedagógica vivenciada na escola.

Acho que está muito relacionado a formação dos professores, poucos se especializam em áreas de mídias, por exemplo. Então eu observo que tem escolas que tem laboratórios de informática, mas tem muitos professores que não usam porque não são capacitados, outros por falta de incentivo da escola, outros por falta de interesse. São novos desafios hoje que vão além das nossas formações. Na verdade é adaptar as nossas formações através de outros meios de materiais para aprendizagem dos nossos alunos. Uma ideia seria nas reuniões pedagógicas criar projetos interdisciplinares usando as tecnologias. Não vemos isso acontecer. (PROFESSOR LUCIANO).

Visualizamos na fala do professor Luciano a necessidade de uma formação que se estabeleça como uma política educacional abarcada na configuração do currículo escolar.

Já os desafios denominados em relação ao aluno englobam questões como: aceitação, faixa etária, o aluno saber usar as tecnologias e o aluno ter acesso à tecnologia. 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 anteriormente.

Para os alunos a aula é você professor passando conteúdo e eles escrevendo no caderno. Esse é o contexto que eles têm de aula. Quando o aluno vai para a escola na modalidade semipresencial ele se depara com um mundo diferente. Aí nós professores precisamos desmistificar isso com o uso das tecnologias (PROFESSOR LUCIANO).

Com relação aos alunos é realmente quebrar 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. (PROFESSORA LETÍCIA).

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.

Outro desafio é o da faixa etária-geracional. Para os entrevistados a faixa etária do aluno se constitui em um fator de desafio que pode, inclusive, vetar o uso das TDIC na EJA, seja em sala, no laboratório de informática ou nas pesquisas realizadas em casa.

A faixa etária a qual o aluno pertence, vinculada ao contexto socioeconômico, muitas vezes os distanciam na convivência com as TDIC que se despontam na sociedade.

A gente pode até trabalhar na escola algumas tecnologias, mas em casa eles continuam ainda com o acesso só a TV e o rádio. Existe aquela resistência que é comum também. As pessoas mais idosas praticamente quase não alcançam esse intelecto e todas essas mudanças de informações desse tempo agora que a gente está vivendo (PROFESSORA LUZIA).

Entre as considerações que a professora Luzia aponta, encontra-se a compreensão de que a falta de contato com novas tecnologias, compromete a interação dos sujeitos com os acontecimentos sociais e políticos, e gera uma espécie de alienação. Este desconhecimento gera indiferença e resistência para com o uso destas tecnologias. 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” (PROFESSORA LETÍCIA).

O saber usar as tecnologias tem uma relação direta com o desafio de o aluno ter a tecnologia. Como salientamos, ao discutir as possibilidades, o celular/smartphone tem se projetado para dentro da sala de aula da EJA como um recurso que leva o professor da EJA a refletir sobre suas possíveis contribuições para a aprendizagem do aluno. Os professores analisam que a estas possibilidades estão atreladas a condição do aluno ter acesso à tecnologia.

Os professores nos colocam que muitas vezes ao buscar inserir as TDIC na prática pedagógica da EJA têm receio de estar incluindo um recurso que vai além do alcance do aluno promovendo uma inclusão digital que exclui.

Diante das considerações acerca dos desafios recordando que Paulo Freire (2006) traz à prática da EJA a lógica do diálogo, princípio este fundamental às TDIC. A inserção das tecnologias 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.

Romper com currículos inflexíveis que simplesmente desconsideram as expectativas e reais necessidades dos alunos pode reproduzir o autoritarismo, a linearidade, a transmissão do conhecimento, características próprias da educação bancária (FREIRE, 2003). Nesta linha de raciocínio, Pretto (2013, p 106) reforça que

os computadores e as redes nos trazem inúmeras possibilidades de produção de conhecimentos e de culturas e não apenas de consumo de informações e, se não forem aprisionadas por teorias pedagógicas estreitas e imediatistas, podem contribuir para a formação de uma geração de pessoas geniais que estarão programando máquinas, suas vidas, e, principalmente, os destinos do planeta e da humanidade.

Os professores que mesmo diante de tantos desafios, buscam articular a cultura digital à prática pedagógica atuam para contribuir para a maior participação social de seus estudantes na vida em sociedade. É importante que haja conectividade entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo – alunos, professores, gestores pedagógicos. Por meio desse envolvimento é possível ampliar a troca de saberes e conhecimentos, tornando os processos de aprendizagem mais colaborativos.

Com a emergência e a popularização das tecnologias digitais em rede, vimos percebendo uma quantidade considerável de recursos à disposição dos professores. Uso de correio eletrônico, Messenger, redes sociais digitais (Facebook, Instagram, YouTube), ambientes virtuais de aprendizagem, entre outras possibilidades que podem agregar e enriquecer ainda mais as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. Ainda assim, os currículos se manifestam de forma muito impermeáveis às inflexões que tais linguagens podem provocar.

Conforme Bruno e Couto (2019, p. 110)

cultura digital não pode ser reduzida ao uso de tecnologias digitais. O que poderia ser apenas o uso de artefatos tecnológicos criou formas diferentes e inexistentes de se relacionar, de acessar e produzir conhecimentos, de pensar, de dialogar, de se comunicar, de socializar informações, de ler e escrever, de registrar, de se manifestar, de se organizar etc.

É importante reconhecer a multiplicidade de culturas que compõem o universo escolar e que envolvem marcadores sociais como idade/geração, gênero e questões socioeconômicas. Nesse contexto, a diversidade é parte constituinte do cenário escolar brasileiro e desafia os professores no exercício do trabalho curricular que desenvolve. Em particular na Educação de Jovens e Adultos, é fundamental que professores e a escola articulem possibilidades de uma construção curricular com ações efetivas. Que coloquem em ação a implementação de políticas públicas que viabilizem o uso das várias tecnologias digitais disponíveis, uma vez que os estudantes da EJA nem sempre se encontram familiarizados com os usos desses recursos.

Compreendemos que assim como a Educação de Jovens e Adultos 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 supõe caminhar pelo desenvolvimento da equidade e da qualidade, e no que lhe concerne as TDIC 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 autodesvalia. 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 2014<sup>9</sup>, 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.

Apontamos 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).

---

<sup>9</sup> Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> acesso em 25 de mar. 2021.

A estratégia mencionada nos faz refletir sobre o papel das TDIC na Educação de Jovens e Adultos. Assinala que o debate, a produção de conhecimento e de políticas de Estado acerca da problemática que essa pesquisa enfrenta são urgentes. Essa já era uma afirmação contundente no tempo da era digital que vivemos. No contexto da pandemia de Covid-19 enfrentada no tempo presente fica ainda mais evidente a centralidade da TDIC para a concretização do direito de todas e todos à educação de qualidade social.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo chega às considerações finais com uma efetiva constatação de que estamos inseridos em uma sociedade em que as TDIC atuam significativamente na construção do conhecimento, no acesso à informação, na forma de comunicação, assim como adentram o nosso cotidiano, reconfiguram as nossas necessidades de aprendizagem, afetam as formas de configuração de nossa humanidade 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 incipientemente com tais tecnologias.

A escola como instituição social está inserida nesta sociedade, recebe, dialoga e ressignifica as demandas que dela advêm. Os alunos que compõem a EJA (jovens, adultos ou idosos) vivenciam a exclusão, de sequestro de dignidade e de luta por viver e existir. Como sujeitos históricos que vivem na vulnerabilidade são socializados e se socializam em meio a essa cultura digital que configura determinadas demandas ao mundo do trabalho e imprime modos do viver. Conforme Freire (2019), encontramos-nos numa sociedade marcada pelas inovações tecnológicas e pela abundância da produção do sistema capitalista, mas, contraditoriamente, essa mesma sociedade com seu projeto de desenvolvimento excluem homens e mulheres dos seus exercícios de cidadania, pois gera grandes desigualdades sociais, preconceitos, fome, miséria, analfabetismo e desemprego. Assim declara ser necessário irmos além das sociedades cujas estruturas oprimem e excluem.

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 na fabricação curricular 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, cultural, de gênero, raça e etnia - que caracterizam esta modalidade de ensino. É refletir sobre as TDIC nos processos de construção curricular como possibilidade de resposta às hegemônicas demandas coletivas e individuais do alunado da EJA e às finalidades pedagógicas e políticas forjadas por professores e políticas na modalidade.

Buscando compreender a construção curricular diante dessas tecnologias na EJA,

estabelecemos como objetivo da pesquisa investigar como os docentes do Centro de Estudos Supletivo Custódio Furtado de Souza - CESU/JF, do município de Juiz de Fora, constituem o currículo diante da modalidade à distância na Educação de Jovens e Adultos.

A resposta a esse objetivo decorria da realização das questões norteadoras que versavam em: i) como as tecnologias afetam a construção do currículo na EJA? ii) para os docentes, quais os limites e possibilidades do uso das tecnologias na fabricação curricular na EJA? iii) quais concepções os professores apresentam a cerca das TDIC? iv) como os docentes do CESU tem utilizado a tecnologia a favor da aprendizagem? v) quais recursos tecnológicos utilizados na EJA que favorecem a dinâmica educativa? vi) quais os principais desafios que os docentes da EJA enfrentam no uso das tecnologias? vii) quais estratégias desenvolvem de forma a enfrentar as dificuldades instituídas no cotidiano do ato educativo?

Como apresentado ao longo da pesquisa e disposto no objetivo acima, os docentes que lecionavam no segundo segmento da EJA no CESU, no município de Juiz de Fora foram os nossos sujeitos. Por meio dos relatos fornecidos por eles, analisamos a inserção das TDIC na composição curricular da EJA.

Identificamos que os professores têm construído, junto às TDIC, 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 TDIC, 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 enquanto enriqueça o ambiente educacional, propiciando a construção do conhecimento através de uma atuação ativa, crítica e criativa.

Quanto à inserção das TDIC na construção curricular específica à EJA identificamos as perspectivas dos professores a partir de diferentes lentes, ora considerando positiva, ora negativa, o que corrobora a compreensão de que refletir as TDIC na EJA não se constitui uma ação linear.

Mapeamos as possibilidades de uso das TDIC na prática pedagógica do segundo segmento da EJA a partir de ações relacionadas à aprendizagem, à produção de material

pedagógico e aos modos de uso.

No que diz respeito aos desafios, identificamos que estes se projetam nas questões relacionadas à parte estrutural, mas também se configuram nas particularidades da modalidade EJA como a compreensão de um aluno destituído de competência de uso das tecnologias. Também na condição do professor de fazer uso pessoal das TDIC, partindo da compreensão que ao fazer uso pessoal das tecnologias permite a reflexão para as possibilidades além do uso elementar, incluindo as de inseri-las no âmbito pedagógico.

Como salientamos na introdução, partimos da hipótese que a inserção das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos pode contribuir com a renovação da dinâmica da sala de aula, favorecendo o diálogo, o exercício da crítica e a socialização dos conhecimentos. A intenção foi exatamente compreender quais são os desafios enfrentados pelos educadores para orientar suas construções curriculares a partir dessa perspectiva. Em especial, como os docentes buscam lidar com os desafios de modo a superar a incerteza e os limites estruturais, de formação e de acesso por parte dos educandos para recorrer às tecnologias digitais. Assim, no âmbito pessoal e pedagógico, ultrapassar os limites gerados por estruturas físicas inapropriadas, por vivências nos contextos de formação docente nos quais essa temática é ainda pouco enfrentada e relacionar as demandas próprias da EJA com as práticas mediadas pelas TDIC.

Ao longo de seu exercício profissional na EJA, os educadores e educadoras são desafiada/os a refletir sobre sua própria prática curricular de forma a atender o público específico da modalidade e diante de uma docência que se diferencia do ensino dito regular presencial. Isto é, tencionar e resistir a posturas alienadas, das quais são reféns e por vezes condicionam a prática pedagógica. Nesse movimento, evidencia-se, portanto, leituras críticas acerca da forma como as TDIC afetam os textos de saber configurados na EJA. Rejeitar perspectivas celebrativas que desconsideram as influências e os efeitos que os diversos subsistemas que conformam o currículo, conforme assinalado por Sacristán (2000). O lugar da escola é, indiscutivelmente, não o de reforçar os aspectos excludentes da atualidade, mas o de possibilitar aos sujeitos educandos à construção dos conhecimentos, a ampliação de sua leitura crítica de mundo e compreensão de si. Todavia, a escola e seus profissionais desenvolvem seus trabalhos com base em tradições curriculares, condições materiais e subjetivas específicas e normas que afetam a forma como a docência se realiza.

O diálogo que provoca uma construção coletiva dos currículos é um grande desafio na escola capitalista, portanto, também é incorporar dinâmicas curriculares mais flexíveis dos

tempos, dos textos de saber, das práticas e ainda dar conta de possibilitar ao educando conhecer a si mesmo e, sobretudo, entender o mundo que o cerca e suas insurgências tecnológicas. Como diz Paulo Freire (1993, p.10), "estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro". Isso significa ser impossível reduzir o ato educativo a um processo mecânico. Os professores ensaiam resistência quando, por exemplo, usam o celular como dispositivo pedagógico, ou quando enfrentam sua falta de expertise e compartilha sua condição com os educandos de modo a motivá-los a superar suas dificuldades, ou quando mobilizam a TDIC para combater a autodesvalia dos discentes.

É esperado que a escola fosse o espaço e o tempo de construção da igualdade. Introduzir o uso das TDIC na modelagem dos currículos da EJA de maneira que todos tenham a mesma oportunidade para conviver no ciberespaço é um imperativo que alguns professores reconhecem, ainda que admitam que haja muitos limites que afetam a possibilidade plena de sua apropriação na escola. Afinal, trata-se, portanto, de humanizar, democratizar, tornar potente o espaço escolar, especialmente no sentido de fomentar iniciativas colaborativas entre docentes e educandos que contribuam para o exercício do direito de todas e todos em ser mais (FREIRE, 1996). Ao instaurar o diálogo no âmbito escolar, é possível que educandos dividam seu tempo de produção de saberes com a escola preparada com laboratórios de informática e professores com suporte para atendê-los. Assim, equipar as escolas em número suficiente de dispositivos tecnológicos modernos e qualidade de sinal de "internet", como inclusive qualificar seus profissionais são condições básicas para enfrentar um cenário de empobrecido letramento digital em que educandos e muitas vezes os próprios professores se encontram. O que a pesquisa indica é uma realidade exatamente inversa, como o caso em destaque do CESU/JF deixa evidente.

Divorciada de interpretações que pensa o currículo descoladamente das condições concretas nas quais esses são praticados, nossa intenção foi compreender o fazer pedagógico dos professores em sua prática cotidiana na modalidade semipresencial e identificar as práticas de uso das tecnologias. É importante investigar o quanto se tem feito e propagar as práticas de uso das TDIC. Nessa perspectiva, torna-se imperativo uma abordagem que rejeita prescrições e a partir de uma perspectiva inquisitiva se pergunta como a construção do currículo para a Educação de Jovens e Adultos se efetiva em margens ainda tão insatisfatórias.

Acredita-se, portanto, que não basta resolver a problemática da inclusão digital, amparados na hipótese de que o educando tem acesso à "internet", seja em casa, no

trabalho ou em redes públicas. É preciso garantir o acesso, mas também, vivências formativas fundamentadas em práticas humanizadoras, que assinalem as TDIC como ferramentas e linguagem passíveis de potencializar a superação das condições opressoras a que estão submetidos os educandos da EJA. O estudo sugere que essa é uma dimensão que ainda precisa ser amplificado no âmbito dos currículos que são professados na escola.

Mediante políticas públicas de financiamento, formação e currículo, a escola pública, precisa cumprir seu dever constitucional de promover a cidadania e, dessa forma, garantir um mínimo de acesso àqueles excluídos social e digitalmente, sobretudo, formular propostas curriculares orientados por esse propósito. Ainda que as tecnologias tornem-se cada vez mais pessoais, suas inovações estão disponíveis para grupos mais favorecidos socialmente. Aqueles que possuem sequer um dispositivo móvel com acesso à “internet” e capacidade para reproduzir vídeos e acessar programações diferenciadas não estão garantidos formação condizente com as necessidades atuais de comunicação e de garantia de direito. O cenário que se institui com a educação remota por conta da pandemia do (Covid-19) deixa essas desigualdades ainda mais evidentes.

Ao analisarmos as considerações dos professores acerca da inserção das TDIC na EJA, observamos que quando os professores pensam a inserção destas tecnologias na prática pedagógica da EJA, eles a compreendem mediante objetivos globais, do tipo: promover inclusão digital, promover inclusão social, desenvolver a autoestima, melhorar o ensino. Favorecer o respeito à diversidade, as diferenças e a igualdade entre os alunos na sala de aula e no contexto da vida são dimensões que ainda não tem ressonância no trabalho de forjar os currículos em face das TDIC.

A pesquisa constata a necessidade de as TDIC na EJA serem refletidas a partir do sentido de aprender com tecnologias e não aprender tecnologia. É campo de disputa defender a inserção das TDIC na prática pedagógica da EJA não apenas como processo de instrumentalização do aluno, mas como direito legal e humano resposta às necessidades básicas de aprendizagens fator de inclusão e componente no diálogo da construção curricular.

Compreendemos a importância de serem investigadas práticas pedagógicas que recorrem às TDIC na escola e dentro da rotina do professor. Percebemos uma ausência de investigação das práticas pedagógicas com as TDIC 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. O debate ampliado e com objetivos claros é fundamental na

fabricação curricular da EJA.

A escolha pelo CESU se deu na expectativa em função da modalidade semipresencial que oferece encontrar exemplos de práticas curriculares mais afinadas com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Pelo menos entre os educadores que aceitaram contribuir com nosso estudo, isso não se confirmou. Para estudos futuros, ressaltamos a necessidade de se desenvolver pesquisas que explorem a construção curricular da EJA com diálogos mais efetivos na inclusão das TDIC. Faz-se necessário que esta investigação aconteça.

Concluimos nossas considerações, destacando que talvez o maior desafio de se analisar as TDIC na prática pedagógica é que estas tecnologias têm por natureza romper com as paredes da sala de aula, com os muros da escola. Assim também é a EJA, ela necessita ir além da sala de aula e dialogar com as condições de vida e existência dos seus educandos e com a nossa sociedade tão desigual e injusta. A inserção das TDIC na EJA pode intermediar este diálogo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth B; VALENTE, José Armando. Tecnologia e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.
- ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. da. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de Web Currículo. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n.1, p. 1-19, abr. 2011.
- AMPARO, Matheus Augusto Mendes. **Informática na educação de jovens e adultos:** análise de um programa de intervenção a favor da inclusão social e digital. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente. 2015.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. Educação em Tempos de Exclusão. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). A cidadania negada. Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- BARROS, Jessika Matos Paes de. **As novas tecnologias e a educação de jovens e adultos.** 2011. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,as-novas-tecnologias-e-a-educacao-de-jovens-e-adultos,34639.html>>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma investigação à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONILLA, M. H. S.; OLIVEIRA, P. C. S. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO. N. (Org). **Inclusão digital:** polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/96.** Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação – Brasília, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Secretaria de Educação – Brasília, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento base nacional preparatório a V CONFINTEA, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CEB 11/2000.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP 009/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível

superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento base nacional preparatório a VI CONFINTEA, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. Princípios da Educação e Jovens e Adultos, 2012.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação – PNE. Lei n. 13.005/2014. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRITO, Bianca Maria de Santana de. **Jovens e adultos em processo de escolarização e as tecnologias digitais: quem usa, a favor de quem e para quê?** 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012.

BRITO, Celso Caciano. **Informática na educação de jovens e adultos: estudo de caso na elaboração e execução de trabalhos a partir de temas geradores.** 2002. 227 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2002.

BRITO, Glaucia da Silva. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar.** 2. ed. rev, atual. e ampl. Curitiba: Ibpx, 2008.

BRUNO, A. R; COUTO, J. L. P. **Culturas contemporâneas: o digital e o ciber em relação.** Revista Educação e Cultura Contemporânea. Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 95-122, 2019.

CASSAB, Mariana. Educação de Jovens e Adultos, educação em ciências e currículo: diálogos potentes. Educação em Foco (Juiz de Fora), v. 21, p. 13-38, 2016.

\_\_\_\_\_. Mariana. Certezas que precisamos perturbar, inquietações necessárias de se produzir: um ensaio sobre os sujeitos e os currículos de Ciências e Biologia na Educação de Jovens e adultos. In: Enio Serra; Ana Paula Abreu Moura. (Org.). Educação de Jovens e Adultos em debate. 1ed.Jundiaí: Paco editorial, 2017, v. 1, p. 75-98.

\_\_\_\_\_. Mariana. **Tornar-se uma educadora de ciências na EJA: a construção curricular em torno dos desafios de superar uma concepção aulista de docência na modalidade,** 2021.

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.

\_\_\_\_\_. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Sociedade em Rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura.** 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

Censo de Educação Básica de Minas Gerais/2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+de+Minas+Gerais+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/a9ed935e-067e-4799-a027-9fb067c54f94?version=1.0>>. Acesso em: 15 de jun. 2020.

Centro Técnico Científico/PUC-RJ. Diferenças sociais: pretos e pardos morrem mais de Covid-19 do que brancos segundo NT11 do NOIS. Disponível em: <<https://www.ctc.puc-rio.br/diferencas-sociais-confirmam-que-pretos-e-pardos-morrem-mais-de-covid-19-do-que-brancos-segundo-nt11-do-nois/>>. Acesso em: 5 de abr. 2021.

CESU. Centro de Estudos Supletivos Custódio Furtado de Souza. Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://cesu.org.br/ensino-semipresencial/>>. Acesso em: 19 de jun. de 2020.

CETIC.BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil 2019. Disponível em: <[https://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf)> Acesso em: 20 de jan. 2021.

COELHO, Livia Andrade. **As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais: implicações e possibilidades na vida de cada um.** 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Bahia. 2011.

CRUZ, Karla Nascimento. **Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva.** 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília. 2017.

CURTO, Viviane Gonçalves. **O acesso às práticas de letramento digital na educação de jovens e adultos.** 2001. 231 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2011.

FERNANDES, Jarina Rodrigues. **O computador na educação de jovens e adultos: sentidos e caminhos.** 2005. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sentidos e caminhos para o uso do computador na alfabetização de jovens e adultos.** 2006. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2006/ponencias/art139.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FONSECA, Lucilene Santos Silva. **O uso do blog no ensino de jovens e adultos: uma investigação em linguística aplicada.** 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FRANCO, Monica Gardelli. **Inclusão digital de jovens e adultos não alfabetizados: um compromisso histórico, um dever ético.** In: RAIÇA, Darcy (org.). Tecnologias para a educação inclusiva. São Paulo: Avercamp, 2008.

FREIRE, Jamyle Sabino. **Produção textual na tela: contribuições do letramento digital na EJA em uma escola pública de Gravatá/PE.** 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco. Pernambuco, 2014.

FREIRE, Paulo. Alfabetização e conscientização. In: Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p.15-27.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000a.

\_\_\_\_\_. Paulo. **À sombra desta mangueira.** 3ª ed. São Paulo: Olho d'água. 2000b.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 67. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e Transformar o Ensino. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 67-98.

\_\_\_\_\_. Competência ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações, entre educação e estrutura econômico-social capitalista. Cortez Editora, 1984.

GRAY, D. E. **Pesquisa no Mundo Real.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

IPEA – Instituto de Pesquisa em Ciências Aplicadas. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=36560](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36560). Acesso em: 31 de mar. 2021.

JUIZ DE FORA. Proposta curricular Educação de Jovens e Adultos. SE/JF. 2012.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologia: O novo ritmo da informação. Campinas:

Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. Tecnologias e o ensino presencial e a distância. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed.34, 2000.

LIRA, Roseane Barros da Silva. **Educação de jovens e adultos e a formação de professores (as):** o uso de uma biblioteca digital como ferramenta de aprendizagem. 2010. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar a internet na educação**. Ci. Inf. v. 26n. 2 Brasília Mai/Ago 1997. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19651997000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006)> Acesso em: 10 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Desafios da internet para o professor**. 2011. Disponível em:  
<<https://caldeiraodeideias.wordpress.com/2010/06/11/desafios-da-internet-para-o-professor-4/>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

\_\_\_\_\_, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediações pedagógicas. Campinas, SP. Papirus, 2012.

NICODEMOS, A; SERRA, E. **Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico:** entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020.

NISKIER, Arnaldo. **Tecnologia educacional:** uma visão política. Petrópolis: Vozes, 1993.

PRETTO, Nelson de Luca. Cultura digital e educação: redes já! In PRETTO, N e SILVEIRA, S. A. (org). **Além das redes de colaboração:** internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador, Edufba, 2008. Disponível em:  
<<http://rn.softwarelivre.org/alemdasredes/2008/08/26/lancado-e-disponibilizado-olivro-do-alem-das-redes-de-colaboracao/>>. Acesso em 15 de jan. 2021.

\_\_\_\_\_; ASSIS, Alessandra. Cultural digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Orgs.). **Além das redes de colaboração:** internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 75-83. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/211/4/Alem%20das%20redes%20de%20colaboracao.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Uma escola sem/com futuro:** educação e multimídia. São Paulo, SP: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Além das redes de colaboração:** internet, diversidade cultural e tecnologias de poder. (Org.) Salvador: EDUFBA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Reflexão:** ativismo, redes sociais e educação. Salvador: EDUFBA, 2013.

\_\_\_\_\_. **O desafio de educar na era digital:** educações. Revista Portuguesa de Educação. Braga, Portugal, vol. 24, núm. 1, 2011, pp. 95-118. 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37421276005>>. Acesso em: 18 de Ago. 2020.

RAIÇA, Darcy. Tecnologias para a educação inclusiva. São Paulo: Avercamp, 2008.

SACRISTÁN, J Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. Educação em diálogo. Campinas, Autores Associados, 2011.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa:** a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande: CBC, set. 2001.

\_\_\_\_\_. **Educar na cibercultura:** desafios à formação de professores para a docência em curso online. **Revista digital de tecnologias cognitivas.** Edição 3 – jan/jun 2010. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/edicoes-passadas.html>>. Acesso em: 26 de ago. 2020.

## ANEXO 1

### Questionário semiestruturado direcionado aos docentes do Centro de Estudos Supletivos de Juiz de Fora – CESU/JF.

**Pesquisa:** O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC na construção curricular na Educação de Jovens e Adultos – EJA

**Pesquisadora:** Danielle Martins do Carmo

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Mariana Cassab Torres

**Atividade:** Questionário

**Sujeito da pesquisa:** Docentes

Todas as informações colhidas através deste questionário são absolutamente sigilosas e serão utilizadas somente pela pesquisadora, acima identificada, em sua dissertação sem identificar o questionado.

Desde já agradecemos sua contribuição e atenção.

#### PERFIL DO ENTREVISTADO:

1. Sexo  Feminino  Masculino

2. Idade \_\_\_\_\_

3. Tempo de experiência docente \_\_\_\_\_

4. Tempo de prática na EJA \_\_\_\_\_

#### 5. Formação

(Pode marcar mais de uma opção)

- Magistério  
 Graduação em Pedagogia  
 Graduação /Licenciatura

#### 6. Formação / Pós-graduação

(Marque a alternativa correspondente à sua formação, e, se possível, especifique o curso).

- Especialização \_\_\_\_\_  
 Mestrado \_\_\_\_\_  
 Doutorado \_\_\_\_\_

#### SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS:

8. Quais dos recursos tecnológicos abaixo você possui?

(Pode marcar mais de uma opção)

- Computador  
 Notebook  
 TV Por Assinatura  
 Tablet  
 Iphone  
 Smartphone

- Pendrive
- Equipamento de Jogos Eletrônicos
- Outros \_\_\_\_\_

9. Você acessa a internet?

- Sim  Não

Em caso afirmativo (Marque a alternativa principal)

- Todos os dias
- Uma vez por semana
- Mais de uma vez por semana  Raramente  Outros \_\_\_\_\_

10. Onde você acessa a internet?

(Pode marcar mais de uma opção)

- Em casa
- Na Lan House
- Nos espaços públicos que tem Wi-Fi
- No trabalho
- Outros

11. Através de quais recursos tecnológicos você acessa a internet?

(Pode marcar mais de uma opção)

- computador
- Notebook
- Tablet
- Iphone/Smartphone
- Outros \_\_\_\_\_

12. Assinale as alternativas para as quais você utiliza a internet.

(Pode marcar mais de uma opção)

- Pesquisar
- Estudar
- Acessar e-mail
- Realizar serviços bancários
- Se comunicar com amigos e/ou alunos
- Acessar redes sociais
- Comprar
- Elaborar atividades educativas
- Elaborar provas
- Fazer cursos online
- Assistir filmes
- Jogar
- Outros \_\_\_\_\_

13. Marque os itens abaixo que você utiliza e com que frequência:

Facebook	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
WhatsApp	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
You Tube	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
Twitter	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
Wikipédia	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
Instagram	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
E-mail	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
Hangout	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
Zoom	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
Pesquisa em sites	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> As vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
Outros	<input type="checkbox"/> Todos os dias	<input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana	<input type="checkbox"/> As 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?

- Sinto-me desafiado, e busco sempre me informar.
- 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 \_\_\_\_\_

### AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

17. É possível utilizar as tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos?

Sim  Às vezes  Não  Nunca

18. Qual a relevância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem na EJA?  Tem muita relevância  Tem pouca relevância  Não tem relevância

19. Quais recursos tecnológicos abaixo você usa ou já usou em sala de aula?

(Pode marcar mais de uma opção)

- Computador
- Notebook  TV  Games Digitais  Internet  Aparelho de som
- Smartphone  Datashow  Tablet  Outros \_\_\_\_\_

20. Quais tecnologias você acredita que os alunos da EJA utilizam no dia-a-dia?

21. Quais tecnologias digitais a escola oferece para trabalhar na sala de aula na EJA?

### **CONSTRUÇÃO CURRICULAR NA EJA COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

22. Como se organiza a estrutura curricular da EJA envolvendo as tecnologias digitais no CESU?
23. Como você escolhe os conteúdos para trabalhar com as tecnologias digitais na EJA?
24. Quais materiais didáticos e recursos você utiliza nas suas aulas na EJA?
25. Quais são os principais desafios enfrentados ao utilizar os recursos tecnológicos nas aulas na EJA?
26. Quais os fatores poderiam contribuir para facilitar o uso das tecnologias digitais na EJA?

## ANEXO 2

### **Entrevista semiestruturada direcionado aos docentes do Centro de Estudos Supletivos de Juiz de Fora – CESU/JF.**

**Pesquisa:** O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC na construção curricular na Educação de Jovens e Adultos – EJA

**Pesquisadora:** Danielle Martins do Carmo

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Mariana Cassab Torres

**Atividade:** Entrevista

**Sujeito da pesquisa:** Docentes

Todas as informações colhidas através deste questionário são absolutamente sigilosas e serão utilizadas somente pela pesquisadora, acima identificada, em sua dissertação sem identificar o questionado.

Desde já agradecemos sua contribuição e atenção.

#### **PERFIL DO ENTREVISTADO:**

1. Sexo ( ) Feminino ( ) Masculino
2. Idade \_\_\_\_\_
3. Tempo de experiência docente \_\_\_\_\_
4. Tempo de prática na EJA \_\_\_\_\_
- Disciplina que leciona: \_\_\_\_\_
5. Qual é o seu vínculo de trabalho com a Prefeitura de Juiz de Fora no cargo de professor (a)?
6. Você atua em mais de uma escola com a EJA?
7. O que te levou a trabalhar com a EJA?
8. O que te levou a trabalhar no CESU? Quanto tempo atua na escola? Descreva a escola e seu trabalho específico nessa instituição.
9. Ao longo de sua formação inicial e continuada como professor (a), a EJA foi objeto de discussão específica? Caso sim descreva o contexto e como considera que afeta sua prática atual.
10. Ao longo de sua formação inicial e continuada como professora, o debate sobre as Tecnologias Digitais de Informação e comunicação aconteceu? Caso sim descreva o contexto e como considera que afeta sua prática atual?
11. Quais os desafios você enfrenta como professor (a) do CESU?
12. Em sua opinião, quais são os principais objetivos da Educação de Jovens e Adultos?
13. Em sua opinião, qual a importância das Tecnologias Digitais de Informação e comunicação? E nas aulas da EJA, especificamente, por que utilizar as TDIC?
14. Como você descreve os alunos da EJA no CESU? O que os alunos da EJA buscam na escola?

Como os alunos da EJA se relacionam com as TDIC?

15. Como as tecnologias digitais de Informação e comunicação são utilizadas nas suas aulas Educação de Jovens e Adultos? Se possível descreva situações em que você utiliza as TDIC.

16. Quais desafios você enfrentou e enfrenta a com o uso das TDIC em suas aulas no CESU? Como procura lidar com esses desafios? Se possível descreva situações vivenciadas.

17. Quais os limites e possibilidades que você como professor (a) possui em suas condições de trabalho para a inserção das tecnologias de informação e comunicação?

18. Em sua opinião quais os fatores que podem contribuir para que o professor possa fazer o uso planejado das tecnologias nas aulas como uma ferramenta auxiliar no processo de ensino aprendizagem de seus alunos?

19. Como é organizado o currículo da EJA no CESU?

20. Como as tecnologias digitais da comunicação e informação no CESU são mobilizadas no processo de construção do currículo?

21. Qual sua opinião sobre o currículo do CESU e da sua disciplina especificamente?

22. Como você organiza suas aulas? O que você acredita ser importante estar presente no currículo da EJA?

23. Quais critérios você utiliza para selecionar os conteúdos abordados? Como costuma trabalhar com os conteúdos? Se possível descreva situações vivenciadas.

24. Quais fontes e recursos mobilizam no processo de construção das aulas?

25. Como a proposta curricular da EJA do município influencia sua aula? Você já teve oportunidade de ler a proposta? Caso sim descreva e diga sua opinião a seu respeito.

26. Se você tivesse o poder de formular as políticas sobre a EJA, o que você definiria como central?

27. Há mais algum aspecto que gostaria de destacar sobre seus alunos no CESU e como as TDIC afetam o seu trabalho curricular na escola?